

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA DE UN MATERIAL
DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE
LA LENGUA MALECU A NIÑOS ENTRE
LOS 2 Y LOS 6 AÑOS

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

KARLA RAMOS RIVAS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2015

Dedicatoria

A mis queridos padres y abuelos por haberme enseñado a soñar y en especial “a fantasear”.

A Lothar porque quiero enseñarte a soñar y a fantasear.

A la comunidad malecu, a quienes desean con ahínco conocer sus orígenes, a quienes enseñan lenguas a niños con pasión y a todos los pueblos que hablan una lengua minoritaria, porque lo peor que podrían hacer es no hacer nada.

Agradecimientos

Me veo en la obligación de agradecer, en primer lugar, al Universo infinito y abundante, por haber acogido mis sueños y por haberme dado la energía y los insumos para hacerlos realidad en el lugar y en el momento adecuados con la ayuda de las personas correctas. También quiero agradecer a Manuel, mi fiel compañero etéreo, quien nunca me ha abandonado y supo guiarme y sostenerme en todo momento.

En el mundo tangible, quiero agradecer entrañablemente a Juan Pablo por su incondicional apoyo, su paciencia y su comprensión en los instantes en que las fuerzas me faltaban y el cansancio me vencía.

No podría faltar un gran GRACIAS a mi director de tesis, Carlos, porque, aún inmerso en su exorbitante cantidad de trabajo, pudo sacar tiempo de donde no lo había para este proyecto, y porque tuvo para mí las palabras correctas en el momento correcto. Aun en medio de grandes “regañadas” quedaron grabadas en mí las siguientes palabras: “*sos académicamente valiosa*” y “*sabía que tenía a la persona perfecta para este proyecto*”. Así que gracias por haberme dado la oportunidad de experimentar y de aprender. Me siento afortunada y orgullosa de haber sido su alumna y sobre todo su tesimalia.

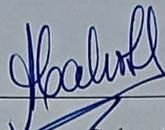
Gracias a mi comité asesor por sus valiosos aportes a este trabajo y a la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de esta Universidad por formarme y apoyarme cuando fue necesario.

Gracias a la comunidad de Palenque Margarita por haberme recibido tan calurosamente y a toda la comunidad malecu por haber participado y recibido con gusto este proyecto. Por supuesto, debo agradecer especialmente la paciencia y la buena voluntad de mis consultores de lengua malecu: Eustaquio Castro y Raquel Fonseca, con quienes compartí muchas horas. Sin ellos, nada de esto habría sido posible.

Merece especial mención Nicole Tolle, quien decidió financiar la publicación del libro para niños sin conocerme, sencillamente porque creyó en el proyecto. Gracias a Óscar López de la Asociación Edunámica por su apoyo en logística y su involucramiento; a los artistas que nos acompañaron en la sesión de arte y compartieron su tiempo y sus conocimientos con los niños; a Carlos Kidd por la diagramación e ilustración del libro de malecu. A todos ellos, muchas gracias por creer y por participar en un proyecto fuera de lo común.

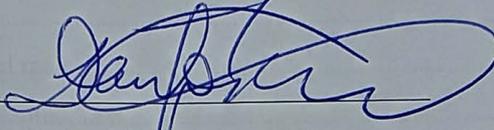
A todos les estaré eternamente agradecida y me quedo con una gran satisfacción de haber realizado este trabajo para esta comunidad con mucho gusto y placer. Mi esperanza es que toda la inversión de tiempo, dinero y energía de las personas aquí mencionadas dé frutos en la querida comunidad malecu y esta se convierta en un modelo de revitalización de lengua.

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.



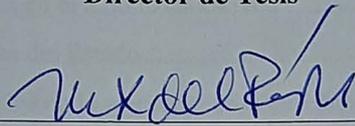
Dra. Annette Calvo Shadid

Representante de la Decana del Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Carlos Sánchez Avendaño

Director de Tesis



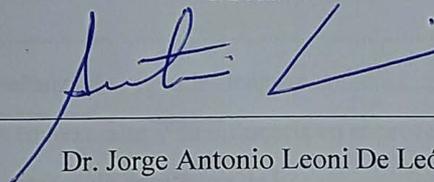
M.A. Ximena Del Río Urrutia

Asesora



M. Sc. Lucía Alvarado Cantero

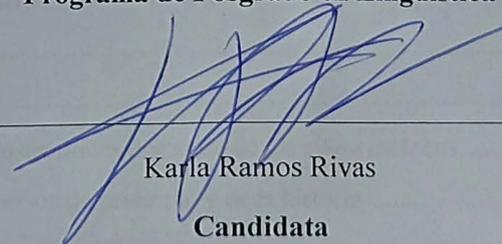
Asesora



Dr. Jorge Antonio Leoni De León

Director

Programa de Posgrado en Lingüística



Karla Ramos Rivas

Candidata

Tabla de contenidos

Resumen.....	xiii
1 Justificación	2
1.1. Objetivos	9
1.1.1. Objetivo general:.....	9
1.1.2. Objetivos específicos:	9
2 Estado de la cuestión.....	10
2.1. Situación de la lengua malecu.....	10
2.1.1. Factores actitudinales	23
2.1.2. Niveles de dominio del malecu	26
2.1.3. Número de malecuhablantes.....	28
2.1.4. Síntesis.....	31
2.2. Intervención de la lengua en el ámbito educativo	33
2.2.1. Políticas lingüísticas del Estado	33
2.2.2. Principales obstáculos en la ejecución de la enseñanza de lenguas indígenas	40
2.2.3. Situación actual de la enseñanza del malecu en los palenques.....	52
2.2.4. Publicaciones educativas para la enseñanza del malecu	56
2.2.5. Síntesis.....	63
3 Marco teórico	66
3.1. Concepto de revitalización de lenguas	67
3.1.1. Tipos de programas para la revitalización de lenguas	72
3.1.2. Factores primordiales en un programa de revitalización de lengua	85
3.1.3. Síntesis.....	93
3.2. Adquisición y enseñanza de segundas lenguas	95
3.2.1. Las variables contextuales y su influencia en el proceso de adquisición de L2	108
3.2.2. Enfoques y métodos de enseñanza de L2	112
3.2.3. Inteligencias múltiples	137
3.2.4. La motivación y su relación con el proceso de aprendizaje de una L2	143
3.2.5. Síntesis	148
4. Metodología.....	150
4.1. Creación de las ilustraciones por parte de los niños malecus.....	151
4.2. Creación del personaje principal y de la historia	156
4.3. Creación de la unidad didáctica	168

4.4.	Síntesis	180
Capítulo 1:	183
1.	Descripción lingüística de las estructuras gramaticales y del vocabulario meta	183
1.1.	La ergatividad	183
1.1.1.	Prefijos de la serie absoluta.....	185
1.1.2.	Prefijos de la serie ergativa	185
1.2.	Cláusulas orientadas al ergativo.....	188
1.3.	Clasificación de las cláusulas.....	191
1.3.1.	Cláusulas imperativas.....	192
1.3.2.	Cláusulas enunciativas	205
1.3.3.	Cláusulas interrogativas	251
1.3.4.	Cláusulas modales.....	270
1.4.	Síntesis	275
Capítulo 2:	280
2.1.	Programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	280
2.1.1.	Unidad 1: <i>Túru irimlánhe</i>	281
2.1.1.1.	Elección del tema y de la tarea final	281
2.1.1.2.	Procedimientos de evaluación.....	282
2.1.1.3.	Especificación de objetivos.....	282
2.1.1.4.	Especificación de contenidos	283
2.1.2.	Unidad 2: <i>Lhífi maráma ipchápe</i>	290
2.1.2.1.	Elección del tema y de la tarea final	290
2.1.2.2.	Procedimientos de evaluación.....	291
2.1.2.3.	Especificación de objetivos.....	291
2.1.2.4.	Especificación de contenidos	292
2.1.3.	Unidad 3: <i>Lhífi miné tíco</i>	306
2.1.3.1.	Elección del tema y de la tarea final	306
2.1.3.2.	Procedimientos de evaluación.....	307
2.1.3.3.	Especificación de objetivos.....	307
2.1.3.4.	Especificación de contenidos	308
2.1.4.	Unidad 4: <i>Arapchá óra ilhiarianhe lhífi maráma</i>	322
2.1.4.1.	Elección del tema y de la tarea final	322
2.1.4.2.	Procedimientos de evaluación.....	323

2.1.4.3.	Especificación de objetivos.....	323
2.1.4.4.	Especificación de contenidos	324
2.1.5.	Unidad 5: <i>Júe túetúe maráame lhífi maráama iyulha</i>	342
2.1.5.1.	Elección del tema y de la tarea final	342
2.1.5.2.	Procedimientos de evaluación.....	342
2.1.5.3.	Especificación de objetivos.....	343
2.1.5.4.	Especificación de contenidos	343
2.2.	Secuencia de actividades por unidad didáctica	359
2.2.1.	Unidad 1: <i>Túru irimlánhe</i>	359
2.2.1.1.	Lección 1.....	360
2.2.1.2.	Lección 2.....	362
2.2.1.3.	Lección 3.....	365
2.2.1.4.	Lección 4.....	367
2.2.2.	Unidad 2: <i>Lhífi maráama ipchápe</i>	368
2.2.2.1.	Lección 1.....	370
2.2.2.2.	Lección 2.....	373
2.2.2.3.	Lección 3.....	375
2.2.2.4.	Lección 4.....	378
2.2.3.	Unidad 3: <i>Lhífi miné tíco</i>	381
2.2.3.1.	Lección 1.....	383
2.2.3.2.	Lección 2.....	386
2.2.3.3.	Lección 3.....	388
2.2.3.4.	Lección 4.....	391
2.2.4.	Unidad 4: <i>Arapchá óra ilhiarianhe lhífi maráama</i>	394
2.2.4.1.	Lección 1.....	395
2.2.4.2.	Lección 2.....	398
2.2.4.3.	Lección 3.....	402
2.2.4.4.	Lección 4.....	406
2.2.5.	Unidad 5: <i>Júe túetúe maráama lhífi maráama iyulha</i>	409
2.2.5.1.	Lección 1.....	410
2.2.5.2.	Lección 2.....	413
2.2.5.3.	Lección 3.....	417
2.2.5.4.	Lección 4.....	420

2.3.	Síntesis	424
3.	Conclusiones, limitaciones y recomendaciones	429
4.	Bibliografía.....	435
5.	Anexos.....	444
5.1.	Decreto 36451 la Gaceta N° 48 del 9 de marzo del 2011.....	444
5.2.	Competencias generales según Marco común europeo de referencia.....	448
5.3.	Preguntas generadoras para el taller de arte	449
5.4.	Materiales para talleres de arte “Manitas a la obra”.....	450
5.5.	Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	452
5.6.	Ejemplo de documento para esbozar el contenido de las unidades didácticas.....	453
5.7.	Muestra del libro de enseñanza de malecu a niños <i>Lhífi ipúca irrijué maráme</i>	455

Resumen

Este trabajo muestra, paso a paso, la creación de un material didáctico para la enseñanza del malecu como segunda lengua a niños entre los 2 y los 6 años de edad, con la participación activa de miembros de la comunidad indígena. Los métodos y enfoques de base son la respuesta física total, la enseñanza basada en tareas y la perspectiva co-accional. Las inteligencias múltiples constituyen la filosofía de aprendizaje empleada.

El primer paso consistió en la elaboración de las ilustraciones por parte de los niños malecus durante un taller de arte guiado por artistas plásticos visuales. Seguidamente, la interpretación de estos dibujos estuvo a cargo de las madres de familia.

Con estos insumos previos (ilustraciones e interpretaciones) fue posible proponer una historia que hila todo el documento didáctico. Este guion narrativo fue sometido a revisión dentro de la comunidad malecu y fue aprobado por la misma.

Con base en los temas derivados de la historia, se procedió con la creación de cinco unidades didácticas a través de la programación mediante tareas propuesta por Estaire (2007) en el que se reconocen 6 pasos, a saber: 1) la elección del tema y de la tarea final, 2) especificación de objetivos, 3) especificación de contenidos, 4) secuencia de tareas, 5) análisis de toda la secuencia programada y 6) procedimientos de evaluación, con la salvedad de que se tuvo que invertir el orden entre los puntos 3 y 4 para poder realizar la elicitación de contenidos lingüísticos, los cuales fueron posteriormente analizados de acuerdo con la gramática de Constenla (1998).

Por último, se creó un manual para los encargados de los niños que señala los materiales de clase necesarios, los objetivos generales y específicos por lección y las actividades para cada una de las cuatro lecciones de cada una unidad didáctica. Para los niños, se creó un libro de trabajo ilustrado por ellos con actividades que apoyan el aprendizaje de la lengua malecu.

Se concluye que hay escasas publicaciones en malecu destinadas a la población infantil, las cuales no cuentan con una metodología comunicativa. Para la población preescolar la producción de textos es nula. En este sentido nuestro material viene a llenar un vacío y a servir de experiencia para futuros proyectos de este tipo. Se espera que este material sea utilizado por los encargados de los niños de la comunidad indígena malecu para transmitir este idioma en casa.

El proyecto se enfrentó al rechazo inicial de un miembro de la comunidad por lo que se le dio un giro a la investigación: en lugar de pensarse en un material para la escuela, se creó para ser ejecutado en la casa. Se enfrentaron dificultades económicas que pudieron superarse y, el agotamiento, debido a largas jornadas de trabajo de manera intensiva, se hizo presente en algún momento.

A pesar de los obstáculos, el material obtenido es innovador por la metodología comunicativa que adopta; por la edad a la que va dirigido; por tratarse de un programa de revitalización en la casa y no en la escuela; y por ser un proceso interdisciplinario y creativo en varias de sus etapas.

Tabla de cuadros

Cuadro 1: Hispanismos en la conversación malecu	19
Cuadro 2: Proceso de desplazamiento del malecu	20
Cuadro 3: Continuum de la adquisición y desarrollo de la competencia en malecu	27
Cuadro 4: Población preescolar y escolar en la comunidad malecu	30
Cuadro 5: Tipos de programas de revitalización.....	84
Cuadro 6: Diferencias entre L1, L2 y LE.....	99
Cuadro 7: Diferencias entre el enfoque por tareas y la perspectiva co-accional.....	136
Cuadro 8: Inteligencias múltiples y su aplicación en la clase de lengua.....	139
Cuadro 9: Resumen de los métodos de enseñanza de lenguas y las inteligencias múltiples.....	143
Cuadro 10: Compilación de interpretaciones sobre los dibujos infantiles	165
Cuadro 11: Guion narrativo de la historia.....	168
Cuadro 12: Pronombres personales y sus respectivos prefijos de absoluto y ergativo	186
Cuadro 13: Comparación de la secuencia programática de Estaire y la nuestra	425

Tabla de gráficos

Gráfico 1: Tipos de programas bilingües	76
Gráfico 2: Relación entre competencia comunicativa y actuación lingüística.....	102
Gráfico 3: Modelo de competencia comunicativa según Canale y Swain	104
Gráfico 4: Modelo de competencia comunicativa según el Marco común europeo de referencia	105
Gráfico 5: Competencias comunicativas según el Marco común europeo de referencia.....	133
Gráfico 6: Triángulo de la cultura.....	172
Gráfico 7: Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas	175

Abreviaturas

Se han seguido las convenciones de transcripción de cláusulas en malecu establecidas por Constenla (1983b y 1998) que se resumen a continuación. Los fonemas vocálicos se representan con los mismos grafemas del español: a, e, i, o, u. Los grafemas correspondientes con los fonemas consonánticos del español son: b, d, g, p, t, c, ch, y, f, s, j, m, n, ñ, r, rr, l, gu y qu ante /e/, /i/. Para los fonemas exclusivos del malecu como /ʎ/ se utiliza el dígrafo lh y para /ŋ/ se usa nh.

El análisis gramatical del capítulo primero consiste en la segmentación morfológica de los enunciados en malecu por medio de una línea corta (-), al lado se especifica su traducción al español y debajo de cada cláusula malecu se efectúa la traducción literal usando la versión ampliada de las convenciones aparecida en Constenla y Castro (2011a: 26-28), las cuales procedemos a reproducir para referencia del lector.

Signos

- linde morfológico entre morfemas de una misma palabra
- = el elemento siguiente es enclítico
- & separa elementos en español que en conjunto traducen un solo elemento en malecu
- () cuando hay alomorfo cero, la abreviatura correspondiente se coloca entre paréntesis

Prefijos de persona

- 1E primera persona exclusiva, absoluto
- 1Eerg primera persona exclusiva, ergativo
- PI primera persona inclusiva, absoluto, impersonalidad
- 1Ierg primera persona inclusiva, ergativo
- 2 segunda persona, absoluto
- 2erg segunda persona, ergativo

3	tercera persona, absoluto
3erg	tercera persona, ergativo

Abreviaturas para traducción literal

AP	antipasiva
AUM	aumentativo
CAT	pronombre catafórico
CONM	conmiserativo
CONT	enclítico de contemporaneidad; equivale al adverbio ‘ya’ del español
DEPL	deplorativo
DES	partícula desiderativa
DIM	diminutivo
DIR ₁	direccional de alejamiento
DIR ₂	direccional de acercamiento
E	exclusión de la segunda persona
ENF	enfanzador
ENR	enclítico enrostrativo; indica que se echa en cara o se reprocha un hecho pasado
ERG	ergativo
EXHORT	exhortativo
F	futuro
FORM	sufijo que se añade a los verbos en malecu cuando van seguidos por ciertos auxiliares
IL	ilativo, enclítico que indica sucesión en el tiempo con respecto a lo que precede
INCERT	incertidumbre
INEV	inevitabilidad
INF	infinitivo
INM	sucesión inmediata en cualquier tiempo
INT	partícula que introduce las oraciones interrogativas totales
ITER	aspecto iterativo o durativo expresado por medio de procesos que

	abarcen la reduplicación del tema verbal
LIG	enclítico ligativo que se une al tópico o al atributo de oraciones ecuacionales construidas sin verbo
LIM	enclítico equivalente al español ‘solamente’ (limitativo)
MR	modo real
NEG ₁	partícula negativa <i>lhépe~jépe~épe</i> ‘no’
NEG ₂	partícula negativa <i>lhiá</i> ‘todavía no’; funciona únicamente como elemento modificador de la proposición dentro de la cláusula
NEG ₃	partícula negativa <i>emé</i> ‘no’; funciona únicamente como elemento modificador de la proposición dentro de la cláusula
NOM	enclítico que se une a ciertas formas para permitir un funcionamiento nominal
OPT	optativo
PART	participio
PL	plural consistente en la reduplicación del aumentativo o el diminutivo
PLURAL	pluralizador
POT	potencial
RE	reflexión o reciprocidad
RED	reduplicación del diminutivo <i>óra</i> o de los aumentativos <i>cájaya</i> y <i>tócufa</i> de valor pluralizador
SEM	sufijo derivativo que indica igualdad de condición
VALID	partícula equivalente a ‘auténtico, verdadero, verdaderamente’

1 Justificación

El malecu es una lengua de origen chibcha (Constenla, 2011b), hablada en la zona de Guatuso, provincia de Alajuela, en tres comunidades: Palenque Margarita, Palenque El Sol y Palenque Tonjibe.

De acuerdo con el censo poblacional realizado en Costa Rica en el 2011, 1423¹ individuos habitan el territorio malecu, de los cuales 498 se identificaron como indígenas y, de ellos, 336 personas afirmaron hablar la lengua autóctona. Estos números corresponden con los datos de la investigación de Sánchez (2011a), quien coincide con las estimaciones de que la población malecu oscila entre 400 y 500 personas. Para la fecha en que Sánchez realizó su estudio, el censo estaba apenas en proceso, por lo que no fue posible contar con estos datos. Sin embargo, dicha cifra se corrobora con la publicación del censo. Otra fuente que confirma este cálculo demográfico es Castillo (2005), quien habla de 450 personas.

Tal cifra resulta preocupante por el reducido número de hablantes; más aún en relación con los 4 592 149 individuos que conforman la población costarricense para el mismo año. Si bien, según la teoría de muerte de lenguas, la desproporción poblacional no necesariamente implica la declinación de un idioma (Tsunoda, 2006), sí se trata de una lengua minoritaria amenazada por el desplazamiento² que sufre al estar en contacto

¹ (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011) Cuadro 6: Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio indígena.

² Para Sánchez (2011a), el proceso de desplazamiento lingüístico es un conjunto de procesos que disminuyen las esferas de uso de la lengua vernácula en la comunidad y, con ello, se pierden las funciones comunicativas de dicho idioma. Poco a poco se reduce su uso a nivel intrafamiliar hasta llegar a la esfera individual sin posibilidades de entablar conversaciones.

con el español como lengua del grupo mayoritario, así como por las presiones que este puede ejercer sobre ella.

En Costa Rica, el desplazamiento y extinción de las lenguas amerindias se ha podido rastrear y documentar después del contacto con los conquistadores europeos, aunque es probable que haya existido antes de esta época entre las mismas lenguas indígenas.

Posterior al contacto con los europeos, el proceso de extinción de lenguas inició con la pérdida del nahua en el siglo XVII y se aceleró a principios del siglo XVIII con la extinción del chorotega y el huetar; mientras que el rama desapareció a principios del siglo XX (Constanla, 2011c). Sucedió así por encontrarse estas poblaciones en las primeras rutas de ingreso terrestres de los conquistadores y colonizadores.

Precisamente, una de las características del proceso de desplazamiento y extinción de lenguas es la rapidez con que puede suceder. Se requieren unas tres generaciones para que esto ocurra y como primer consecuencia la lengua se debilita³.

Las lenguas que perviven hoy en Costa Rica son fruto del “*aislamiento y la autodefensa*” (Quesada, 1999-2000) de los pueblos indígenas y no de políticas de protección por parte del Gobierno. De acuerdo con Sánchez (2009), actualmente en Costa Rica existen siete grupos indígenas, de los cuales solo 5 conservan su lengua en algún grado y todas ellas están en grave peligro de desaparición.

El bribri y el malecu son lenguas en proceso de desplazamiento; el cabécar cuenta con mayor vitalidad, aunque está amenazada, así como el nove⁴ y el buglé⁵ (Sánchez,

³ Ver el continuum de vitalidad en la sección de Concepto de revitalización de lenguas.

2009 y 2013a). Estos dos últimos idiomas son enclaves de poblaciones provenientes de Panamá a principios del siglo XX (Constenla, 1988) y es probable que este escenario en territorio panameño sea diferente. Por último, el térraba y el boruca ya pasaron a la lista de lenguas extintas en años recientes (Sánchez, 2013a). Los térrabas también provenían de Panamá, de la región de Changuinola, a fines del siglo XVII. Por su parte, el chorotega y el huetar son lenguas extintas desde el siglo XVIII a consecuencia del proceso de colonización (Constenla, 1988; Quesada, 1999-2000), como se mencionó.

Si bien algunas lenguas indocostarricenses muestran aún vitalidad, Sánchez (2013a) apunta que todas ellas están amenazadas porque se continúan reduciendo sus esferas de uso con el paso del tiempo y se está deteniendo la transmisión del idioma de generación en generación.

El interés por la lengua malecu tomó auge a partir de la década de los setenta, cuando Constenla (1975) realizó su descripción fonológica, gramatical y léxica desde la perspectiva del estructuralismo norteamericano. Anterior a esa década, lo que se conocen son listas de vocabulario realizadas por otros individuos sin formación lingüística, como los apuntes lexicográficos efectuados por el obispo Bernardo Augusto Thiel en 1882, quien, debido a sus intereses intelectuales y de evangelización, terminó siendo expedicionario en tierras indígenas (Quesada, 1999-2000). Otros estudios concernientes al malecu son los de Lehmann, en 1920; Céspedes Marín, 1923; Porras, en 1958; y Teigrob, hacia 1960 (mencionados en Constenla, 2011b).

⁴ De acuerdo con Sánchez (2013a), a esta lengua también se la ha denominado ngábe, guaymí, move, movere, ngöbe, ngábere en diferentes publicaciones. Aquí usaremos el término nove siguiendo a Sanchez.

⁵ Esta lengua también se conoce como bocotá, buglere, guaymí sabanero o sólo sabanero (Sánchez, 2013a).

Para Sánchez (2011a y 2013a), es posible distinguir entre dos tipos de trabajos lingüísticos realizados en torno al malecu: uno de documentación de datos primarios y otro de descripción del sistema lingüístico. Lo que resalta Sánchez es el faltante de publicaciones o estudios acerca del malecu conversacional cotidiano.

Frente a este panorama de pérdida de lenguas autóctonas y diversidad cultural, surgió la idea de colaborar con un pequeño aporte en todo el proceso que implica la revitalización de una lengua en avanzado proceso de desplazamiento, con base en la formación lingüística de la autora y en su experiencia de doce años en la enseñanza de segundas lenguas⁶ y lenguas extranjeras a niños en edades tempranas.

La propuesta consistió en crear un material didáctico para la enseñanza de la lengua malecu a niños entre los 2 y los 6 años de edad, que sirva para aprender *malécu lhaíca*⁷ como segunda lengua desde una perspectiva ecléctica –la cual incluye las inteligencias múltiples, la respuesta física total, el método basado en tareas y la perspectiva co-accional⁸– y que pueda ser empleado tanto en los hogares, así como en la escuela o en talleres de lengua en horarios extracurriculares.

El empleo de este material contribuye con el aprendizaje del malecu de manera comunicativa, puesto que esta lengua ha perdido gran parte de sus dominios funcionales

⁶ Desde la lingüística aplicada se hace la diferencia entre la lengua materna o L1, una segunda lengua o L2 y una lengua extranjera o LE. Ver apartado sobre Adquisición y segundas lenguas.

⁷ “La denominación propia de la lengua vernácula es *malécu lhaíca*, que literalmente significa ‘el habla de nuestra gente’ (*malécu* está formado por el prefijo *ma-* ‘primera persona inclusiva’ y *lécu* ‘gente, personas’, y es la palabra con la que esta etnia se denomina a sí misma; por su parte, *lhaíca* es la forma infinitiva o nominal correspondiente a ‘hablar’”) (Sánchez, 2012a: 168).

⁸ La perspectiva co-accional privilegia las tareas escolares en clase que conduzcan a las acciones sociales fuera del aula. Se trata de un enfoque comunicativo propuesto por el Consejo de Europa en el 2001 (Consejo de Europa, 2002; Puren, 2004).

en la vida de la comunidad. La manipulación del material creado es lo que puede hacer la diferencia. Su existencia por sí sola no puede tener un impacto en la revitalización de la lengua. Por ello, es importante dotar a los actuales usuarios de la lengua de un material educativo, cuyo fin sea introducir a las nuevas generaciones en un nivel básico de conocimiento del malecu y que, a raíz de esta experiencia positiva de aprendizaje, los niños sean capaces de involucrarse cada vez más en un contexto bilingüe autóctono.

Lo anterior no significa que, con el uso de este material, se vaya a rescatar la lengua porque, para ello, se requieren no solo intervenciones educativas, pero sí se puede iniciar con un plan piloto que derive en un proyecto más amplio de revitalización y se fortalezca la enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica desde la perspectiva de segundas lenguas a partir de esta práctica.

Cabe destacar que el ámbito de enseñanza de lenguas indígenas en el país no es un tema nuevo y, a través de los años, ha contado con más o menos apoyo gubernamental según su época. Durante los años 80, surgieron los incipientes esfuerzos por detener el proceso de aculturación que se venía gestando en los pueblos indígenas desde siglos atrás. En esta década, es cuando se escucha, con más fuerza, la voz del indígena pidiendo respeto por su cultura y atención a sus necesidades. Quesada (1999-2000: 26) la llama la década de *“la euforia por las culturas y las lenguas indígenas”*. A partir de este decenio, se promulga la mayor cantidad de leyes y decretos en favor de los territorios indígenas y de la preservación de su lengua y su cultura. En este sentido, se puede decir que Costa Rica inicia al mismo tiempo que Europa (según Crystal, 2001) los movimientos por el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas.

A raíz de este apoyo gubernamental durante los 80, se comienzan los primeros proyectos de educación en lengua indígena, gracias a las investigaciones lingüísticas que habían empezado en la década anterior. Sin embargo, estas poblaciones venían del abandono estatal acumulado de años y se enfrentaban a dificultades como la falta de

material didáctico, falta de un currículo adecuado a sus necesidades, ausentismo por parte de los alumnos y la falta de docentes capacitados para la enseñanza de la lengua (García y Zúñiga, 1987).

Los proyectos se abordaron con gran entusiasmo, pero con poco conocimiento de la situación indígena específica para cada población, con poco recurso económico, con comunidades autodiscriminadas y con acciones desarticuladas. Entre estas últimas, se cuentan tareas para la sensibilización de la población como festivales recreativo-culturales, publicación de abecedarios, emisiones radiales y boletines. No obstante, un acierto de esta década fue el incentivo a la investigación lingüística –que sentó las bases para proyectos posteriores – y la capacitación de profesores de lengua indígena.

Estas y otras barreras –las cuales se detallan en la sección correspondiente– han hecho que estos esfuerzos, de más de 30 años, no hayan tenido el impacto esperado en el tiempo deseable. Aún hoy, la enseñanza de lenguas indígenas no ha podido ser afrontada desde una metodología comunicativa, se carece de materiales educativos, falta mayor instrucción y seguimiento del personal docente y, por último, falta involucrar a la población no indígena con el fin de mejorar el ambiente para la revitalización.

Por su parte, las poblaciones indígenas parecen estar conscientes de la importancia de preservar su lengua y su cultura, por lo que la voluntad o el factor actitudinal parecen no ser un tema pendiente. Quizás otro de los logros de las décadas anteriores ha sido la toma de conciencia en las comunidades indígenas y el empoderamiento de sus propios proyectos.

A continuación se presentan los objetivos de este trabajo y en los siguientes apartados se reseña la situación actual del malecu y las políticas lingüísticas del estado costarricense para contextualizar el proyecto que se llevó a cabo. En el marco teórico se explican los conceptos propios del ámbito de revitalización así como los tipos de

programas y los típicos problemas a los que se enfrenta un lingüista en esta área. Asimismo, dado a que el tema se aborda desde la lingüística aplicada, es necesario recurrir a términos propios de la enseñanza de segundas lenguas y referirse a los métodos seleccionados para trabajar. Finalmente, se especifican detalles metodológicos, los cuales se han separado en tres áreas: la creación de las ilustraciones, la creación del personaje y de la historia, y la creación de las unidades didácticas.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general:

Cocrear con un grupo de encargados y de niños malecus una propuesta de material didáctico para la enseñanza de la lengua autóctona en los hogares.

1.1.2. Objetivos específicos:

- 1.1.2.1. Crear las producciones artísticas visuales con un grupo de niños de la comunidad malecu.
- 1.1.2.2. Elaborar, con el grupo de encargados de dichos niños, el guion narrativo basado en las producciones artísticas visuales.
- 1.1.2.3. Construir la propuesta de material didáctico para la enseñanza de lengua malecu con los insumos proporcionados por los niños y sus encargados.

2 Estado de la cuestión

2.1. Situación de la lengua malecu

En su tesis de licenciatura del año 1975, el lingüista Adolfo Constenla señala que *“todas las personas emplean la lengua en cuestión como medio de comunicación normal, si bien –excepto los niños muy pequeños– hablan castellano, con mayor o menor fluidez según el caso”* refiriéndose a las tres comunidades malecus (Constenla, 1975: 2). Para estos años, la situación era diferente en Tonjibe, en donde todos hablaban la lengua malecu e incluso las personas no malecus que ahí vivían la estaban aprendiendo, según cuentan García y Zúñiga (1987). En otras palabras, partimos de una lengua con vitalidad en aquel tiempo.

Ya para finales de la década de los 80, Constenla (1988) escribía sobre el proceso de desplazamiento de la lengua malecu en Palenque Margarita, la comunidad con mayor población en ese momento (175 personas que representaban la mitad del total). Él afirma haber sido testigo de esta transformación y dice haber constatado cómo los habitantes de este palenque habían empezado a abandonar el malecu en sus intercambios cotidianos, mientras que en sus visitas, durante la década de los 70, el malecu parecía predominar en la zona.

Para corroborar su percepción, Constenla aplicó una encuesta a 21 personas escogidas al azar que correspondieran a tres grupos etarios definidos previamente: uno de menores de 20 años; otro entre 20 años y 40 años; y el último, mayores de 40 años. En este estudio, se les consultó a los entrevistados sobre la lengua de preferencia y el grado de uso en ciertas circunstancias, sobre su actitud hacia el español y el malecu, y sobre conocimientos culturales. Constenla (1988) concluye que el desplazamiento es evidente en los dos grupos de menor edad, pues aseguran preferir el español para

situaciones informales y propone la hipótesis de que el malecu se está especializando como variedad formal para las relaciones intragrupalas. También señala que aproximadamente un 50% de los niños en edad preescolar no domina la lengua indígena.

En cuanto a la cultura tradicional, Constenla destaca el declive de la religión autóctona al constatar que los individuos carecen de nombre propio en su lengua. Desde la cosmovisión de los malecus, el nombre cumple la función de protector frente a adversidades y peligros (Constenla, 1983). Al no contar con estos apelativos, se pone de relieve que la comunidad ha ido relegando sus creencias religiosas también. De modo que lengua y cultura ya estaban siendo rápidamente abandonadas desde la década de los 80, según constató este lingüista.

En el 2013 y 2014, Madrigal publicó artículos en el que actualiza la situación de los malecus respecto de la religión y pone de relieve el adoctrinamiento de la comunidad por parte de la religión evangélica pentecostal principalmente. *“La cultura y cosmovisión malecu está en situación de crisis. Una crisis profunda que afecta las instituciones culturales, el uso de la lengua y de las prácticas religiosas y de otras prácticas vinculadas a modos de sobrevivencia y de relación con la naturaleza”* (Madrigal, 2014: 8).

Por su parte, Sánchez realizó una actualización del diagnóstico de la vitalidad de la lengua malecu en el 2011. Tal estudio es el punto de partida de este trabajo por contener la información más reciente. Su estudio versó sobre el proceso de desplazamiento de la lengua malecu y los aspectos sociolingüísticos en torno a su situación presente.

La investigación de Sánchez tiene dos fines. Por un lado, describe el proceso de desplazamiento de la lengua malecu y hace un diagnóstico de su realidad tomando en

cuenta las ideologías en el discurso malecu. Por otro lado, sienta las bases para que se formalicen proyectos de revitalización lingüística en este idioma, lo que nos atañe directamente para nuestros propósitos.

Sánchez apunta que el malecu está en avanzado declive, como se ha mencionado antes, y explica cómo suceden estos procesos, basándose en la bibliografía especializada sobre el tema. Típicamente, el desplazamiento inicia con el contacto de lenguas. Luego, la lengua del grupo dominante empieza a sustituir esferas de uso, iniciando en el ámbito colectivo hasta llegar al ámbito individual. Es así como se empieza con el bilingüismo hasta llegar al monolingüismo del grupo. Durante este proceso, la lengua autóctona sufre cambios en su estructura, pues poco a poco va perdiendo competencia lingüística⁹ por falta de uso. En consecuencia, la generación bilingüe decide privilegiar y transmitir solo una de las lenguas que conoce a la generación más joven. De ahí que se convierta aceleradamente en una comunidad monolingüe (Sánchez, 2011a).

Para que el desplazamiento de una lengua se lleve a cabo, Sánchez (2011a) afirma que deben existir dos condiciones previas consideradas universales en este proceso. La primera de ellas es el bilingüismo que surge luego del contacto entre lenguas o culturas y que, poco a poco, resulta en el monolingüismo de la comunidad. Esto ocurre por la hegemonía de una cultura sobre otra que, a su vez, conlleva a la valoración prestigiosa de una lengua por encima de otra. A este proceso se le conoce en sociolingüística como bilingüismo sustractivo¹⁰ (Sánchez, 2011a).

La segunda condición que reconoce Sánchez (2011a) es el "*valor monetario*" de la lengua. Para ello, Sánchez tomó como base la metáfora de Calvet (2002, en Sánchez

⁹ Entiéndase *competencia lingüística* como el conocimiento gramatical, léxico y fonológico que tiene un usuario de una lengua (materna, segunda o extranjera) (Cenoz, 2004).

¹⁰ Se denomina bilingüismo sustractivo a aquel que por una valoración social desigual merma contextos de uso de la otra lengua. La segunda lengua se aprende por una necesidad socioeconómica que sustituye a la primera. En situación contraria se habla de un bilingüismo aditivo (Sánchez, 2011a).

2011a), quien afirma que cada lengua se cotiza de manera distinta en el mercado. Hay lenguas que se devalúan, mientras que otras tienden a la alza. De modo que las lenguas minoritarias y aquellas que se empleen solo en transacciones intragrupalas suelen devaluarse. Por el contrario, las lenguas empleadas en niveles intergrupales o de manera internacional son las más cotizadas del mercado.

De acuerdo con el diagnóstico de Sánchez, ambos requisitos se manifiestan en el caso del malecu. Por un lado, está comprobado que la comunidad es bilingüe español/malecu o monolingüe en español. Es decir, se expone un escenario en el que el bilingüismo es sustractivo y, por consiguiente, el dominio del malecu muestra distintos grados de competencia lingüística por parte de los usuarios, lo que socava las bases de la lengua para seguir siendo transmitida.

Por otro lado, al ser la comunidad malecu una especie de isla dentro del territorio costarricense con una fuerte historia de colonización proveniente de Nicaragua y del Valle Central (Borge, 1992), tiene sobre sí la presión demográfica y social de la cultura hispana, cuyas leyes, educación y comercio se efectúan únicamente en español aun dentro del territorio indígena protegido, lo que conlleva a infravalorar el malecu por no ofrecer precio de mercado para transacciones intergrupales.

Asimismo, como signos de que el proceso de desplazamiento está muy avanzado, Sánchez (2011a) reconoce tres síntomas. El primero es el cese de la transmisión intergeneracional. La edad media de los hablantes de una población puede poner en riesgo el uso de su lengua, dado que repercute en su empleo pasivo o en el semilingüismo¹¹ de los más jóvenes, lo cual es una clara muestra de extinción de ese idioma. Dicho riesgo se puede ver incrementado en comunidades con menor número de hablantes, pues la lengua se puede perder en pocos años.

¹¹ Se denomina semilingüismo cuando el usuario de la lengua tiene competencia limitada o insuficiente en una de ellas (Sánchez, 2011a).

El segundo de estos síntomas es la erosión estructural. Esto se refiere a toda aquella transformación que pueda sufrir el sistema de una lengua por el contacto con otra lengua dominante. Estos cambios pueden ser de tipo fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático. Actualmente, este síntoma está en proceso de investigación, según comunicación personal con Sánchez.

Por último, la tercera señal o síntoma es la reducción de esferas de uso de la lengua. Los hablantes comienzan a abandonar el empleo del idioma en contextos comunales o interpersonales hasta relegar su práctica al nivel intrafamiliar y, por ende, se restringe el idioma al nivel individual sin posibilidades de mantener una conversación. Por lo tanto, el conocimiento de la lengua se transforma en un saber propio sin oportunidades de compartirlo.

En el caso particular del malecu, se ha vivido un proceso de desplazamiento acelerado, ya que se puede establecer como década de inicio de esta mutación los años 50, según la investigación llevada a cabo por Sánchez (2011a). Esto significa que hay tres generaciones involucradas: la de los ancianos que domina el idioma; la de los adultos que sabe el idioma, pero no lo transmite y; la de los niños y jóvenes que conocen poco del idioma porque no han estado suficientemente expuestos a él.

Si bien este autor concluye que el proceso de desplazamiento tuvo que haber tenido lugar entre los años 70 y 80 al igual que lo señala Constenla (1988), es durante los años 50 y 60 que se establecen las circunstancias previas necesarias para la declinación. No obstante, es entre los 70 u 80 que se interrumpe la transferencia intergeneracional de la lengua vernácula a los miembros más jóvenes de la comunidad, pues las instituciones del Estado tienen más presencia para esa fecha y han tenido un mayor impacto en la población debido al fácil acceso a través de la carretera que intensifica la colonización del territorio como se expondrá más adelante.

La apertura de la escuela en Palenque Margarita en 1950 y en Tonjibe en 1965 contribuye a extender la idea republicana de una nación unificada bajo una misma cultura y lengua (Rojas, 2002). En consecuencia, se ignora la especificidad cultural del pueblo malecu y se impone el discurso oficial que, a su vez, trae consigo una lengua oficial: el español (Sánchez, 2012b). Asimismo, se construyen caminos que atraviesan la reserva indígena durante las décadas de los 60 y 70, lo cual agiliza una oleada de colonización de la zona por parte de campesinos hispanocostarricenses¹² y, consiguientemente, el contacto con la cultura hispana se hace más intenso y prolongado (Constenla, 1988).

La tenencia de la tierra ya había venido alterándose desde los años 50 y 60. La tierra, en su mayoría, es poseída por hispanos para esta época, circunstancias que acarrearán la destrucción de la selva y modifican el estilo de vida tradicional de los indígenas malecus. Ya no es posible ser agricultor y dueño de su tierra, sino que ahora los indígenas son peones de fincas, lo que los lleva a empobrecerse y a ser víctimas de explotación (García y Zúñiga, 1987). En los años 60, la vivienda tradicional malecu se cambia por casas de madera y en la década de los 80, el Gobierno reemplaza las casas de madera por casas de cemento y baño (Constenla, 1988).

Esta vorágine de modificaciones en sus vidas en un lapso de 30 años obligó a los malecus a adaptarse a nuevos patrones que imponían la cultura y lengua hispanas. Es ahí cuando se detiene la transmisión de la lengua vernácula a los niños.

En cuanto a la erosión estructural del malecu, algunos cambios notorios se hallan en el componente fonológico por la incorporación de nuevos fonemas al sistema del

¹² Se empleará el término “hispanocostarricense” para referirse a la población no indígena de arraigo costarricense o “hispanos” para referirse a la población no indígena en general, siguiendo los términos empleados por Sánchez (2011a).

malecu, creando así nuevas oposiciones. Por ejemplo, Constenla (1998) reporta la incorporación de los fonemas /b/, /d/, /g/ y /ɲ/ los cuales crean las oposiciones *bóto* ‘voto electoral’ y *póto* ‘indio voto’; o *piña* ‘piña’ y *pina* ‘tiquisque’; *guitárra* (hispanismo) ‘guitarra’ y *quita* ‘machete de madera’; *bus* (hispanismo) ‘autobus’ y *furúca* ‘tío paterno’. Así pues, Constenla distingue entre un sistema fonológico patrimonial compuesto por 15 sonidos consonánticos más 5 sonidos vocálicos y otro sistema fonológico innovador en el que se añaden los 4 sonidos nuevos para un total de 19 fonemas consonánticos y 5 vocálicos, a saber: /b/, /d/, /j/, /g/, /p/, /t/, /tʃ/, /k/, /ϕ/, /s/, /x/, /l/, /ʎ/, /r/, /r/, /m/, /n/, /ɲ/, /ɲ/, /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

Con respecto al componente léxico, el malecu, al no contar con palabras en su lengua para denominar ciertos eventos u objetos de la realidad moderna, recurre al español para llenar dicha laguna. Pese a ello, estos préstamos no se consideran una barrera para el empleo de la lengua malecu en la vida cotidiana de la comunidad (Sánchez, 2012a) y no se pueden considerar parte del proceso de erosión léxica por no tratarse de sustitución léxica. Aun así, vale la pena referirse a los fenómenos lingüísticos que ocurren en cuanto a este factor, dado que es el componente más perceptible en una lengua.

Aunque resulte contradictorio, los malecus se oponen a crear neologismos en su lengua, pues los catalogan de manera despectiva como un “invento” según las conclusiones a las que llega Sánchez (2011a). Su rechazo se debe a que los malecus consideran su lengua como una pieza de museo “única”, “pura”, “original”, “auténtica” e “inamovible” que les llegó desde un pasado muy antiguo, por lo que, transformarla sería equivalente a contaminar dicha pureza. A esta representación social, Sánchez la llama la *ideología de la pureza* y permea todo el discurso malecu en cuanto a tradiciones, lengua y cultura se refiere (Sánchez, 2011a).

A pesar de esta posición discursiva de los malecus, es cierto que el préstamo de hispanismos y su adaptación morfofonológica ha sido una estrategia puesta en práctica desde que el contacto con la cultura hispana se intensificó (Constenla, 1988; Sánchez, 2014).

Ejemplo de lo anterior son los siguientes hispanismos que cuentan con un equivalente en el léxico patrimonial, pero que, de igual forma, fueron incorporados con adaptaciones: *páca* ‘vaca’, cuya forma coexistente en malecu es *téptép*; *nhaína* ‘gallina’, cuyo significante comparte espacio con *chacárra*; *chópo* ‘arma de fuego’, que también corresponde a *córre*. Estos hispanismos agregados al malecu ya habían sido identificados como tales hace 40 años por Constenla (1975), según el cual existía la tendencia, en aquel tiempo, a usar más la forma patrimonial que el préstamo integrado.

Otra de las estrategias usadas por los hablantes malecus a lo largo del contacto con la cultura hispana ha sido utilizar un significante patrimonial con un significado ampliado para nombrar la nueva realidad. Tal es el caso de *cajúli* ‘chocolate’, para referirse al café como bebida, o el de *fora* ‘espina’ que por extensión pasa a designar ‘aguja’ (Sánchez, 2014).

Las estrategias anteriores no predominan porque se prefiere en la actualidad la incorporación del hispanismo al idioma malecu sin cambio alguno. Este abandono de tácticas propias de la lengua para crear neologismos es un síntoma más del desplazamiento que sufre el malecu, de acuerdo con Sánchez. De hecho, Constenla (1975: 38) señalaba que “*es notable la tendencia de la lengua a no admitir formas extrañas*”, pero ya dicha propensión no es más una realidad.

Por ejemplo, llama la atención como Constenla, todavía para el año 1983, escribe: “*Es oportuno señalar que la cantidad de castellanismos no es muy grande en el habla*

del Sr. Castro ni en la de otras personas a las que he tenido ocasión de observar conversando sobre temas muy diversos. En principio, parecen estar limitados a ciertos campos del léxico como los referentes a objetos introducidos por el hombre blanco (...). El vocabulario que podríamos considerar como básico no ha sido afectado en absoluto por la interferencia castellana (...)” (Constenla, 1983b: 4).

Para este momento, Constenla considera que los hispanismos se limitan a elementos introducidos por los hispanos (chopo, bus, carro), las instituciones nacionales (CONAI), las agrupaciones políticas, las divisiones de tiempo propias de la cultura occidental como los días y los meses del año y nombres propios de persona o nombres geográficos.

En la actualidad, estos hispanismos, categorizados por campos semánticos, se extienden a temas tecnológicos, la ropa, partes de la casa, elementos relacionados con la escuela, entre otros, de acuerdo con comunicación personal con Sánchez. Pero también pueden abarcar elementos discursivos y gramaticales.

A continuación, reproducimos un vocabulario y frases que Sánchez recoge *in situ* para ilustrar lo anterior. En algunos casos, el uso de frases o palabras en español tiene un fin estilístico en la conversación, según pudo constatar este lingüista. En otros casos, el empleo de los nexos discursivos, *la invasión léxica* (término empleado por Sánchez, 2013a) y los cambios en el sistema fonológico evidencia la “*precarización estructural*” en una lengua (Sánchez, 2013a: 224).

Palabras de contenido y frases	Fraseología	Conectores discursivos y rellenos de pausa
Inglés, cultura, artesanía, medicina, hora, clínica, doctor, pastilla, celular, como un metro,	Un día de estos, qué bruto, gracias a Dios, ah bueno, ay Dios mío, pobrecita, qué barbaridad,	Por cierto, porque, pero, vieras que, por último, por lo menos, este, en cambio.

gasolina, un blanco y un rojo, gripe, maestro.	qué tristeza, de vez en cuando, ay Señor, qué raro, ¡nombre!, hace tiempo, de hoy en ocho.	
--	--	--

Cuadro 1: Hispanismos en la conversación malecu

(Tomado de Sánchez, 2011a: 214)

Desde la perspectiva de los malecus, el uso de hispanismos en la conversación es tan solo una estrategia comunicativa, la cual no es sancionada, porque se refiere a términos que originalmente no existían en la lengua ancestral y, por lo tanto, a la comunidad le resulta normal que se diga en español lo que corresponde a esta cultura; mientras que la creación de neologismos adrede para significar la nueva realidad es concebida como una tergiversación de “lo puro” y de “lo auténtico” (Sánchez, 2014). No obstante, los neologismos son permitidos en la conversación cotidiana si la situación lo amerita como estrategia comunicativa espontánea.

Una muestra más del desplazamiento es el empleo de la alternancia de códigos como maniobra discursiva cuando se carece de los recursos lingüísticos necesarios en malecu. Esto es, emitir oraciones en un idioma y luego cambiar al otro (Sánchez, 2011a). La alternancia de códigos parece ser una práctica recurrente entre quienes son hablantes equilibrados¹³ y en este caso, según Sánchez (2011c), no parece reflejar una competencia lingüística baja del idioma; pero sí evidencia competencia limitada en la lengua al tratarse de jóvenes.

De acuerdo con la información analizada por Sánchez en su tesis doctoral, los malecus reportan a menudo que emplean poco la lengua entre ellos. Quizás los

¹³ El bilingüismo equilibrado consiste en haber desarrollado bastante competencia lingüística en las dos lenguas (Sánchez, 2011a).

intercambios se reduzcan a saludos o pequeñas conversaciones, sobre todo, entre jóvenes y niños, pues ellos suelen sentirse cómodos hablando español por ser la lengua que dominan y, en muchos casos, su lengua materna (Sánchez, 2011a y 2011c).

A modo de resumen, se puede distinguir, siguiendo a Sánchez (2013a), entre la vitalidad sociolingüística del malecu, categoría en la que se halla la transmisión intergeneracional, la proporción de hablantes, el empleo de la lengua en las diferentes esferas de uso y las actitudes hacia la lengua y; por otra parte, la vitalidad estructural en la que entran fenómenos fonológicos, léxicos, morfosintácticos y discursivos, los cuales van produciendo atrofia lingüística en los hablantes. Sánchez condensa el proceso de desplazamiento del malecu de la siguiente manera:

Antes de 1860	Entre 1860 y 1950	1950-1970	1970-1990	1990-2010
Plena vitalidad Contactos esporádicos con hispanohablantes sin ninguna repercusión en la lengua o la cultura tradicionales.	Plena vitalidad Contactos frecuentes aunque poco profundos con los hispanohablantes. Desarrollo de un bilingüismo desequilibrado en los adultos, con el malecu como lengua dominante.	Resistencia Desarrollo de un bilingüismo extendido y más equilibrado en los niños. Afianzamiento de la diglosia: el malecu queda relegado a la comunicación familiar intragrupal, mientras el español se hace indispensable para otras esferas de uso (escuela, clínica, intercambios comerciales).	Primera etapa del desplazamiento Aparición del monolingüismo infantil en español. Desplazamiento paulatino del malecu de la comunicación familiar.	Segunda etapa del desplazamiento Monolingüismo en español en muchos adultos. Consolidación del monolingüismo infantil. Bilingüismo equilibrado en los adultos menores de 50 años. Marcada alternancia de códigos en la comunicación intrafamiliar, con predominio del español entre los adultos y prácticamente solo español en las interacciones entre adultos y niños.

Cuadro 2: Proceso de desplazamiento del malecu

(Tomado de Sánchez, 2011a: 252)

A pesar de los hechos descritos antes, el malecu no está desplazado totalmente. Aún las conversaciones entre jóvenes y adultos mayores o entre un adulto y otro adulto con competencia lingüística activa pueden llevarse a cabo en malecu. Asimismo, el Palenque Tonjibe evidencia un menor avance del proceso de desplazamiento que el Palenque Margarita o El Sol (Sánchez, 2011c). De este modo, los niños y jóvenes han crecido en un contexto bilingüe en alguna medida, por lo que muestran competencia receptiva o pasiva de este idioma (Sánchez, 2011a). El malecu tampoco ha sido desplazado de por lo menos dos esferas de uso: la familiar y la tradición oral (Sánchez, 2013a).

De igual modo, existen razones por las que una comunidad de hablantes decide conservar su lengua vernácula. Por ejemplo, la construcción de la identidad está íntimamente relacionada con la lengua autóctona de un pueblo y, por tal motivo, se manifiestan actitudes lingüísticas positivas hacia el propio idioma, las cuales repercuten en la lealtad a la lengua, su valorización ancestral y simbólica (Constenla, 1988; Sánchez, 2011a).

De hecho, las actitudes lingüísticas se consideran como uno de los factores más relevantes en el proceso de mantenimiento o reemplazo de lenguas. Cuando se ha planificado para revitalizar una lengua, este es un elemento clave que determina el éxito o el fracaso del plan, dado que se trata de las creencias valorativas hacia la lengua y sus variedades (Sánchez, 2011a).

Para los malecus, su lengua cumple más bien una función identitaria en nuestros días. Cada integrante del grupo es más o menos malecu porque habla más o menos esta lengua. Por supuesto, se considera más malecu a quien domina más la lengua.

El idioma malecu también cumple una función críptica. Esto significa que a los miembros del grupo les interesa comunicarse en esta lengua cuando se encuentran frente a los hispanos para evitar ser comprendidos por ellos (Sánchez, 2012a). Constenla (1988) ya se refería al orgullo étnico de los malecus cuando están entre hispanos o alejados de su comunidad y, aparentemente, a algunos les gusta “exhibir” su lengua y su cultura.

Empero, no solo existe esta valoración principalmente identitaria; también existe la función instrumental del idioma. Los malecus aseguran que dominar su idioma es útil para atraer el turismo (con el fin de satisfacer el exotismo que se promueve en temas turísticos) o para desempeñar labores educativas o de otro tipo. De igual manera, le confieren una ventaja a ser individuos bilingües, porque suponen que esto les facilitará el aprendizaje de nuevos idiomas extranjeros necesarios para ser más competitivos en el mundo laboral (Sánchez, 2012a).

Sánchez habla también de una función integrativa del idioma malecu, que consiste en aprenderlo para comprender las historias que cuentan los ancianos y, finalmente, la consideración de que hablar malecu les facilitará la comunicación intraétnica que han ido perdiendo.

Seguidamente, en el tema de revitalización de una lengua, los autores consultados (Crystal, 2001; Grenoble y Whaley, 2006; Hinton, 2011; Tsunoda, 2006) coinciden en la importancia que tiene, para el éxito del proyecto, el apoyo de la comunidad y las actitudes favorables de sus miembros hacia su lengua. Es decir, se parte de que los individuos se identifican psicológica y emocionalmente con su lengua y su cultura, y de ahí emerge la motivación para realizar los esfuerzos necesarios con miras a lograr los objetivos de revitalización que se propongan. Veamos estas actitudes de los malecus.

2.1.1. Factores actitudinales

Para el presente estudio, estos factores actitudinales pueden jugar a favor o en contra del éxito del proyecto educativo que se pretende implementar y, por tal motivo, se mencionan sucintamente.

2.1.1.1. Desinterés por aprender y hablar malecu

Este desinterés por aprender y hablar malecu, tanto en jóvenes y niños como en los mismos padres, proviene de la mayor ventaja que supone hablar español para encontrar trabajo, estudiar y tener una situación económica y social reconocida. Así, el español como lengua dominante está relacionada con el prestigio, entonces, ¿por qué la comunidad malecu quisiera revitalizar su lengua?

De hecho, muchos padres de esta etnia consideran la materia de malecu en la escuela como difícil e inútil. Ellos no le adjudican una motivación instrumental al aprendizaje del idioma vernáculo en la escuela. Esta idea es transferida consciente o inconscientemente a las generaciones jóvenes, quienes las reproducen (Sánchez, 2011a).

Para algunos indígenas malecus, resulta inadmisibles que los mismos padres hagan estas afirmaciones, pues lo consideran como desleal hacia el grupo étnico. Es visto, si se quiere, como una especie de sabotaje, ya que lo esperado es que todo malecu se sienta malecu y hable malecu. Sin embargo, Sánchez (2011c) concluye que predomina la valoración positiva de la lengua y, más bien, los miembros de la comunidad malecu muestran interés por aprenderla y hablarla lo mejor que puedan.

Para ilustrar lo anterior, resulta interesante cómo los niños de la comunidad de Tonjibe (Sánchez, 2011c) equipararon la lengua malecu con otras lenguas internacionales valoradas en el mercado como el inglés, el japonés o el francés. Como menciona Sánchez (2011c), este hecho revela que no hay una subvaloración de su lengua vernácula; no obstante, este mismo dato manifiesta la imposibilidad que perciben los niños de poder hablar su lengua pues está “por aprender” como lo estaría igualmente el inglés, el francés o el japonés.

2.1.1.2. Vergüenza

La vergüenza siempre es un sentimiento que se le atribuye a otro por medio de la estrategia discursiva del “otro ausente” (Sánchez, 2011c). En las entrevistas realizadas por Sánchez (2011), ningún malecu habló de la vergüenza que siente él mismo por ser indígena, sino que se refirió a la vergüenza sentida en el pasado cuando era más joven (o sea, cuando era otro) o de la vergüenza experimentada por algún familiar o amigo debido a sus orígenes.

Este sentimiento puede verse desde dos puntos. El primero es la vergüenza de ser juzgado por el mismo grupo étnico porque no se domina el idioma autóctono. El segundo, los miembros del conjunto no quieren hablar malecu ya que les da vergüenza ser identificados como indígenas cuando están frente a los hispanocostarricenses. Según reportan los mismos malecus, en Palenque Tonjibe, se conserva más la lengua y la cultura y hay menos sentimiento de vergüenza que en Palenque Margarita y El Sol (Sánchez, 2011c).

En este sentido, se puede decir que hay presiones al interno y al externo del conglomerado que frenan las iniciativas por hablar malecu. De acuerdo con Grenoble y Whaley (2006), el orgullo por la etnia y la lengua autóctona juega un rol significativo en

revitalización de lenguas, por lo que es necesario trabajar con la motivación dentro de la comunidad, si se desean ver resultados.

2.1.1.3. Actitudes frente a la variación dialectal

La comunidad malecu reconoce mayor vitalidad de la lengua en Tonjibe y menos en Margarita y El Sol. Asimismo, a través del tiempo, se ha generado la creencia popular de que las diferencias dialectales tienen origen en el linaje a que pertenecían las familias, según los mismos malecus narran. De acuerdo con este dogma, cada palenque correspondería a un linaje en específico y de ahí derivarían las disparidades diatópicas que prevalecen en la actualidad. Sánchez (2012a) reconoce que las variaciones lingüísticas se dan en el nivel fonológico, léxico y discursivo, pero su origen aún no ha sido constatado.

En el nivel fonológico, Sánchez menciona el fenómeno del geísmo, el cual consiste en fusionar los fonemas /ʎ/ y /x/ a favor de /x/. Este fenómeno lingüístico ya había sido mencionado por Constenla (1975), quien sugería que este cambio había dado inicio entre finales del siglo XIX y principios del XX y que, para 1970, en Tonjibe, había desaparecido por completo el sonido /ʎ/. En los otros dos palenques, lo que se daba era una alternancia entre /ʎ/ y /ɣ/. Sánchez (2012a) apunta que esta permuta aún no se ha consolidado en estos sitios, por lo que todavía puede notarse alternancia en cualquiera de los dos palenques; sin embargo, para los miembros del grupo está clara la diferencia dialectal entre Margarita y El Sol con respecto a Tonjibe, lugar en el que la fusión ha concluido.

Frente a esta divergencia fonológica, hay quienes lo perciben como una simple forma de hablar, sin que conlleve problemas de comprensión; mientras que otros rechazan el geísmo alegando la superioridad de la forma que mantiene la oposición

entre los fonemas /h/ y /x/ por considerarla más compleja en el nivel de articulación (Sánchez, 2012a).

Con respecto a la variación discursiva, esta se manifiesta principalmente en el arte verbal y también tendría su origen en los linajes de las familias –según la comunidad malecu–, por lo que cada narración es distinta según quién la cuente. Por consiguiente, las recopilaciones de arte verbal que se usan en las escuelas, generan discordias entre los miembros de las comunidades (Sánchez, 2012a).

2.1.2. Niveles de dominio del malecu

Sánchez (2011a) reconoce una situación sociolingüística heterogénea en las comunidades, puesto que es posible hallar adultos mayores bilingües, con el malecu como lengua dominante; adultos bilingües equilibrados; adultos con el español como lengua dominante; adultos con competencia receptiva en malecu y competencia activa reducida; niños y jóvenes con competencia pasiva¹⁴ en malecu y con el español como lengua materna. Cabe señalar que en el presente no existen personas monolingües en malecu.

Esta situación heterogénea de dominio de la lengua es considerada un síntoma del desplazamiento de la lengua malecu según este autor, acompañado de otros como el cese de la transmisión de la lengua y la reducción de los dominios funcionales de la

¹⁴ La competencia pasiva se refiere a aquellos usuarios de la lengua que pueden comprender lo que se les habla en una lengua, pero no se sienten capaces de producir; contrario a la competencia activa que es cuando el usuario sí puede producir en la lengua (Sánchez, 2011a).

lengua vernácula que ya se han comentado antes. El siguiente cuadro realizado por Sánchez (2011a) evidencia tal gradación.

Hablantes bilingües simultáneos y equilibrados malecu-español	Hablantes bilingües simultáneos pero no equilibrados, con el español como lengua dominante y con atrofia lingüística en malecu	Hablantes semilingües en malecu	Hablantes con alta competencia receptiva y poca competencia productiva en malecu	Hablantes con poca competencia receptiva en malecu	Hablantes totalmente monolingües en español
Recibieron un input rico en ambas lenguas durante toda su infancia. Los factores actitudinales afectaron negativamente la adquisición del malecu.	Recibieron un input rico en ambas lenguas durante toda su infancia, pero el rechazo hacia la lengua vernácula y el mayor empleo del español bloquearon la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en malecu. Se dio atrofia lingüística en diversos grados.	Recibieron un input variado, pero tuvieron poca práctica y no activaron lo adquirido de un modo comunicativo motivado.	Recibieron un input indirecto (vivencia de interacciones en las que no solían participar), de modo que su adquisición del malecu fue imperfecta. La mayor cantidad de input participativo fue en español.	Recibieron un input indirecto y muy pobre. La mayoría de las interacciones en que participaban y que escuchaban fueron en español.	No recibieron ningún input en malecu o este fue muy escaso y esporádico. No es claro si existen individuos en esta situación en este momento.

Cuadro 3: Continuum de la adquisición y desarrollo de la competencia en malecu

(Tomado de Sánchez, 2011a: 277)

2.1.3. Número de malecuhablantes

Para proponer una intervención de revitalización lingüística es requisito previo conocer con detalle la situación de la población y de la lengua. Ya se ha detallado la situación de la lengua y a continuación se señala el número de hablantes aproximado en las comunidades.

Históricamente, los censos que en Costa Rica han aportado datos lingüísticos han sido tres: 1927, 1950 y 2000. Gracias a ellos se puede obtener información sobre los síntomas del desplazamiento de una lengua, por ejemplo, con respecto a la proporción de hablantes de una lengua en relación con el total de la población y con respecto al cese de transmisión intergeneracional cuando se pregunta por la lengua materna, que en el caso del malecu es de 46,8% para el 2000 (Sánchez, 2009).

Según datos del Departamento de Educación Indígena del MEP¹⁵, en 1997, el 70% de la población hablaba malecu (Rojas, 1997-1998). De acuerdo con el censo del 2011, 1423¹⁶ individuos habitan en territorio malecu. De esa cantidad, solo 498 se identificaron como indígenas y solo 336 personas dijeron hablar la lengua malecu. Esto significaría que un 67,46% se considera malecuhablante. El censo del 2000 había cuantificado esta categoría en 69%, lo que revela una disminución de únicamente 1,54% en 11 años. Constenla (2011c) contabiliza 276 hablantes del malecu. Cabe destacar que estos números se refieren a la población que habita dentro del territorio indígena

¹⁵ Ministerio de Educación Pública, de ahora en adelante MEP.

¹⁶ (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011) Cuadro 6: Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio indígena.

malecu. Desafortunadamente, se desconoce el número de malecus fuera de su territorio¹⁷.

El “alto” porcentaje de malecuhablantes señalado anteriormente se podría explicar si se toman en cuenta las actitudes lingüísticas. Como se ha visto, la comunidad manifiesta niveles de competencia de la lengua disímiles entre individuos y es probable que muchas de las personas censadas se hayan adscrito al rubro de “malecuhablante” por identificación con el grupo indígena y no necesariamente porque dominen la lengua (Sánchez, 2009). Block (2007, en Sánchez 2009) sugiere que los investigadores reconozcan tres tipos de bilingüismo: por herencia, por competencia y por afiliación. El bilingüismo por herencia sería el que se aprende al seno de la familia, por competencia es aquel en el que el individuo demuestra conocimiento lingüístico y, por último, el bilingüismo por afiliación, que permea los dos anteriores y es más subjetivo, se da cuando la persona se siente parte de un grupo aun sin contar con gran competencia lingüística.

Grenoble y Whaley (2006) se refieren a este fenómeno como aquel que es propietario de la lengua, en oposición a aquel que habla o conoce la lengua. La primera categoría aplica para las personas que por ascendencia consanguínea han heredado algo (mucho o poco) de la cultura y la lengua. Es decir, para ser propietario de la lengua no es necesario hablarla. Mientras que quien la domina, pero no forma parte del grupo o su sangre, no se convierte en parte del grupo; no tiene la potestad de decidir el futuro de la lengua implicada.

¹⁷ Aunque Borge (2012) señala un número de 1282 personas que se consideran malecus fuera del territorio –de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011)– para un total de 1780 indígenas malecus en Costa Rica. Estos datos de autoadscripción deben tomarse con precaución, según comunicación personal con Sánchez (22 de febrero del 2014), pues no han sido validados. Llama la atención, por ejemplo, que se encuentran huetares y chorotegas en todas las provincias de Costa Rica, cuando se sabe que son pocos los núcleos poblacionales en San José y en Guanacaste que se identifican como indígenas pertenecientes a alguno de estos pueblos.

Así que es probable que, de 336 personas, haya un número de bilingües por competencia y afiliación y otra porción de bilingües por herencia y afiliación. Como también puede ser probable que hablantes de malecu de origen hispano no se consideren a sí mismos como malecuhablantes por no ser “propietarios de la lengua”.

Este número, 336 hablantes, lo tendremos por oficial. Sin embargo, a nosotros nos interesa conocer los números para la población infantil porque nos ayuda a cuantificar costos de materiales al momento de la implementación del programa. Para ello se consultó la matrícula de las escuelas respectivas para el año 2014 con la oficina del Circuito 05 del MEP. Estos números nos pueden acercar a la cantidad de niños con las edades a las que este proyecto beneficia. El siguiente cuadro muestra la cantidad de niños por nivel y por comunidad.

Nivel escolar	Palenque El Sol	Palenque Margarita	Palenque Tonjibe
Preescolar	0	10	11
Primer grado	3	3	3
Segundo grado	4	4	7
Tercer grado	2	4	5
Cuarto grado	4	2	6
Quinto grado	2	4	3
Sexto grado	6	6	6
Total	21	33	41

Cuadro 4: Población preescolar y escolar en la comunidad malecu

Datos consultados al Circuito 05 del MEP el 02 de abril del 2014 vía telefónica

Cabe destacar que el nivel de preescolar atiende a niños con edades entre los 4 años y 3 meses y los 5 años y 3 meses. Es decir que, con base en datos obtenidos de la tabla, se contabilizan 21 niños beneficiarios del programa (ver las casillas destacadas con gris).

No obstante, a este número habría que sumarle los niños por debajo de los 4 años que no ingresan al sistema escolar todavía. Para conocer este dato, se recurrió al CENCINAI¹⁸ de Palenque Margarita (el único en los tres palenques) que atiende a niños entre los 0 y los 7 años. La población actual en esta institución es de 29 niños, de los cuales 19 se encuentran entre los 2 y los 6 años. De este modo, se puede asumir que, en total, alrededor de 40 niños están sujetos a ser los beneficiarios de la propuesta de enseñanza del malecu independientemente de si son o no malecuhablantes.

2.1.4. Síntesis

No es nuevo que los lingüistas pongan los ojos en estas lenguas desplazadas porque este es su objeto de estudio y de ahí surge el deseo de documentarlas, describirlas y revitalizarlas. Además, la historia ha enseñado que, con la pérdida de una lengua, se pierde la diversidad cultural y lingüística de un país y, con ella, los conocimientos ancestrales para la humanidad. Según Dauenhauer y Dauenhauer (1998 en Crystal, 2001) la pérdida de una lengua o de una cultura significa pasar por *“los estadios de dolor que se experimentan en el proceso de muerte propia o ajena”*. Por lo que un lingüista debería ser solidario con la comunidad con la que trabaja y compartir sus preocupaciones.

¹⁸ Centro de Educación y Nutrición y Centro Infantil de Atención Integral.

Al final, lo que motiva todo un proyecto de revitalización de una lengua es este sentido de pérdida compartido por el lingüista y la comunidad. Por supuesto, el lingüista deberá ocuparse de la lengua, que es su objeto de estudio, y eso está bien, pero lo deberá hacer sin olvidar que se encuentra al servicio de las personas.

Para la comunidad autóctona importa retener su lengua porque se la considera un regalo de sus ancestros que les permite conservar una conexión con su tierra, con los saberes ancestrales, con su identidad de grupo, con su orgullo y autoestima. Al mantener su lengua, conservan un poco de su soberanía, su belleza inherente a su cultura, sus saberes y su solidaridad de grupo (Tsunoda, 2006).

Quizás el aspecto que se tiene a favor en este emprendimiento son las actitudes lingüísticas propicias con respecto a la lengua malecu por parte de la mayoría de los miembros de la comunidad. Como se mencionó antes, este es el factor decisivo para el éxito en proyectos de esta índole. Si bien, antes las comunidades indígenas se pudieron mostrar indiferentes ante su proceso de asimilación, ahora han tomado consciencia de la importancia de detenerlo o revertirlo con el fin de conservar su identidad.

De acuerdo con Sánchez (2011a), los miembros del pueblo malecu consideran que la situación deseada es el bilingüismo español/malecu porque ello les permitiría comunicarse con el resto de la población costarricense y tener acceso a la educación formal y a trabajo. Por su parte, el malecu les serviría para conservar su identidad, para comunicarse a nivel intraétnico y para usarlo como código críptico.

Como bien señala Sánchez (2011a), el bilingüismo que llegó a existir en la comunidad malecu se volvió sustractivo. Es decir, los individuos dominaban su lengua autóctona y, poco a poco, fueron aprendiendo el español y dominándolo cada vez mejor.

En un momento tuvo que existir el bilingüismo equilibrado, pero también el español siguió ganando terreno y prestigio hasta que desplazó ampliamente al malecu.

De modo que, si en la actualidad se quiere trabajar con niños, se tendrá que tener presente que el malecu no es para la gran mayoría su lengua materna. Algunos cuentan con competencia activa, otros pasiva, otros no cuentan con competencia alguna, así es que existe un reto a nivel de heterogeneidad del público al que se enfrenta este programa. Se trata, pues, de un contexto semejante al de una segunda lengua –aunque no de manera exacta– y, por lo tanto, puede abordarse desde ahí esta intervención educativa con el fin de revitalizar su idioma.

2.2. Intervención de la lengua en el ámbito educativo

Como parte de la situación general en el ámbito de enseñanza de lenguas indígenas en Costa Rica, conviene hacer una revisión de las políticas lingüísticas del Estado y de la instrucción de estos idiomas vernáculos, los obstáculos que se han presentado en dichos programas y, sobre todo, conocer la realidad actual de la enseñanza del malecu en la comunidad implicada.

2.2.1. Políticas lingüísticas del Estado

Las primeras escuelas en territorios indígenas fundadas por el Estado costarricense fueron las de Colonia Militar San Bernardo en Sipurio (Amubre, Talamanca) y la Escuela de Matambú de Nicoya, ambas en 1886; luego, en 1887, la Escuela de Boruca, posteriormente llamada Doris Stone, en Buenos Aires de Puntarenas (Borge, 2012).

En medio de altibajos entre los intereses de compañías extranjeras y las comunidades a las que servían, dichos establecimientos funcionaron algunos años. Entre 1956 y 1963, se fundaron 5 escuelas indígenas más en territorios bribri y cabécar. En 1970, se volvió a dar un nuevo impulso a la fundación de más escuelas de este tipo (Borge, 2012).

En un principio, estas escuelas pretendían la unificación de la población costarricense por medio de la hispanización generalizada, y hasta 1982 se da una apertura por parte de las instituciones gubernamentales para tratar temas indígenas, pues, en 1977, entró en vigencia la ley indígena # 6172, en la que se habían declarado sus territorios como *“inalienables, imprescriptibles, intransferibles y de exclusividad absoluta”* (Quesada, 1999-2000:10). A partir de esta declaratoria los miembros de las comunidades indígenas se empezaron a organizar (García y Zúñiga, 1987).

Las investigaciones lingüísticas que se habían iniciado años antes empezaron a tomarse en cuenta para fines educativos a partir de 1985, cuando el MEP decidió establecer la Asesoría Nacional de Educación Indígena (García y Zúñiga, 1987) porque estas poblaciones experimentaban situaciones de explotación, opresión y discriminación, que requerían de una atención pronta.

En el ámbito educativo propiamente, las dificultades a las que se enfrentaban todos los involucrados en el proceso eran:

1. *“Imposición de un currículo inadecuado a sus condiciones y necesidades.*
2. *Altos índices de ausentismo.*
3. *Ausencia o insuficiencia de textos y materiales didácticos adecuados.*
4. *Falta de capacitación y especialización del docente.*

5. *Pocas posibilidades reales de estudiar en la secundaria o en la universidad*”
(García y Zúñiga, 1987:494).

Es así como este departamento de asesoría inició con 8 proyectos para la educación indígena y contrató personal docente para la causa (preparó un total de 27 maestros, entre 1981 y 1983, para Talamanca y Buenos Aires) (Borge, 2012). Estos proyectos abarcaron niveles desde preescolar hasta educación de adultos, tanto en educación formal como en educación informal. Las acciones ejecutadas tuvieron que ver con publicación de abecedarios ilustrados, carteles educativos, organización de festivales recreativo-culturales, investigación lingüística y capacitación de docentes, monografías de las comunidades indígenas y divulgación de información por medio de la radio y boletines mensuales (García y Zúñiga, 1987).

En aquellos años, quienes tenían a cargo esta empresa partían de cero prácticamente. Había desconocimiento de la realidad indígena de manera integral, así como de las características de cada pueblo y de sus necesidades y problemas (García y Zúñiga, 1987). Por lo tanto, estos incipientes proyectos conforman las bases sobre las que se erigen los actuales. Los mayores logros derivados de estas iniciativas son en materia legislativa y organización de la educación indígena (García y Zúñiga, 1987).

En 1986, la Asamblea Legislativa hizo una reforma al artículo 176 de la Constitución Política en la que reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales (García y Zúñiga, 1987). Luego, mediante el Decreto Ejecutivo N° 18967 de 1989, se compele al Estado a apoyar el rescate de las lenguas indígenas y se lo obliga a destinar recursos para fomentar el estudio y la difusión de la cultura y las lenguas vernáculas. El artículo 1 de este decreto considera a las lenguas autóctonas como parte del patrimonio cultural costarricense y las declara lenguas locales. El artículo 2 promueve la investigación científica de los idiomas indígenas, la difusión de la literatura, la educación bilingüe y la producción de textos para la alfabetización (Rojas, 1997-1998).

Gracias a la ayuda de la Asesoría Nacional de Educación Indígena, se pudo iniciar con clases de malecu, en el cantón de Guatuso, por petición del pueblo. Desde 1989, se puso en marcha el programa *“Difusión de la lengua boruca”* a cargo de la lingüista Carmen Rojas, en Buenos Aires de Puntarenas. Dicho programa consistió en entrevistar hablantes fluidos de la lengua boruca, asesorar maestros para impartir clases de lengua boruca, y se trabajó en un curso de lengua. Además, Rojas y Quesada crearon un diccionario para esta lengua (Quesada, 1999-2000).

Posteriormente, en 1990, Costa Rica firmó un convenio internacional conocido como la Convención de los Derechos de los Niños y de las Niñas, el cual obliga al Estado a preservar los derechos de las minorías étnicas permitiéndoles profesar su religión, practicar su cultura y emplear su idioma (Rojas, 2002).

Igualmente, en 1992, ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que compromete al Estado en materia de políticas educativas.

“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Artículo 27).

“Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezca. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo” (Artículo 28).

“Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (Artículo 28)” (Rojas, 2002:3).

Todo lo anterior se traduce en esfuerzos por implementar la enseñanza de las lenguas indígenas en el ámbito escolar desde la década de los 90. Primero se trató de planes piloto, como el de la enseñanza del boruca entre 1986 y 1988 (proyecto impulsado por la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica), el cual creó las condiciones necesarias para que un hablante nativo (don Espíritu Santo Maroto) de esa comunidad se formara e impartiera clases de su lengua materna en la Escuela Doris Stone (Rojas, 2002), como se mencionó antes.

Luego, en 1992, se tomó la decisión de cerrar la Asesoría Nacional de Educación Indígena, y este hecho frenó los planes de educación indígena que estaban en marcha o por iniciar. Por fortuna, siempre hubo profesionales trabajando sobre el tema y los grandes emprendimientos educativos, que habían comenzado, impulsaron después la creación de un Subsistema de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública en 1993, bajo el Decreto Ejecutivo N° 22072, cuyos fines son *“alfabetizar en lenguas indígenas, preservar los idiomas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de los mismos y promover estrategias para el rescate de las lenguas indígenas que se encuentran en proceso de muerte”* (Rojas, 2002:4).

Un año más tarde, en 1994, se formalizó el Departamento de Educación Indígena del MEP (Vásquez, 2008) mediante el Decreto Ejecutivo N° 23489, cuyo objetivo principal sería:

“Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense” y “promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas”. (Rojas, 2002:4).

Es así como se pudo continuar con proyectos de enseñanza de lenguas indígenas (Vásquez, 2008) que trascendieron en la resolución de 1997 firmada por el Consejo Superior de Educación, la cual añade dos asignaturas más al currículo escolar de primaria de las comunidades indígenas: 3 lecciones de lengua y 2 lecciones de cultura (Rojas, 2002). En los niveles de preescolar o de secundaria esto no aplica.

Rojas (2006) indica que, cuando inició el programa de enseñanza de las lenguas indígenas, en 1995, las reacciones por parte de los padres de familia no se hicieron esperar. Por un lado, se mostraban interesados en conservar la lengua y la cultura autóctonas para fortalecer la identidad; pero, por otro lado, también manifestaban temores ante el nuevo proyecto.

Como es normal en este tipo de proyectos, los padres tenían miedo de que a sus hijos no se les enseñara español y quedaran sin acceso a las oportunidades que brinda esta lengua mayoritaria. Asimismo, temían que disminuyeran el número de lecciones de las materias básicas y primordiales para el éxito futuro de sus hijos en favor de la lengua indígena, menos importante para ellos. Otro de los miedos típicos hacia la enseñanza bilingüe es que los niños confundan los idiomas. Tampoco veían con buenos ojos el hecho de que el profesor a cargo no contara con título que lo respaldara; por último, en algunos casos, al ser el profesor itinerante y miembro de otra comunidad, su variedad dialectal era diferente y, en consecuencia, los padres de familia consideraban que no hablaba bien el idioma.

Para el 2006, el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas del Departamento de Educación Indígena contaba con 56 docentes (52 en primaria y 4 en secundaria), tenía una cobertura del 70% de la población estudiantil dentro de los territorios indígenas (Rojas, 2006). Un año más tarde, en el 2007, se contabilizaban 79 docentes: 1 para malecu, 1 para térraba, 4 para boruca, 39 para lengua cabécar, 22 para bribri y 11 para nove con una cobertura del 74,56% (Ovares y Rojas, 2008).

Para estos años, Rojas (2006) hace un pequeño recuento de las actitudes hacia el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas y reconoce que solamente la inclusión de las lenguas indígenas al sistema educativo formal fue un gran paso. Esta autora considera como indicadores del éxito del programa 1) la petición de nuevos códigos de maestros para ampliar la cobertura, 2) la solicitud de los jóvenes para que se incluyan las lenguas indígenas en las pruebas de bachillerato, 3) la solicitud de los padres de familia para que se cree un programa de alfabetización para adultos, 4) la solicitud de que se amplíe la cobertura del programa a preescolar y telesecundaria y 5) la disminución de los índices de deserción, reprobación y repitencia correlacionados con dicho programa de enseñanza de lenguas.

En el año 2011, el DEI o Departamento de Educación Indígena es reestructurado y pasa a llamarse Departamento de Educación Intercultural, igualmente conocido con las siglas DEI, constituido por dos unidades: la de educación indígena y la de contextualización y pertinencia cultural. El DEI sigue siendo el encargado de promover la formación de ciudadanos plurales y respetuosos de las otras culturas y es el delegado de conducir el diálogo institucional para generar, implementar y contextualizar estrategias educativas (ver anexo 5.1.). Actualmente, este departamento atiende 8 culturas y 6 idiomas, a saber: bribri, cabécar, nove, malecu, boruca, térraba, huetar y chorotega. Estas dos últimas solo a nivel de cultura, pues su lengua está extinta.

2.2.2. Principales obstáculos en la ejecución de la enseñanza de lenguas indígenas

Aparentemente, los esfuerzos educativos antes mencionados se iniciaron con poca información demográfica, sociocultural, lingüística, socioeconómica, etnográfica y ambiental de los pueblos involucrados, como lo apunta Vásquez (2008). Esto ha significado que el abordaje del problema haya estado influido por juicios de valor y poca objetividad en el proceso, según esta autora. Más bien, de acuerdo con el criterio de Vásquez, se ha continuado el proceso de asimilación de todos los siglos anteriores por haberse aplicado la solución como una panacea.

Para Vásquez (2008) y para García y Zúñiga (1987), las situaciones de cada pueblo indígena en Costa Rica son disímiles, por lo que una escuela homogeneizante no es la solución. Para estos autores, las lenguas térraba, boruca y malecu necesitan ser rescatadas, rehabilitadas y promovidas; contrariamente a las lenguas cabécar, bribri y nove que deben ser fortalecidas, difundidas y proyectadas por disfrutar de un estado de menor debilitamiento frente a las tres ya mencionadas.

A pesar de la oficialización del uso de la lengua autóctona en las escuelas indígenas, su incorporación sigue siendo parcial porque, en algunos casos, se cuenta con lenguas en avanzado nivel de extinción como sería el caso del boruca (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011) y lo que se encuentran son infrahablantes. Además, estos esfuerzos por enseñar lenguas indígenas afrontan obstáculos a nivel de recurso humano capacitado, recurso didáctico, recurso metodológico y actitud por parte de los agentes involucrados (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011).

Vásquez (2008) comenta que algunas carencias de este programa son la falta de conocimiento de los sistemas gramaticales de las lenguas, pues su estudio inició a mediados del siglo XX y, por lo tanto, según esta autora, no hay suficiente investigación

lingüística para sustentar el programa. Tal opinión no es compartida por Sánchez (2013a), quien califica de sobresaliente la investigación lingüística y la recopilación de arte verbal en el país. La ausencia de programas pedagógicos estructurados que guíen la enseñanza, la falta de hablantes competentes en la lengua autóctona y en lectoescritura de dicha lengua, aunada a la falta de libros adecuados para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son otros de los señalamientos de Vázquez.

Para Rojas (2002), los principales obstáculos de este programa han sido la poca preparación y las barreras administrativas y legales, así como los prejuicios y las limitantes culturales que impiden asumir la diversidad cultural en Costa Rica, como también lo afirmaban García y Zúñiga (1987) años antes. Rojas asegura que se carece de planificación educativa y cultural; además, que existen contradicciones en el ámbito jurídico. Esto ha permitido que se involucren personas no capacitadas en este programa.

Todo ello conlleva a un desgaste del recurso humano y al malgasto de los recursos públicos, porque pareciera que no se avanza a la velocidad deseada. Del mismo modo, la duplicidad de funciones entre órganos públicos y esfuerzos desligados unos de otros terminan por crear bandos dentro de las mismas comunidades indígenas (Rojas, 2002). Es decir, no hay una sola voz que lidere y, en consecuencia, todos los esfuerzos conllevan a pocos resultados satisfactorios.

Otros impedimentos se presentan a lo interno de la misma comunidad. Por ejemplo, Espinoza et al. (2011) señalan que los maestros de lengua no cuentan con formación universitaria de ningún tipo. Quienes están a cargo de estas materias son personas que cuentan con estudios que van desde primaria hasta secundaria incompletas. Rojas, por su parte, afirma que la formación de estos profesores de lengua va desde primaria completa hasta universitaria completa (Rojas, 2002).

Según indica Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013), el MEP solicita actualmente el requisito de bachillerato para fungir como profesor de lengua indígena en las escuelas respectivas. En el caso del profesorado de cultura, no aplica ningún requisito. Más estudios formales no significan mayor dominio de la lengua; sino que dichos estudios pueden haber incidido en lo contrario. La ventaja de un profesor mejor formado apunta a un mayor acceso a herramientas tecnológicas o educativas que eventualmente se empleen, de acuerdo con la opinión de Rojas.

Otra limitante en la formación del profesorado es que no hay ofertas a nivel universitario para su capacitación como maestros de lengua. Para Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013), la formación de estos docentes debería ser igual a la de un filólogo y, para ello, se requiere gran cantidad de tiempo y dinero que no hacen rentable el plan. Rojas, además, apunta que, en el caso del malecu, si se es realista, hay poca población para atender, por lo que si acaso se requieren dos o tres profesores y no se podría abrir una carrera universitaria para esa demanda.

En el caso de la formación de profesores de cultura, el sistema se enfrenta a una paradoja, pues los sabios indígenas deberían transferir sus conocimientos a académicos para que sean estos primeros quienes se matriculen en los cursos dictados por los académicos.

Entonces, es notable cómo el sistema no tiene una solución real e inmediata de formación para estas personas. Esto repercute en el empoderamiento que dejan de sentir frente a su profesión. Precisamente, por ser su conocimiento de lengua y cultura algo aprendido en la vida y no en la universidad, los maestros de lengua y cultura no se empoderan de su posición y se autodiscriminan en algunos casos (Rojas, 2002).

A este respecto, Rojas (2002) señala que algunos profesores de lengua han sufrido discriminación por parte de colegas, directores de escuela e incluso personeros del MEP. Por ejemplo, algunos docentes de otras asignaturas suponen que el maestro de lengua debe traducir los contenidos de ciencias, matemáticas o estudios sociales a la lengua indígena correspondiente y no reconocen los objetivos propios en el desarrollo de la lingüístico. Uno de los reclamos es que el contenido de lengua y cultura está siempre dissociado del resto de materias escolares, dado que cada asignatura debe cumplir un programa específico dictado por el MEP que no se integra entre sí.

Otro de los problemas de convivencia diaria que Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013) apunta es que no se comparten herramientas metodológicas entre colegas o que hay problemas de espacios para la enseñanza. Mientras el profesorado de las asignaturas tradicionales cuenta con aula, al de lengua no se le asigna un espacio físico y a veces debe ofrecer sus cursos en el corredor de la escuela. Tampoco cuenta con horarios fijos, así que puede impartir su clase hasta que otro profesor termine la suya. En el caso del malecu, tanto el profesor de lengua como el de cultura tienen un aula para dictar su lección, pero este no es el caso de otros centros educativos en otras zonas del país.

Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013) comenta que los directores de las escuelas no se involucran en el tema de la enseñanza de lenguas indígenas y que, aun contando con presupuesto para materiales, no destinan un porcentaje para el profesorado de lengua. Evidentemente, no hay un trato igualitario para esta materia en algunas de las escuelas indígenas.

Estos maestros de lengua son, en su mayoría, hombres y no mujeres, porque es común que deban desplazarse varios kilómetros por caminos inseguros. Con esto, se ha difundido la creencia popular de que este trabajo es mejor para los varones (Ovares y Rojas, 2008).

Los maestros deben, además, atender varias escuelas en la misma zona, lo que los convierte en colaboradores itinerantes en varias comunidades a la vez. En consecuencia, estos docentes no desarrollan un nivel de compromiso o sentimiento de pertenencia hacia una de las comunidades o escuelas, lo cual afecta su desempeño e interés por sus estudiantes (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011).

Por otro lado, tampoco pueden dejar de ser itinerantes porque, si así fuera, no tendrían suficientes lecciones a su cargo y, en consecuencia, tendrían mucho tiempo de ocio y no sería posible pagarles el 50% sobre la base que el MEP reconoce a este tipo de profesores, así que el salario sería aún menos atractivo. En cuanto a la remuneración, la mayoría de los profesores tiene acceso a un salario de aspirante que ronda los 400 mil colones mensuales. Su condición de aspirantes les da escasa posibilidad de ascenso o de nombramientos a largo plazo (Ovares y Rojas, 2008).

Los profesores también deben lidiar con la heterogeneidad de niveles de lengua en una misma aula: tienen niños que dominan su lengua; niños con competencia receptiva pero no competencia productiva; niños que no tienen ninguna competencia en la lengua pero que están en contacto con ella, y niños que no conocen la lengua del todo (Rojas, 2002). Según Ovares (2008), cuando los niños indígenas –refiriéndose a las comunidades bribri y cabécar– ingresan al sistema educativo, un 50% es monolingüe en lengua indígena, un 40% es monolingüe en español y un 10% es bilingüe. Ante este reto cabe preguntarse cómo enseña un profesor esta lengua, quién lo guía. Se trata, sin duda, de un tema metodológico muy serio de atender.

Espinoza et al. (2011) apuntan que las asignaturas de lengua y cultura no se califican con una nota como al resto de asignaturas académicas. Por consiguiente, para los padres de familia y para los mismos alumnos, dichas materias carecen de importancia. Esto consolida más la desvalorización que ya de por sí sufre la materia y el profesorado de lengua y cultura (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011). No obstante, Rojas

(comunicación personal, 28 de noviembre del 2013) señala que desde 1997 las asignaturas de lengua y cultura son obligatorias en las escuelas indígenas y, por consiguiente, son evaluadas de acuerdo con el reglamento vigente, pues forman parte del plan de estudios. Estas opiniones opuestas podrían deberse a que Rojas trabaja con todas las lenguas indígenas de Costa Rica y conoce cada caso; mientras que Espinoza se refiere, mayormente, a la enseñanza del boruca.

Más bien, para Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013), quizás uno de los desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas es, precisamente, que se la trata como a una materia más con calificación, planeamiento, evaluación, cuadros de resultados y una cantidad de requisitos administrativos que hacen perder de vista el objetivo inicial de crear un espacio para la comunicación y transmisión de conocimientos en una lengua autóctona.

Así las cosas, se advierte cómo, a pesar del trabajo de 30 años, no necesariamente se están logrando los objetivos propuestos, a saber:

1. Revitalizar y difundir las lenguas indígenas entre niños y jóvenes.
2. Desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en lengua indígena.
3. Promover el aprecio por la literatura tradicional indígena.
4. Dinamizar procesos de educación bilingüe.
5. Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español.

(Espinoza, Mejía y Ovarés, 2011)

Para el objetivo número 1, se debe señalar que, desafortunadamente, la enseñanza de lenguas indígenas no ha sido abordada desde una metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas y se ha caído en la práctica popular de enseñar vocabulario fuera

de contexto o frases hechas que se aprenden de memoria y no resultan aplicables a la vida cotidiana (Sánchez, 2011a). Aparte de ello, las comunidades indígenas deben comprender que revitalizar una lengua no es una responsabilidad de la escuela, los maestros y los libros de texto únicamente. Los esfuerzos deben ser individuales, familiares, comunales y nacionales.

El objetivo de desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en lengua indígena también representa dificultades, porque se debe comenzar por crear un ambiente comunicativo para poder practicar la lengua a nivel oral y esto no ocurre porque, como se dijo antes, se enseña sin aplicar la metodología adecuada para ello. Recitar una lista de vocabulario no es equivalente a hablar una lengua, como tampoco puede llamarse escribir en una lengua a escribir palabras sueltas: ninguno de ellos es un acto comunicativo.

En cuanto a desarrollar habilidades de expresión escrita, se complica cuando el maestro se pregunta cómo se escribe su lengua que siempre ha sido oral. ¿Qué convenciones de escritura usa? Ante este problema ni siquiera el maestro tiene la respuesta a mano y debe estar inundado de preguntas (Espinoza, Mejía y Ovarés, 2011). Cabe destacar que el malecu cuenta con convenciones de escritura: *Gramática de la lengua guatusa* (Constenla, 1998) y el *Abecedario ilustrado malecu* (Constenla, 1994). Empero, la comunidad malecu aun no ha podido apropiarse de esta ortografía práctica por razones de diseño de la misma y por la interferencia de la ortografía del español, lengua en la que los miembros han sido alfabetizados y escolarizados (Sánchez, 2013b).

El objetivo de promover el aprecio por la literatura tradicional indígena primero nos obliga a tener claro que la mayoría de los textos indígenas aún son orales, a pesar de que ya se ha hecho gran cantidad de recopilaciones de narraciones en diferentes lenguas de este país. Por eso, esta no pareciera ser una barrera para su difusión, pues el arte verbal está accesible a todos los miembros del grupo de una u otra manera. Hay que recordar,

además, que Sánchez (2013a) considera que se ha efectuado un trabajo excelente en la recopilación del arte verbal de las lenguas indígenas de Costa Rica.

La situación puede ser diferente cuando se trata de arte verbal con fines religiosos o esotéricos. Estas realizaciones orales que emplean habla ritual y especial (Sánchez, 2013a) probablemente no puedan ser enseñadas en la escuela ni empleadas en situaciones ficticias. El uso de este lenguaje está restringido a ciertas personas en circunstancias específicas, porque la oralidad en las culturas indígenas suele ser acumulativa, conservadora y es una forma de comunicación vivencial (Espinoza, Mejía, y Ovares, 2011).

El objetivo de dinamizar procesos de educación bilingüe nuevamente nos devuelve al problema metodológico. Algunas lenguas indígenas deben ser enseñadas como idiomas extranjeros –como el caso del boruca y el térraba– y para esto se requiere de formación en este ámbito, puesto que se está tratando con lenguas que ya perdieron esferas de uso en la comunidad, entonces, ya no es posible aprenderlas como idiomas maternos. Otros presentan situaciones graduales, como el malecu y el bribri, en los que hay niños que los tienen como lengua materna, y de ahí en adelante se despliega toda una gama de posibilidades graduales de su competencia lingüística, hasta llegar al monolingüismo en español. Consiguientemente, para lograr una educación bilingüe (si esto es lo que se busca, porque la comunidad podría tener exigencias menores), se necesita de personal con competencia lingüística en el idioma que se pretende enseñar y se precisa de una exposición importante al idioma meta en un ambiente más comunicativo.

Por otro lado, resulta difícil dinamizar un proceso cuando existen trabas burocráticas que impiden agilizar los cambios requeridos con prontitud. Se debe señalar en este punto que, por ejemplo, una actualización de un programa de enseñanza del MEP puede tardar años en trámite.

Por último, el objetivo de facilitar el proceso de transición de una lengua indígena al español pierde vigencia cada día, pues las lenguas vernáculas están siendo desplazadas rápidamente por la lengua mayoritaria: el español. En la actualidad, es difícil encontrar niños cuya lengua materna es una lengua indígena, aunque sí los hay. Empero, es probable que ya con unos cuatro o cinco años de edad la comunicación en español sea menos un problema para ellos por el ambiente hispanohablante que los rodea a estas edades.

Espinoza et al. (2011) concluyen que el modelo educativo costarricense debe proponer currículos intregales que tomen en cuenta la realidad cultural y socioeconómica de cada comunidad, con el fin de dar oportunidades a todos de estudiar y aplicar los conocimientos a sus vidas cotidianas. García y Zúñiga (1987) concluyen que debe sopesarse la situación sociolingüística, no solo de la comunidad en cuestión sino de toda su región, para favorecer los programas de revitalización lingüística. Por su parte, Vásquez (2008) hace énfasis en la necesidad de contar con objetivos específicos y lineamientos claros para el programa de enseñanza de lenguas, considerando la especificidad de cada pueblo y su situación heterogénea.

Finalmente, para García y Zúñiga (1987), un programa de revitalización lingüística va más allá de la escuela e involucra a toda la ciudadanía costarricense y debería impactar las producciones culturales de la comunidad. Por ello estiman importante el financiamiento de producciones teatrales, audiovisuales, programas de radio y música en lengua indígena. En esta misma línea, Rojas (1997-1998) propone la creación de actividades comunales para desescolarizar el uso de la lengua. Para ello, considera que las emisiones radiales se replanteen su función y establezcan políticas claras sobre el uso de la lengua indígena en las transmisiones de todo tipo: deportivas, musicales, noticieros, temas ambientales y, por supuesto, programas de alfabetización, entre otros.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, Espinoza et al. (2011) y Ovares y Rojas (2008) sugieren mejorar la preparación de los maestros en contenidos culturales, en estudios lingüísticos y literatura y en metodología de enseñanza de segundas lenguas. Además, sugieren que los materiales didácticos estén acordes con la edad de los estudiantes, sus características y su manejo lingüístico en el aula (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011). Todos los autores consultados (Espinoza, Mejía y Ovares, 2011; Rojas, 2002; Ovares y Rojas, 2008; García y Zúñiga, 1987) coinciden en recomendar la investigación y posterior elaboración de materiales adecuados, tomando en cuenta las especificidades antes dichas. Por su parte, Quesada (1999-2000) y Rojas (1997-1998 y 2002) hacen énfasis en la necesidad de ejecutar las leyes y decretos existentes y evitar la contradicción jurídica de la que está plagada nuestra Constitución. Rojas (1997-1998) también sugiere que el Estado costarricense asuma la continuidad de los programas y proyectos emprendidos en temas de revitalización de lenguas indígenas para que deje de ser un compromiso de un gobierno entrante cada vez.

En el caso de García y Zúñiga (1987), es rescatable su propuesta de informar a la población no indígena para sensibilizarla y favorecer el entorno para la revitalización. Cuanto más se divulgan estos proyectos, mayor acogida se puede obtener por parte de la ciudadanía en general y se puede crear mayor conciencia de la importancia de mantener la diversidad lingüística y cultural en una nación. Con ello, igualmente, se podría mejorar la visibilización del trabajo que efectúan los profesores de lengua con el fin de contribuir a su empoderamiento y valorización de su trabajo.

En cuanto a Rojas (2002), ella señala que las expectativas de trabajo, dentro de este programa de enseñanza de lenguas indígenas, serán las siguientes:

1. “Estandarizar los sistemas de escritura y de las ortografías de todas las lenguas indígenas. En este sentido, se ha avanzado bastante con los ngäbes y con los malecus.

2. *Contar con todos programas aprobados por el Consejo Superior de Educación, para la enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas maternas y como segundas lenguas, en todos los niveles de la Enseñanza General Básica.*
3. *Lograr una estrategia de atención de la diversidad lingüística que pueda ser puesta en práctica en las instituciones educativas en las que los niños hablan diferentes lenguas, o muestran diversos niveles de manejo y de uso de las lenguas indígenas. Esta estrategia también deberá resolver la desatención que sufren los niños que asisten a escuelas que están fuera de los territorios indígenas.*
4. *Incrementar y coordinar la producción de libros de texto para el desarrollo de los programas en todos los niveles.*
5. *Garantizar la estabilidad laboral de los maestros de lenguas indígenas.*
6. *Capacitar a los docentes de lenguas indígenas para que sean ellos los que asuman la conducción y ejecución del programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas, desde sus propias expectativas y como miembros de las comunidades indígenas.*
7. *Impulsar la educación bilingüe en las comunidades que reúnen las condiciones para el desarrollo de este tipo de programas” (Rojas, 2002:10).*

Por comunicación personal con Rojas (24 de febrero del 2014), se sabe que, a la fecha, los sistemas de escritura están estandarizados para las lenguas boruca, térraba, malecu y bribri, aunque falta trabajar el sistema del cabécar y del nove. Están aprobados por el Consejo Superior de Educación los programas de boruca, de bribri y de cabécar, y se inició en el 2014 con la revisión y replanteamiento de todos los programas de lengua. Se pretende concluir este proceso en 3 años.

Para el tercer punto, Rojas señala que aún no se ha avanzado en nada. Con respecto al cuarto punto, se ha coordinado la producción de libros para el bribri, cabécar y nove. Para el punto cinco, las condiciones han cambiado, porque el *Manual de Puestos para*

la Educación Indígena se modificó tomando en cuenta la opinión de las comunidades. Por lo tanto, no existe, en este momento, manera de asegurarle la permanencia en el puesto a ninguno de los docentes. Sin embargo, es probable que ese manual se modifique en los próximos años porque, recién estrenado, se ha visto la necesidad de hacer algunos ajustes.

Para el punto 6, Rojas afirma que los docentes reciben constante capacitación. En el caso de Talamanca y Coto Brus, ya hay algunos maestros que están en condiciones de asumir la conducción del programa de enseñanza de lengua indígena; en los demás casos aún no. Empero, han ido adquiriendo una serie de habilidades encaminadas hacia ese fin.

Finalmente, para el punto 7, durante el 2014, se inició un plan piloto de preescolares bilingües en tres centros educativos del territorio Guaymí, en Coto Brus, puesto que durante el 2013 se dio capacitación a las docentes que hicieron una pasantía en el preescolar del Liceo Franco-costarricense. De acuerdo con los resultados obtenidos, se tomó la decisión de ampliar la experiencia este 2015 a todos los servicios de preescolar del territorio indígena Guaymí de Coto Brus y, posteriormente, se extenderá a primer ciclo en ese territorio. Según Rojas, cada región avanzará a paso diferente en esta meta porque las condiciones son desiguales.

Ovares y Rojas (2008) recomiendan utilizar la lengua vernácula como vehículo de enseñanza de contenidos, pero que, a su vez, se diseñen distintos programas de educación bilingüe, de modo que cada comunidad seleccione el que mejor le convenga. Además, aconsejan revisar los sistemas de evaluación para que este proceso coincida con el proceso llevado a cabo en el aula. Sugieren que el proceso educativo sea pertinente, significativo e interactivo y que, por último, respete los intereses del alumno.

Al igual que otros autores, estiman que el contexto educativo debe incorporar la cultura, la realidad sociolingüística de la comunidad y la personalidad del educando.

2.2.3. Situación actual de la enseñanza del malecu en los palenques

A través de comunicación personal (07 de marzo del 2014) de la investigadora con la lingüista encargada de la Unidad de Educación Indígena del MEP, Carmen Rojas, se sabe que hay cinco escuelas en territorio indígena malecu: una en Tonjibe, una en Margarita, una en Viento Fresco, una en Los Ángeles y una en El Sol. En un inicio solo las escuelas de Tonjibe, Margarita y El Sol eran consideradas escuelas indígenas. Posteriormente, se incorporaron las otras dos. Se sabe que para el 2006 ya estaban agregadas bajo esta categoría, pero se desconoce el año exacto de afiliación porque se han extraviado documentos con el traslado de oficinas del MEP.

El MEP tiene contratado a dos profesores de lengua y a dos de cultura que atienden a cuatro de las cinco escuelas (Comunicación personal con Carmen Rojas, 06 de abril, 2015). Aunque esta situación cambió hasta el 2014 porque, a raíz de la crisis económica mundial acaecida en el 2009, no había sido posible dar más códigos¹⁹ a nuevos profesores, por lo que se atendían solamente dos de las cinco escuelas. Según comentó Rojas (28 de noviembre del 2013), había un código nuevo aprobado para la escuela de El Sol y Viento Fresco, el cual no había sido posible ejecutar por falta de presupuesto de la Institución. No obstante, trascendió en las noticias²⁰ que la Sala IV acogió un recurso de amparo interpuesto por los directores de esas escuelas, el cual obligó al MEP a proceder con el reciente nombramiento de los docentes en lengua y cultura.

¹⁹Para el MEP, códigos son números que se asignan a los diferentes programas presupuestarios (comunicación personal con Rojas, 02 de abril, 2014). En el caso de lengua y cultura, cada código otorga contenido presupuestario para pagarle a varios maestros.

²⁰ <http://www.teletica.com/Noticias/48768-Dos-centros-educativos-impartiran-lecciones-de-cultura-y-lengua-Maleku.note.aspx> (Tomado el 03 de abril del 2014).

En la escuela de Tonjibe, es posible encontrar a niños con un buen dominio del malecu; mientras que en Margarita la gran mayoría lo tiene como segunda lengua. Esto significa que el mismo profesor trabaja con un programa diferenciado para cada comunidad por tratarse de situaciones de lengua diferentes: se supone que en una hay mayor comprensión auditiva y producción oral que en la otra. En el caso de la clase de cultura, esta se imparte en español y unas pocas veces puede ser en malecu; esto exclusivamente en la escuela de Tonjibe.

La exposición al idioma que tienen los niños en la escuela es de tres lecciones de 40 minutos por semana, que se traducen en 81 horas de clase durante el curso lectivo. Si se compara esta cantidad de horas con un método de enseñanza del inglés como segunda lengua para niños, la diferencia es aproximadamente de 10 horas a 39 horas, por lo que el tiempo asignado parece acercarse a un promedio adecuado. Además, están las lecciones de cultura que son 2 de 40 minutos (54 horas al año), las cuales, eventualmente, podrían aumentar la exposición a la lengua cuando se impartan en malecu. Cabe destacar que las asignaturas de lengua y cultura son para primaria. Estas no se contemplan para preescolar o secundaria.

En el caso de los niveles de preescolar (materno infantil, que inicia a la edad de 4 años y 3 meses, y el nivel de transición, a los 5 años y 3 meses) se trabajan en conjunto uno y otro, de modo que la docente tiene dos niveles al mismo tiempo. Para estos grados no se enseñan asignaturas, sino que se desarrollan espacios de trabajo entre los que no se cuenta con un espacio para la lengua.

Por lo tanto, la docente debe cumplir con periodos para el recibimiento de los niños, el descanso, la alimentación, la higiene y aseo personal, el juego libre, el movimiento, la comunicación y la expresión, la cría de animales y el cultivo de plantas y, finalmente, con espacios para la identificación y la representación (Ministerio de

Educación Pública, 2001). Los niños de este sistema formal asisten durante 4 horas y 40 minutos a clases cada día.

El profesor de lengua asignado para primaria tiene un programa elaborado por el MEP, el cual lo guía en cuanto a contenidos por abarcar con sus estudiantes. El programa no es estricto, más bien es una sugerencia de temas que el profesor puede modificar de acuerdo con sus necesidades, lo que le da libertad y flexibilidad para que el docente innove. Este programa está siendo modificado a partir de II ciclo; es decir, lo que corresponde a 4°, 5° y 6° grado, pues es un documento con 10 años de antigüedad; además, se espera darle un enfoque más comunicativo, de acuerdo con lo que comenta Rojas (comunicación personal, 28 de noviembre del 2013).

Para la creación de estos programas, se consultó con la comunidad en el caso de cultura. Se discurió con los miembros sobre qué era la cultura para ellos y qué de la cultura debía enseñarse. Fue así como se eligieron los contenidos que conforman el currículo de esta asignatura.

En el caso del programa de lengua, se consultó al lingüista Adolfo Constenla, quien había estudiado el malecu a profundidad; también se consultó a Eustaquio Castro, informante de Constenla, y fueron la lingüista Carmen Rojas y el profesor Leonidas Elizondo (profesor de lengua malecu) quienes organizaron los contenidos por enseñar.

En lo que atañe al seguimiento del MEP, la Unidad de Educación Indígena tiene una funcionaria que debe atender las ocho culturas y los seis idiomas que se enseñan en las escuelas. Al tener la comunidad malecu un único profesor, se le atiende muy poco durante el año, pues hay 73 profesores en la zona sur del país, quienes compiten por su atención.

Dado lo anterior es probable que los profesores de malecu reciban dos capacitaciones al año. En ellas se evacuan dudas sobre el planeamiento, la evaluación, uso de documentos administrativos y también pueden recibir alguna charla sobre cultura, cosmovisión, gramática, tradición oral, entre otros temas. El apoyo pedagógico que estos profesores requieren le corresponde a la dirección regional.

En Palenque Margarita, por ejemplo, el profesor de malecu cuenta con un aula propia para impartir su lección de lengua y la comparte con el profesor de cultura. En relación con los resultados obtenidos por el profesor de lengua, Sánchez (2012b) expone que la comunidad, en general, critica vigorosamente el trabajo realizado por este. Sánchez comenta que la mayoría de jóvenes afirma que el dominio del malecu fue adquirido en la casa y no en la escuela.

Los puntos débiles que señala la comunidad están relacionadas con *“la metodología, el desempeño y la actitud de los maestros, el desinterés de las jerarquías de las escuelas, el escaso estatus de las clases de malecu en relación con las demás asignaturas y la veracidad de lo enseñado, referido este último aspecto a los intentos de acuñación de nuevas palabras que el maestro de lengua les enseña a los niños, sin haber sometido sus propuestas a la aprobación consensuada por las comunidades”* (Sánchez, 2012b: 35).

El tema de los neologismos en la comunidad malecu genera confusión y rechazo por parte de los adultos porque los consideran “un invento”. El desinterés de las jerarquías tiene que ver con la actitud de los padres de familia que descalifican el trabajo de los maestros y, en algún momento, tal apatía también alcanzó la Dirección de la Escuela de Margarita, la cual, al parecer, no mostraba interés por las clases de malecu. Esto cambió recientemente, pues se nombró a una directora malecu en esta escuela quien, por el contrario, tiene deseos de impulsar la enseñanza del malecu. En lo que respecta a la metodología de enseñanza, no se satisfacen las expectativas de los estudiantes de llevar el malecu a la vida cotidiana y hablarlo, porque lo que obtienen es

vocabulario descontextualizado, frases hechas y textos tradicionales algunas veces incomprensibles para ellos.

Por su parte, los profesores aducen que su principal complicación es la desidia de los padres de familia y la falta de programas de estudio y de materiales didácticos para apoyar su función. Para Sánchez (2012b: 37), los tres factores vitales que afectan la metodología son “*la carencia de formación de los maestros en didáctica de lenguas, la ausencia de programas de estudio y la práctica inexistencia de materiales didácticos apropiados*”.

2.2.4. Publicaciones educativas para la enseñanza del malecu

Hasta la década de 1960, el malecu se consideraba como la lengua indocostarricense más desconocida pero, gracias a datos recopilados por lingüistas, a través del tiempo se han podido publicar algunos folletos o libros sobre el malecu en las dos vertientes que reconoce Sánchez: la documentación y la descripción (Sánchez, 2011a).

En la primer vertiente de la documentación cabría toda recopilación de léxico y arte verbal; contraria a la vertiente de la descripción, en la que se hallan todos los trabajos académicos que versan sobre el sistema lingüístico del malecu –como la *Gramática de la lengua guatusa* de Constenla (1998) – que están dirigidos a especialistas.

Quizás una tercer vertiente que cabría mencionar actualmente es la didáctica, puesto que la situación de esta lengua resulta interesante para los distintos académicos, quienes desean contribuir con su revitalización.

Dentro de este grupo de publicaciones pertinentes para este estudio, podríamos mencionar las producciones del Proyecto Río Frío, las cuales abarcan un diccionario bilingüe malecu-español y dos silabarios: uno para I ciclo (1º, 2º y 3º grado) y otro para II ciclo (4º, 5º y 6º grado) (Proyecto Río Frío, 2011b y 2011c).

El diccionario es un importante aporte a la documentación del léxico malecu y hay que reconocer que este tipo de publicaciones juega un papel en el proceso de aprendizaje de la lengua en la clase, porque un diccionario está pensado para alfabetizar (Grenoble y Whaley, 2006), en principio, dentro de un ambiente formal. Al ser un diccionario bilingüe malecu-español, se sobreentiende que está dirigido a personas que no son de la comunidad o a los miembros que no dominan el malecu como lengua materna. El diccionario es un libro de consulta de vocabulario y no otra cosa. Desafortunadamente, este diccionario no contó con asesoría lingüística para su elaboración por lo que presenta algunos errores e inconsistencias²¹. Asimismo, cuenta con la limitante de traducir en una sola dirección: malecu-español pero no del español al malecu, lo que impide acceder a algunos conocimientos.

Con respecto a los silabarios, estos son libros de actividades en los que los niños transcriben palabras en malecu o completan espacios en blanco. También se les presentan frases para traducir o pequeños textos para leer a partir del 2º grado.

Los temas son variados y se encuentran separados por campos semánticos y temas gramaticales; así, por ejemplo, para el 1º grado se estudian los pronombres, los miembros de la familia, los números (hasta el cinco), los colores, los sentidos, el rostro

²¹ Véase Sánchez 2013b para conocer más sobre la asistemacidad y contradicciones que presentan los documentos didácticos en malecu.

humano, animales que vuelan, insectos pequeños, animales que se suben a los árboles y animales que se arrastran. Además, se incluyen nombres de los lugares del cantón y un mapa del actual territorio malecu.

Los libros hacen énfasis en el aprendizaje de vocabulario y solo se empieza a contextualizar dicho vocabulario brevemente a partir del 2° grado. A partir del 3° grado, el énfasis es la comprensión de lectura y así continúa hasta el 6° grado. Hay temas que son recurrentes en todos los niveles, como los números (aunque se le agrega una mayor complejidad al contar hasta el 20 en el 6° grado), los pronombres personales y ciertos sinónimos.

El énfasis de los silabarios es la práctica del vocabulario estudiado tanto a nivel de lectura como de escritura. En el silabario del II ciclo, se hace más énfasis en tradiciones y costumbres malecus con breves textos que los niños deben leer. Estos libros son, sin duda, un apoyo – o el único apoyo– con el que cuenta el maestro de malecu y este debe recurrir a su creatividad para desarrollar en el año escolar los siguientes contenidos:

1° grado, 19 páginas y 22 contenidos

2° grado, 14 páginas y 18 contenidos

3° grado, 11 páginas y 15 contenidos

4° grado, 14 páginas y 14 contenidos

5° grado, 15 páginas y 15 contenidos

6° grado, 14 páginas y 18 contenidos

Como puede apreciarse, son pocas páginas con escasas actividades para la cantidad de contenidos; además, dichos silabarios no integran el programa del MEP, así que es una pequeña ayuda para algunos de los temas que el profesor debe abarcar.

Tanto el diccionario como los silabarios están impresos a color y cuentan con algún diseño gráfico que hace la presentación del documento agradable. Hay suficiente espacio en blanco entre cada actividad, lo que lo convierte en un documento ligero; por otro lado, aunque hay poco texto, el uso de las letras en negrita resulta un poco pesado.

Sin duda, estas publicaciones del Proyecto Río Frío son aportes relevantes para la preservación del vocabulario en la lengua; con todo, distan mucho de promover la comunicación oral o escrita. La diferencia la haría el profesor impartiendo clases comunicativas y usando este material como apoyo de la lectoescritura.

Además de estos materiales, en 1994 se habían publicado dos libros de dibujos malecu, resultado del proyecto denominado “*Costumbres y Valores del Indio Malecu*” del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional (Bolaños y Ramírez, 1994a y 1994b). Este proyecto se llevó a cabo de 1993 a 1995 en las escuelas de Guatuso (Rojas, 1997-1998). Dichos libros recopilaron representaciones de animales u objetos que realizaron niños de la escuela de Palenque Tonjibe. Cada dibujo contenido en este material presenta la palabra en español y malecu, o una frase en español y luego traducida al malecu. Los dibujos son de gran belleza. No obstante, en el ámbito lingüístico, esta producción deja entrever la interferencia del español en el malecu, así como el nivel básico de dominio de la lengua malecu por parte de niños en grados avanzados, ello producto de una enseñanza basada en vocabulario descontextualizado.

Por ejemplo, la hispanización se puede notar en un dibujo que nombra *ulimas* a las tortugas, en lugar de usar el pluralizador en malecu *maráma*. Para decir tortugas en esta lengua sería *ulíma maráma*. Igualmente, se deja percibir la metodología ya señalada que resulta en el bajo nivel de competencia lingüística de ciertos niños, sobre todo, tratándose de un 6° grado al escribir: *este es tóji* para decir ‘este es el sol’; *unos árboles de cajú* para comunicar que ‘estos son unos árboles de cacao’; *esta es una chacárra*

para decir ‘esta es una gallina’. Estas son oraciones simples que un niño de 1° o 2° grado podría estar produciendo sin dificultad, así es que llegan a 6° grado sin poder escribir una oración de este tipo en la lengua meta.

Al tratarse de una recopilación de ilustraciones, se puede utilizar a modo de diccionario infantil para consultas rápidas. No cabe duda de que los niños que participaron en este proyecto hayan aprendido bien el vocabulario estudiado pero, nuevamente, hay poco impacto en la comunicación oral e incluso escrita; lo anterior por un tema metodológico, como se ha mencionado. Es probable que el objetivo de este proyecto haya sido solamente un acercamiento a la lengua, y, por lo tanto, exitoso, pero es insuficiente para nuestros efectos.

Con base en este proyecto, posteriormente se procedió a recopilar las frases y las palabras usadas por los niños y se publicó un documento de ejercicios en malecu (Ramírez, Bolaños, y Alvarado, 1994), el cual pretende que el niño las escriba tres veces en los espacios en blanco que ahí se disponen. Al lado, cada frase se ilustra con el dibujo para referencia. En una segunda parte, se escribe la frase o la palabra en español y se supone que el niño la traduzca al malecu, pues el libro no cuenta con instrucciones.

En ese mismo año (1994), se publicaron dos libros más con el propósito de servir en la alfabetización en malecu. Uno intitolado *Ata malecu jaicaco irijionh* o “Escribamos en idioma guatuso” escrito por Constenla y Castro. Está compuesto por 74 páginas, es un libro en blanco y negro con algunas ilustraciones en blanco y negro también. Consta de ocho capítulos o temas desarrollados a partir de una ilustración introductoria y un vocabulario de base. Se siguen páginas de oraciones copulativas simples o descriptivas hasta llegar a formar pequeños párrafos con ese vocabulario inicial, de modo que cada página aumenta progresivamente su complejidad.

Es probable que los niños deban copiar el texto en sus cuadernos o en el mismo libro al lado del texto original, pero no cuenta con renglones para ello. No hay diseño gráfico y es poco atractivo a nivel visual. En lo que respecta al desarrollo lingüístico es rescatable el nivel de complejidad gradual que va alcanzando hacia el final de cada capítulo.

Los capítulos con los que cuenta este documento tienen que ver con las partes del cuerpo, las relaciones familiares, las frutas y verduras, los elementos de una casa, del bosque y del río, entre otros. A continuación presentamos la lista de temas tal como aparecen en el texto original con la traducción sugerida por un hablante del malecu:

- *Napuru* ‘Mi cuerpo’
- *Mafafacanze marama* ‘Mis familiares’
- *Malecu marama pjueca* ‘Hecho por los malecus’
- *Orroqui o macore punhe* ‘¿Qué cosas tenemos?’
- *Totiqui maupal* ‘Nuestra casa’
- *Orroqui curu marama* ‘¿Qué frutas son?’
- *Orroqui marama o marama turuconhe juerri ticonhe* ‘¿Qué cosas hay en el bosque y en el río?’
- *Orroqui marama o lacalha anhe ni muri orroqui marama o marama toji putulha anh* ‘¿Qué cosas hay en la tierra y qué cosas hay en el aire?’

El otro libro de ese mismo año se intitula *Abecedario ilustrado malecu*, realizado por Constenla (1994). En él se explica el sistema fonológico del malecu y la forma en que se representa cada sonido usando el alfabeto latino. En su introducción, se llama la atención sobre los sonidos que difieren del español como las vocales largas y los fonemas /ϕ/ representado por f, /ŋ/ representado por nh, /r/ representado por rr y /ʎ/

representado por lh. Luego se muestra un orden de las letras en que aparecerán las palabras y un índice. El abecedario contiene 26 páginas. Cada palabra viene acompañada de una imagen en blanco y negro con un diseño sencillo. Se despliegan entre cinco y tres palabras por letra en una misma página. En este abecedario la palabra no necesariamente comienza con la letra, sino que contiene la letra o sonido que se pretende enfatizar.

Así, por ejemplo, con la letra í se muestran las palabras *jíca*, *ulíma*, *íra*; con la letra ú: *túfi*, *cúri* y *júri*; con la letra y: *yú*, *coyonh* y *chíya*; con la letra f: *fó*, *aféla* y *yafu*. Este libro hace énfasis en el vocabulario como los demás, pero es de reconocer que la intención del autor es que la oralidad sea adecuadamente representada en el texto escrito, o que se pueda practicar la pronunciación del malecu, pues para ello introduce su sistema fonológico. De esta manera, el material se convierte en un primer acercamiento a la pronunciación del malecu y en libro de consulta a modo de diccionario ilustrado.

Gracias a las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el sistema lingüístico del malecu y al diagnóstico exhaustivo que recientemente realizó Sánchez (2011a) de la situación de la lengua, se han sentado las bases para la creación de nuevos materiales. Desde el año 2013, los estudiantes de la Universidad de Costa Rica cuentan con una opción de trabajo comunal (TCU) destinada a la promoción y revitalización de lenguas indígenas como el malecu y el bribri. Por comunicación personal con el director de este proyecto (C. Sánchez, 26 de febrero del 2015), se sabe que se han confeccionado materiales didácticos para el malecu como un diccionario pictográfico del cuerpo humano, una serie de seis libros de lectura, juego de animales, una lona del cuerpo humano, un cancionero infantil y dos juegos digitales (uno de memoria y otro de obstáculos) para aprender vocabulario. El objetivo es que estos materiales sean usados por familias y por todo aquel que desee estudiar malecu fuera del ámbito escolar.

De hecho, el material didáctico que se propone en esta investigación incorpora actividades musicales con algunas de las canciones del disco *Poréteca maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

2.2.5. Síntesis

Se ha visto que Costa Rica cuenta con leyes y decretos que obligan al Estado a defender el uso de las lenguas minoritarias, de ahí que el MEP goce de un departamento especializado para temas de enseñanza de lenguas indígenas en el país. Este proceso, tanto legal como educativo, inició desde 1982, por lo que la experiencia de Costa Rica suma ya 30 años con resultados satisfactorios a nivel de investigación académica sobre las lenguas indígenas, y efectos más o menos gratos en su enseñanza.

Cabe destacar que, aparte del espacio educativo formal, se ha hecho poco por incorporar los idiomas indígenas a la vida social de las comunidades. Las lenguas se circunscriben –en muchos casos– al sistema educativo formal, dejando en manos de los profesores de lengua una responsabilidad que debería ser compartida por las familias. De ahí la importancia de explorar nuevas posibilidades de enseñanza de las lenguas fuera del espacio escolar formal.

En el ámbito educativo propiamente, las principales recomendaciones de los expertos son la inversión en capacitación del personal docente en cuanto a contenidos y metodología de enseñanza de lenguas, la producción de textos educativos a modo de guías didácticas que vayan acordes con las características de la población a la que van dirigidos, y la mejora del estatus o reconocimiento que merece la enseñanza de lenguas indígenas en el país.

Como dicen García y Zúñiga (1987), se debe primero reconocer la pluriculturalidad de Costa Rica, se debe dar acceso a la tierra y proteger la autonomía de estos pueblos: *“una política de revitalización lingüística, para poblaciones en las condiciones anteriores, implica una modificación del estado cultural. La lengua significaría entonces un elemento de desarrollo de la identidad cultural, que fortalecería la cohesión comunal en la búsqueda de la recuperación comunal, de sus tierras, y de su propia organización y de sus derechos”* (García y Zúñiga, 1987:511).

Otra de las tareas pendientes es la difusión de la imagen de una Costa Rica pluricultural con el fin de sensibilizar a la población no indígena sobre las culturas e idiomas que se hablan en el país, pues, con ello se contribuiría con la visibilización de la labor que realizan los profesores de lengua y se valoraría más su quehacer.

Con respecto a este punto, se debe reconocer el trabajo del Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica, el cual lleva dos años celebrando la Semana de la Diversidad Lingüística de Costa Rica (Sánchez, 2011b) cuyos objetivos van dirigidos a la población no especialista, con el fin de brindar un panorama sobre la pluralidad que existe en nuestro país, romper estereotipos, llamar a la reflexión, divulgar el trabajo investigativo y disfrutar de los aspectos culturales implicados en las lenguas tratadas : *“deséabamos asumir una posición de divulgación, compartir lo que sabemos, entusiasmar a los desinteresados, mover a la reflexión a los apáticos, abrir las puertas de la casa e invitar a todo el mundo a tomarse un café (o un vasito de chicha) y a saborear la diversidad lingüística del país que tanto nos emociona a los filólogos y lingüistas”* (Sánchez, 2011b: 81).

Con respecto a la enseñanza del malecu, se sabe que el profesor de Margarita y Tonjibe tiene muchos años de experiencia, lo que podría jugar a favor, si usa este conocimiento para mejorar su trabajo; o en contra, si más bien deja de innovar con sus estudiantes y se deja caer en la práctica repetitiva de lo mismo. En general, la situación

actual de enseñanza del malecu no es crítica, pues se cuenta con el “privilegio” de un espacio propio para dictar las lecciones y con cierta vitalidad de la lengua. En el 2014, se incorporó un nuevo profesor de malecu para atender dos escuelas más, pero desconocemos su situación de trabajo, la experiencia y su metodología de enseñanza puesto que nuestra investigación de campo es anterior a esa fecha.

Los puntos débiles se hallan en el poco seguimiento que reciben los profesores de lengua y cultura de la zona por parte del MEP, el poco apoyo y valoración que reciben por parte de la comunidad, la poca formación en metodología de enseñanza de idiomas y la falta de materiales didácticos.

Hasta el momento, se ha visto cómo las publicaciones destinadas a emplearse en las aulas son escasas y no necesariamente están dirigidas a la población infantil que nos atañe; no siguen los contenidos sugeridos por el MEP, por lo que son de poca ayuda para el profesor; no cuentan con un enfoque comunicativo, por lo que contribuyen a reproducir el patrón metodológico hasta ahora visto. Si nada de lo anterior existe para el sistema educativo escolar, no hay que preguntarse mucho sobre el preescolar, para el que la enseñanza de lenguas indígenas es totalmente nula. En este sentido, la creación de un material didáctico específico para la enseñanza del malecu a niños entre los 2 y los 6 años viene a llenar ese vacío.

3 Marco teórico

Esta propuesta de trabajo se mueve entre dos áreas de la lingüística aplicada: una es la revitalización de lenguas y la otra es la didáctica de segundas lenguas (Díaz-Corralejo, 2004 y Marcos, 2004).

El término técnico *lingüística aplicada* se ha ampliado con el tiempo y abarca tanto las soluciones a los problemas relacionados con el lenguaje como la planificación de las lenguas y su didáctica, temas que nos competen para este estudio (Marcos, 2004). El objetivo primordial de la lingüística aplicada es “*reducir las barreras que se levantan por culpa de un dominio limitado de la lengua en personas que tienen orígenes, culturas y usos lingüísticos diversos*” (Marcos, 2004: 26).

Lo que resulta novedoso para esta propuesta es que Tsunoda (2006) apunta que, por lo general, quienes se dedican a la revitalización de lenguas no cuentan con conocimientos en metodologías de enseñanza de lenguas. Por su parte, Hinton (2011) afirma que la revitalización de una lengua demanda conocimiento de los campos de educación, adquisición de lenguas, enseñanza de lenguas y teorías de aprendizaje. En esta investigación se intenta conjugar todos estos campos de trabajo.

En este sentido, el apartado que sigue se divide en dos secciones: una expone los términos relacionados con el campo de la revitalización de lenguas, y otra despliega las metodologías de enseñanza de segundas lenguas y los factores a tomar en cuenta.

3.1. Concepto de revitalización de lenguas

Para algunos académicos, revitalizar una lengua significa devolverle el uso como vehículo de comunicación cotidiana dentro de la comunidad, lo que resulta una tarea sumamente ardua y de años. Para otros, significa ralentizar el proceso de pérdida (Tsunoda 2006). Ambas posiciones son posibles y no sabremos, en nuestro caso, si algo de lo anterior ocurra con el malecu sino hasta dentro de mucho años.

Según Tsunoda (2006), la revitalización de una lengua es el proceso de restauración de su vitalidad, ya sea porque la ha perdido completamente o se halla en proceso de perderla. Ahora bien, la vitalidad de una lengua o su grado de desplazamiento se mide en un continuum que va desde saludable hasta extinta. Los criterios empleados por Tsunoda (2006) para clasificar el estado de una lengua son: el número de hablantes de una lengua (como lengua materna), edad de los hablantes, transmisión de la lengua a los niños y funciones de la lengua dentro de la comunidad. A partir de estos datos será posible saber si una determinada lengua es:

- a. saludable, fuerte, a salvo, floreciente
- b. debilitada o enferma
- c. moribunda
- d. muerta o extinta

Dentro del continuum que forma esta clasificación, se pueden ir catalogando las lenguas de una manera gradual. Siguiendo a Tsunoda (2006), habrá que distinguir entre las lenguas en peligro (*endangered languages*), que serán aquellas ubicadas en el continuum entre las debilitadas y las moribundas; y la situación de peligro de las lenguas (*language endangerment*), término que se reserva para referirse a lenguas debilitadas, moribundas o extintas.

Asimismo, se debe emplear el término “desuso” o “desaparición” para referirse a la disminución del uso de una cierta lengua; mientras que los términos “decaimiento” o “desgaste” deben usarse para los cambios estructurales manifiestos en la lengua.

Por su parte, Hinton (2011) apunta que una comunidad determinada puede retomar su lengua aunque esta haya estado sin hablantes durante varios años o siglos. La documentación o el método comparativo de lenguas sería su base para la restauración y recuperación; por lo que, más bien, se emplea el término de lengua dormida o inactiva, en lugar de extinta o muerta, pues la connotación psicológica de estos últimos vocablos es deprimente y desesperanzadora para la comunidad.

Volviendo a Tsunoda (2006), este autor señala la existencia de definiciones distintas de revitalización con objetivos distintos. A partir de estas acepciones es que un programa de revitalización puede ser exitoso o no, porque las comunidades pueden ser más o menos ambiciosas con los resultados pretendidos.

Para ello, Tsunoda (2006) sugiere que se tengan en cuenta dos aspectos claves: el primero de ellos es el significado de revitalización basado en el grado de desplazamiento de la lengua en cuestión y el grado de integridad de la estructura de la lengua; el segundo, es el objetivo que se busca con el programa, sin perder de vista la documentación existente en la lengua y los deseos de la comunidad.

El primero de estos aspectos (acerca del grado de desplazamiento de una lengua) se puede ilustrar con un caso en Costa Rica. El térraba y el boruca, a pesar de su avanzado estado de declinación, son lenguas enseñadas por infrahablantes. Si bien no hay verdaderas posibilidades de recuperarlas como lenguas vitales en uso, se trata, por lo menos, de recobrarlas en un nivel cultural (Ovares y Rojas, 2008).

Luego, con respecto a los objetivos, Hinton (2011) explica que existen dos grandes lineamientos en el tema de revitalización de lenguas: uno, enseñar la lengua a aquellos que no la saben; dos, lograr que aquellos que la dominan, la usen en todas las situaciones posibles. Este trabajo en particular trata la enseñanza del malecu y no su uso. El uso de esta lengua en situaciones cotidianas es responsabilidad de los miembros de la comunidad.

En relación con el segundo aspecto que menciona Tsunoda, se debe considerar que una lengua está en constante cambio y más aún cuando se trata de involucrar a la población infantil en un programa de enseñanza, pues las desviaciones de la “estructura original” de la lengua serán inevitables. Por eso, Tsunoda (2006) sugiere tolerancia y flexibilidad por parte de los gestores del programa y de la población en general, porque de otra forma el proceso resulta frustrante y desalentador para ambas partes.

Tsunoda (2006) señala que muchos autores entienden la revitalización de una lengua como los esfuerzos por mantener o restaurar dicho idioma al estado en que sea hablado por un número razonable de personas, con una fluidez razonable y con una forma gramatical adecuada. Sin embargo, en esta definición se deja por fuera lo que se entiende por “razonable”.

En cambio, Hinton (2011) explica que los términos de revitalización de lenguas, junto con el de renacimiento o recuperación de una lengua, se emplean cuando se desea restaurar el uso de una lengua en peligro; mientras que el vocablo mantenimiento se refiere a una lengua viva que empieza a declinar. No obstante, esta autora prefiere usar el término revitalización de lenguas de manera general para que abarque cualquiera de las situaciones antes dichas.

Para este estudio, seguiremos la posición de Tsunoda (2006), pues sabemos que el malecu es una lengua en peligro (en el continuum de Tsunoda está entre lengua debilitada y lengua moribunda). Aunque nuestro trabajo se limita a la enseñanza del malecu en la población infantil, se trata de un pequeño paso hacia todo el esfuerzo que implica un programa de revitalización, pues a través de este ensayo no se pretende devolverle la vitalidad a una lengua en desplazamiento. Como bien lo señala Tsunoda (2006), la revitalización de una lengua no solo involucra a la lengua en cuestión, sino se trata de reestablecer una sociedad con su cultura y su balance con la naturaleza.

Ahora bien, en los programas de revitalización de lenguas autóctonas es común que temas culturales afloren –por lo antes dicho– y ello tiende a confundir el objeto que se desea revitalizar: ¿es la lengua o es la cultura? Por supuesto que apelar a temas culturales en un proyecto de este tipo es necesario, por la relación estrecha que tienen las prácticas culturales con la identidad de grupo. Sin embargo, no se puede perder de vista que el objeto por revitalizar es la lengua y, que la cultura está en función de la competencia comunicativa de esa lengua en un caso de revitalización (Tsunoda, 2006).

El tratamiento de temas culturales se refiere a incorporar prácticas tradicionales en una sesión de lengua como la fabricación de artesanía, bailes, cantos, narraciones tradicionales, comidas, religión tradicional, etc. La cultura la entendemos como la totalidad del estilo de vida adquirido por vía social, que incluye las formas de pensar, sentir y actuar (Harris, 1997 en Tsunoda, 2006). De acuerdo con esta definición, la cultura involucra la lengua, patrones de comportamiento, prácticas relacionadas con la comida, la ropa, la familia, mitos y creencias, etc. (Tsunoda, 2006).

Como señala Tsunoda (2006), aprender a bailar o cantar puede ser más fácil y divertido que aprender a hablar la lengua, por lo que las sesiones podrían ser muy entretenidas si se incluye este tipo de actividades, pero no necesariamente se cumple con el objetivo de hablar la lengua. Por lo tanto, según este autor, se contraponen

actividades culturales atractivas, divertidas y motivantes a las tareas propias del aprendizaje de lenguas que demandan tiempo, esfuerzo y hasta pueden ser frustrantes. Es por eso que hacer hincapié en temas culturales en un programa de revitalización puede crear la ilusión de ser un esquema exitoso y quizás no lo sea.

En este sentido, se debe hacer la aclaración de que el aprendizaje de lenguas no debe ser una experiencia desalentadora para el estudiante o el aprendiz. Un guía (profesor) preparado y motivado, con el material adecuado y la creatividad suficiente, puede ofrecer las condiciones para que su estudiantado esté también motivado para aprender y para lograr el objetivo deseado. Ya lo explicaremos más adelante.

La enseñanza de la cultura en un programa de lengua ha sido añadida desde hace aproximadamente 60 años, según Curtain y Dahlberg (2010) pero, en aquel momento, lo que se enseñaba de la cultura eran los personajes destacados en el ámbito histórico, artístico, temas de geografía, literatura y música. En la actualidad, estos contenidos han sido ampliados con elementos propios de la vida cotidiana de las personas que hablan la lengua meta.

La importancia de incluir dichos temas en un programa de enseñanza es que vivir la cultura se ha convertido en el contexto más importante de uso de la lengua meta (Curtain y Dahlberg, 2010) y hacia ese objetivo es que apuntan los lineamientos del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Por consiguiente, a la hora de incluir contenidos culturales en el programa de enseñanza, se deberá tomar en consideración su relevancia lingüística. Para elegir acertadamente estos contenidos se sigue la propuesta del Proyecto de estándares nacionales en educación de lengua extranjera (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999 en Curtain y Dahlberg, 2010), la cual hace distinción entre perspectivas, productos y prácticas culturales. Ya la explicaremos en la sección de creación de una unidad didáctica en la metodología.

3.1.1. Tipos de programas para la revitalización de lenguas

Para los efectos del presente trabajo, nos referiremos a los tipos de programas usados alrededor del mundo y nos concentraremos en aquellos cuyo objetivo sea ampliar el conocimiento de la lengua por medio de la enseñanza, porque un programa de revitalización también puede involucrar estrategias de financiamiento, búsqueda de apoyo gubernamental, trabajo legal, entre otras actividades (Grenoble y Whaley, 2006) que no corresponden a los objetivos nuestros.

Según Hinton (2011), las escuelas han sido parte de los programas de revitalización de las lenguas indígenas desde los años 70, pero también hay programas que se desarrollan en las casas o en la comunidad, sin involucrar a la escuela.

De hecho, los programas basados en la enseñanza formal o escolares han sido criticados, como lo apuntan Coronel-Molina y McCarty (2011), por trasladar la responsabilidad de la transmisión de la lengua a una institución secundaria o terciaria y no primaria, como lo sería el seno familiar para un uso más natural de la lengua. Para algunos resulta contradictorio cómo la escuela, que tuvo un papel asimilador, opresivo y de erradicación de la diversidad, se dedique ahora a la recuperación y preservación de las lenguas que antes prohibió.

No obstante, hoy las escuelas son vistas como los lugares ideales para revitalizar lenguas amenazadas y para mejorar la formación de estudiantes de hablas minoritarias, por representar la oficialidad y el prestigio. Por lo que se presentará un recuento de los programas de enseñanza de lenguas autóctonas en las modalidades formales e informales.

Se puede iniciar por los autores que han propuesto categorizaciones para los tipos de programas de revitalización. Para empezar, se han elegido los modelos de revitalización de Amery (1994, en Tsunoda, 2006), quien propone cinco tipos puntuales y claros de programas de revitalización de la lengua basados en los objetivos que busca alcanzar cada uno de ellos:

1. La enseñanza como segunda lengua aplica en los casos en que la lengua aún mantiene cierta vitalidad y se puede enseñar fuera de la región geográfica tradicional.
2. La revitalización se usa cuando la lengua aún se habla, pero tiene solo algunos hablantes.
3. Los programas de renovación del idioma aplica cuando la lengua aún se conoce en la comunidad, mas no hay hablantes fluidos y no se usa en transacciones comunicativas.
4. Los programas de recuperación de la lengua se emplean cuando dentro de la comunidad se sabe poco y se recuerda poco sobre la lengua, pero se cuenta con buena documentación. Para Amery, la recuperación de una lengua se lleva a cabo cuando esta ya no es hablada; mientras que la revitalización se puede dar cuando todavía hay hablantes a quienes consultar o preparar como profesores de lengua (Grenoble y Whaley, 2006).
5. Los programas de sensibilización hacia el idioma se usan cuando no hay ningún hablante de la lengua, no se sabe sobre la lengua y la documentación es mínima.

Por su parte, Tsunoda (2006) propone 15 tipos de métodos o programas para la revitalización de una lengua autóctona. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, este autor mezcla métodos con canales de enseñanza, con técnicas y con políticas comunitarias. Mientras que los cinco tipos de programas propuestos por Amery (1994,

en Tsunoda 2006) resultan más claros de ubicar como métodos, porque cada uno de ellos se refiere a un objetivo por lograr; por ejemplo, sensibilizar, recuperar, renovar, revitalizar o enseñar. Cada uno de estos objetivos puede tomar luego la forma particular que se desee emplear para lograrlo. Los autores como Tsunoda (2006) y Grenoble y Whaley (2006), a diferencia de Amery, ponen más énfasis en detallar la forma, técnicas o los aspectos más metodológicos de cada uno de los programas que distinguen.

1. Programas de inmersión total: según Hinton (2011), este tipo de programas inició en Estados Unidos en la década de los 80. Tsunoda (2006) explica que, en estos programas formales, todas las actividades se llevan a cabo en la lengua meta. Se trata de que el estudiante esté en contacto el 100% del tiempo con la lengua, así, el recreo, los estudios o cuestiones administrativas son en el idioma por aprender.

Este método tiene por objetivo el mantenimiento de la lengua, por lo que se requiere que esta tenga vitalidad. La idea es cultivar su fluidez y su conocimiento, e igualmente la cultura, en la forma en que se habría hecho en un hogar en generaciones anteriores; pero también se trata de que los estudiantes de estos sistemas de inmersión se identifiquen psicológicamente con su idioma de modo que se conviertan en los transmisores para sus hijos cuando los tengan (Coronel-Molina y McCarty, 2011).

Un ejemplo de este modelo lo constituyen los “nidos de lengua”, que son centros de cuidado o escuelas para niños desde edades tempranas en los que toda actividad se da en la lengua meta. El primero de estos “nidos de lengua” se creó en 1982 para la lengua māori de Nueva Zelanda. Para garantizar la integridad de la lengua y el ambiente māori, las clases de inglés y de esta lengua son separadas por tiempo, espacio y profesor (Coronel-Molina y McCarty, 2011). Sin embargo, los padres de familia han temido que los niños, que se desarrollan en estos nidos de lengua u otro programa de inmersión, tengan futuros problemas para continuar estudios formales por su posible falta de dominio de la lengua mayoritaria. Hinton (2011) y Coronel-Molina y McCarty (2011)

explican que al analizarse 30 años de experiencia en este tipo de programas nunca se ha dado un caso como estos; por el contrario, los niños que se gradúan de estos programas tienen el mismo desempeño o sobrepasan a los niños de educación regular en pruebas estandarizadas, por lo que este miedo de los padres parece infundado.

Grenoble y Whaley (2006) indican que, para poner en marcha un programa de esta índole, se debe contar desde el principio con el apoyo de la comunidad, debe haber suficientes hablantes a quienes poder consultar y, por supuesto, debe haber recursos financieros suficientes para costear un esquema de este tipo que requiere la creación de materiales para todos los niveles.

En este caso, los autores se refieren a un programa de inmersión para edades tempranas, pero los hay para otras edades. De hecho, Abello (2004: 356) define un programa de inmersión como *“una modalidad educativa en la que un grupo de alumnos, que sólo habla una lengua determinada en casa, empieza a asistir a un colegio local en el que se usa una lengua extranjera (LE) o una segunda lengua (L2), como medio principal o equilibrado de enseñanza para el conjunto de alumnos que forma la clase”*. Este autor distingue varios formatos posibles de la enseñanza por inmersión según se defina por cantidad de tiempo o por niveles educativos a los que vaya dirigido.

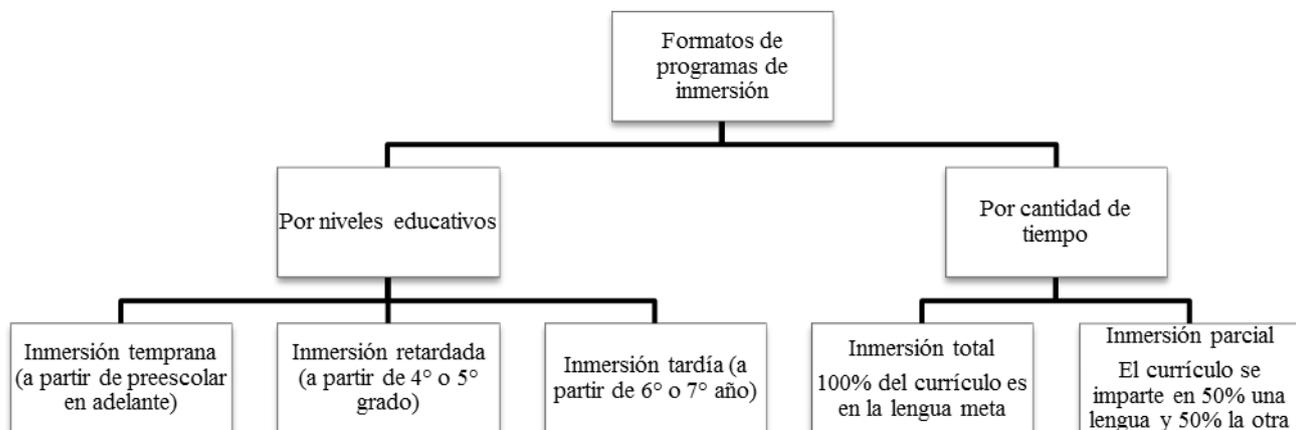


Gráfico 1: Tipos de programas bilingües

Elaboración propia basada en Abello (2004)

Ya mencionaremos lo que es un programa de inmersión parcial, pues este se ubica dentro de lo que Tsunoda distingue como educación bilingüe, en la que al menos el 50% del currículo se imparte en la segunda lengua durante todo un año académico.

2. Programa del vecindario: Tsunoda (2006) señala que se trata de crear una comunidad de hablantes dentro de un mismo barrio. Se supone que los interesados se mudan o compran casas cerca unos de otros, con el fin de crear una isla de hablantes. Conforme la comunidad va creciendo, esta va requiriendo de servicios en la lengua que pretenden mantener. Este método no se puede usar con idiomas moribundos o extintos. De igual forma, es un método controversial que atentaría contra los derechos humanos de seleccionar el lugar donde se desea vivir. El ejemplo que da Tsunoda es de una comunidad en Belfast, Irlanda, que, por voluntad propia, realizó este cambio en su vida.

Por su parte, Hinton (2011) se refiere a un programa comunitario cuando la comunidad implicada hace énfasis en actividades tradicionales con el fin de concentrar a los miembros para usar la lengua de forma significativa. Se puede tratar de la realización de festivales o de festividades particulares de la comunidad. Por el contrario, Grenoble y Whaley (2006) más bien hablan de programas en los que el aprendizaje se da de manera comunitaria, dado que un ambiente formal de aula no aplica para tal grupo étnico. Dichos programas intentan respetar, en la medida de lo posible, la usanza tradicional de aprendizaje y no imponen la manera en que la cultura dominante lo hace. Estos programas se centran en el uso de la lengua en ciertas situaciones y no en la instrucción sobre la lengua propiamente. Por ende, no hay consenso entre los autores sobre qué es un programa comunitario de aprendizaje de lenguas, pues cada uno hace su propia definición discordante una de otra.

3. Programas bilingües: en este caso, la lengua minoritaria es usada como vehículo de instrucción de los contenidos de clase. Se enseña a través de la lengua y no sobre la lengua. Se puede usar con lenguas debilitadas, no así con lenguas moribundas o extintas. Este modelo se subdivide en modelos de transición y modelos paralelos según los objetivos lingüísticos que se deseen alcanzar (Tsunoda, 2006).

- a. Los modelos de transición inician la formación en la lengua minoritaria y gradualmente van haciendo el cambio hacia la lengua dominante conforme el niño avanza en los niveles escolares. El objetivo es que el niño abandone su lengua materna en algún momento y pueda incorporarse a la vida del país o a la comunidad en que vive.
- b. Los modelos paralelos enseñan ambas lenguas con una carga lo más cercana al 50% del tiempo cada una. Este es el modelo de educación bilingüe más extendido en el continente americano (Grenoble y Whaley, 2006) y en las escuelas costarricenses con respecto al inglés o a los otros idiomas internacionales que se enseñan. A este respecto, Hinton (2011) afirma que muchos gobiernos respaldan la enseñanza bilingüe para aprender lenguas mayoritarias, mas no lo ven como una posibilidad para

enseñar aquellas minoritarias o en proceso de desplazamiento. El objetivo de este tipo de programas es de mantenimiento de ambas lenguas (Abello, 2004).

Hinton (2011) señala que uno de los problemas de la enseñanza bilingüe es el cambio de registro que ocurre naturalmente al volver a casa, por lo que muchas veces es mejor optar por cursos de inmersión total en la lengua, para nivelar la exposición a la lengua dominante y lograr así una competencia lingüística suficiente en la lengua minoritaria.

Grenoble y Whaley (2006) dicen no apoyar este tipo de enseñanza, porque consideran que no se logra un buen nivel de competencia lingüística con este tipo de programas. Además, aducen que, para estos modelos de enseñanza, los materiales rara vez están creados, por lo que altera la efectividad del programa. Estas autoras tienen una preferencia por los modelos de inmersión total, pues ciertamente, gracias a ellos, los resultados pueden verse más pronto. Sin embargo, es cierto que no todas las comunidades tienen el tiempo, los recursos o el interés para ejecutar un programa intensivo.

4. Programa maestro-aprendiz: tiene su origen en California, en 1992, porque las lenguas que se deseaban recuperar tenían muy pocos hablantes fluidos que hacían imposible el plan de crear escuelas como tales. Entonces se consideró crear, más bien, un equipo de estudio constituido por el profesor y un alumno que se reúnen de 10 a 20 horas por semana para realizar actividades (o tareas, pues se trata de un enfoque de aprendizaje por tareas, como se verá más adelante [Coronel-Molina y McCarty, 2011]). Tales tareas pueden ser cocinar, arreglar el jardín, hacer reparaciones, etc., pero toda la comunicación ocurre en la lengua meta (Grenoble y Whaley, 2006).

Tsunoda (2006) menciona que este programa es una variación del programa de inmersión total, en el que un hablante fluído de la lengua tiene a su cargo un estudiante durante algunos meses. Grenoble y Whaley (2006) hablan de tres años, y el equipo recibe \$3000 (dólares americanos) por 360 horas de trabajo. Ambos participantes tienen prohibido hablar en la lengua dominante y si desean darse a entender deben recurrir a gestos u otras estrategias. Se pretende, a través de este programa, producir hablantes con suficiente competencia oral para que enseñen a otras personas e, igualmente, se intenta que el estudiante genere una relación a largo plazo con su profesor, con el fin de que siga consultándolo cuando tenga dudas o siga ampliando su competencia lingüística (Grenoble y Whaley, 2006). Este programa hace énfasis en la oralidad y no en la alfabetización.

5. Programa de respuesta física total: el profesor enseña acciones que deben ser actuadas; es decir, se espera que ante un mandato el estudiante responda físicamente y no de manera verbal. De ahí el nombre de este método. Este programa enseña a través de la acción física y no espera, en un primer momento, producción oral por parte del estudiante, por lo que se considera que logra un nivel básico de la lengua. Se puede usar con lenguas moribundas y debilitadas, pero no extintas (Tsunoda, 2006).

6. Programas de revitalización basados en la familia: Hinton (2011) asevera que la lengua debe usarse en casa, en virtud de que el principal objetivo de la revitalización es el uso de la lengua para la comunicación cotidiana. Es así como en 1980 se crean cursos para los papás o futuros papás, con el fin de que ellos lleven la lengua a sus casas y la empleen con sus hijos. Estos cursos hacen hincapié en los aspectos de la vida de un niño, como jugar, bañarse, comer, ir a la cama, pasear, etc. y también en las expresiones de afecto. Su propósito es que el niño pueda desarrollar una empatía con sus cuidadores y su lengua al mismo tiempo.

7. Programa telefónico: los estudiantes concertan una audioconferencia a través del teléfono con un grupo de hablantes fluidos y conversan. En nuestra opinión, se trata más de un canal de enseñanza que de un método (Tsunoda, 2006).

8. Programa de radio: es una transmisión radial que trata de enseñar la lengua y la cultura. Este tipo de canal es muy versátil porque puede usarse para cualquier situación de la lengua: extinta, moribunda, debilitada (Tsunoda, 2006). De la misma forma, es un canal de difusión más que un método, pues como se ve, puede abarcar cualquier situación de lengua; en consecuencia, se puede sensibilizar a la población, se puede recuperar la lengua, etc.

9. Programa multimedia: el uso de las tecnologías y el internet han permitido preparar discos compactos o clases en línea de muchos idiomas. La barrera de este programa está en el financiamiento, ya que es costosa la producción de este tipo de materiales o la compra de computadoras y el acceso a internet (Tsunoda, 2006). Este esquema aplica para cualquier situación en que se encuentre la lengua. Para este “tipo de método” aplica el comentario que se ha hecho en el punto 8: se trata de un medio de enseñanza.

10. Programa de educación en dos sentidos o doble vía: se trata de enseñar y aprender ambas culturas involucradas, la dominante y la minoritaria. Los profesores que enseñan sobre la cultura y la lengua dominante también deben aprender sobre la cultura y la lengua minoritaria (Tsunoda, 2006). Abello (2004) indica que una de las características de este tipo de educación es que se integran un grupo de la lengua mayoritaria con un grupo de la lengua minoritaria en la misma aula, con el fin deliberado de promover el aprendizaje cooperativo de la lengua. Esta estrategia permite que todos los alumnos tengan la oportunidad de ser profesores o modelos lingüísticos para sus compañeros y que todos sean también aprendices de una segunda lengua.

11. Programa de fórmulas (*formulaic*): se enseñan al principio palabras solas que sirven para responder, contestar, saludar, etc. y, luego, se avanza al aprendizaje de frases con dos o tres palabras y así sucesivamente. Se aprenden fórmulas o frases hechas, por lo que este método sirve para lenguas extintas (Tsunoda, 2006). Grenoble y Whaley (2006) lo clasifican dentro del grupo de los programas de inmersión parcial o enseñanza bilingüe que, a nuestro parecer, no aplica, pues no hay contenidos sobre el mundo que se enseñen a través de la lengua; sino que se aprenden frases de lo que se haya recuperado de una lengua. En este sentido, es más bien una forma de enseñanza y un programa de recuperación de acuerdo con los parámetros de Amery.

12. Método de pidgin artificial: se usa la estructura de la lengua dominante y se relexifica con el vocabulario de la lengua autóctona (Tsunoda, 2006). Grenoble y Whaley (2006) comentan que uno de los aspectos críticos en la recuperación de una lengua es tener expectativas realistas. Muchas veces no se cuenta con la documentación suficiente para reconstruir una lengua, por lo que se hace necesario recurrir a una estrategia de este tipo que, si bien no recuperará la lengua que se hablaba, rescata lo que se puede. Por otro lado, manifiestan que este tipo de estrategia también significa trasladar parte de la cultura dominante a la lengua perdida y puede causar rechazo; sin embargo, aceptan que es una forma de tomar algo conocido para trabajar sobre ello.

13. Método de nombramiento de lugares: se trata de nombrar los sitios con la designación original en la lengua autóctona. A través de él, se logra sensibilizar a la población (autóctona y no autóctona) acerca de la lengua y se intenta recobrar los lugares sagrados de la etnia puesto que la lengua permite una conexión con los ancestros y fortalece la pertenencia a la tierra y su función simbólica (Madrigal, 2014). Es un acto de recuperación de la soberanía si se quiere (Tsunoda, 2006). En nuestra opinión, es más una estrategia de sensibilización y una política de visibilización que un método de recuperación de lenguas. Se relaciona más con la recuperación cultural y social que con la lingüística propiamente, aunque no es para nada desdeñable.

14. Programa de recuperación de la lengua: funciona para lenguas extintas e intenta reconstruir el sistema fonológico de la lengua o palabras y frases por medio de la documentación existente (Tsunoda, 2006).

15. Programa de adopción: consiste en adoptar alguna lengua vernácula con características similares a la autóctona ya que esta última no tiene posibilidades de ser revitalizada (Tsunoda, 2006).

Como puede verse, el uso de las tecnologías como el teléfono, el internet y la radio son canales o apoyos de la enseñanza de lenguas y no métodos propiamente. En el caso de la estrategia del nombramiento de lugares nos parece más una política pública que tiene como fin la sensibilización de la población y la recuperación de la soberanía sobre el territorio, más que un programa de enseñanza de lengua. Por lo tanto, nos inclinaremos hacia los cinco tipos de programas propuestos por Amery.

Otro modelo de categorización sería el propuesto por Grenoble y Whaley (2006), quienes agrupan en seis modelos diferentes los posibles programas de revitalización de lenguas. El problema con esta clasificación es que se mezclan formas de aprendizaje con formas de enseñanza y objetivos por alcanzar; mientras que en la propuesta de Amery todas las categorías son exclusivamente objetivos, como se ha dicho antes.

1. Programas de inmersión total: la educación es únicamente en la lengua meta.

2. Programas bilingües o de inmersión parcial: unas lecciones se imparten en la lengua vernácula y otras en la lengua mayoritaria. Presenta dos subcategorías: los programas bilingües de transición y los programas bilingües parciales, referidos con anterioridad.

3. Enseñanza como L2: para Grenoble y Whaley (2006) este tipo de enseñanza se usa cuando la lengua haya dejado de tener una base sólida de hablantes, contrario a lo que considera Amery. Para Grenoble y Whaley, al trabajar con una lengua que ha sido desplazada y al involucrarla en el ámbito escolar, se le añade la característica de ser una lengua “extranjera”, “ajena” o “desconocida”.

En este grupo, Grenoble y Whaley mencionan los esfuerzos por enseñar una lengua a adultos (lo que Tsunoda [2006] llama programa de revitalización basado en la familia). Con este se pretende devolver a la lengua los espacios de comunicación perdidos, pues son los adultos quienes pueden crear dichos espacios. Además intentan formar profesores que puedan trabajar de una manera más natural o más tradicional. El problema que apuntan es que, por lo general, los adultos tienen poco tiempo para invertir en el proceso de aprendizaje, aparte de resultar este más complejo para ellos.

Otro acercamiento para esta clase de esquemas tiene el objetivo de crear una nueva generación de hablantes, por lo que está dirigido a los niveles de preescolar generalmente. Estos programas requieren de materiales específicos que puedan desarrollar la competencia lingüística en los niños desde una perspectiva de segunda lengua o incluso de lengua extranjera. Los materiales deben contener un nivel de complejidad progresivo.

4. Programas basados en la comunidad: se emplean cuando los modelos de aprendizaje de la cultura dominante no aplican en la cultura que desea rescatar su lengua vernácula. Se implementan formas comunales o modos tradicionales de aprendizaje sin que un aula o un profesor medie.

5. Programa del maestro-aprendiz (explicado anteriormente).

6. Programas de recuperación de lenguas: se usan cuando la lengua ya no cuenta con hablantes y se basa en la documentación existente y en el método comparativo de lenguas para reconstruir léxico o sistemas fonológicos y gramaticales. En esta categoría Grenoble y Whaley (2006) mencionan el pidgin artificial que, para Tsunoda (2006), es un método en sí.

A continuación se presenta un cuadro que facilita al lector la lista de los tipos de programas propuestos por un autor y otro. Se verá que, en el caso de los tipos propuestos por Tsunoda y Grenoble, estos pueden aparecer en varias casillas de acuerdo con la situación que describe Amery.

Tipo de programa según Amery (1994 en Tsunoda 2006)	Tipo de programa según Grenoble y Whaley (2006)	Tipos de programas según Tsunoda (2006)
Enseñanza como L2 (la lengua cuenta con cierta vitalidad y puede enseñarse fuera de la región tradicional)	Inmersión, bilingüe, L2, maestro-aprendiz	Inmersión, bilingüe, profesor-aprendiz, radio, multimedia, educación en dos sentidos
Revitalización (hay algunos hablantes fluidos)	L2, maestro-aprendiz	Vecindario, bilingüe, profesor-aprendiz, familia, teléfono, radio, multimedia, educación en dos sentidos
Renovación (no hay hablantes fluidos y la lengua no se usa para comunicar)	Maestro-aprendiz	Respuesta física total, radio, multimedia, fórmulas, pidgin artificial
Recuperación (se sabe poco sobre la lengua, se recuerda poco y hay buena documentación)	Recuperación	Respuesta física total, radio, multimedia, fórmulas, recuperación y pidgin artificial
Sensibilización (no tiene ningún hablante, no se sabe sobre la lengua y la documentación es mínima)	Recuperación	Radio, multimedia, nombramiento de lugares, adopción

Cuadro 5: Tipos de programas de revitalización

Elaboración propia

Cada comunidad elige el programa que más se adapte a su situación, presupuesto y objetivos. Para este trabajo, seguiremos la categorización de Amery por resultar más clara y por permitir mayor flexibilidad en cuanto a la forma que se elija, la cual estará condicionada por el apoyo que reciba esta propuesta en la comunidad malecu.

3.1.2. Factores primordiales en un programa de revitalización de lengua

Según Tsunoda (2006), Grenoble y Whaley (2006), para poner en marcha un programa de revitalización de lengua es crucial conocer el estado de la lengua en cuestión, dado que ningún programa está exento de obstáculos durante su ejecución. Los programas de revitalización se hallan influidos por una gran cantidad de factores que, eventualmente, podrían representar un problema para el proyecto. Se enumeran a continuación, siguiendo las opiniones de Tsunoda (2006), de Grenoble y Whaley (2006) y de Crystal (2001):

1. Actitud hacia la propia lengua: Tsunoda (2006) llama a este problema *complejidad de la lengua*, aunque se trata más de una percepción y; consiguientemente, de una actitud hacia la lengua autóctona. Para los estudiantes de una lengua indígena podría existir la sensación de que es una lengua muy difícil de aprender, como sucede con los malecus, al ser el español su lengua de base. Por lo tanto, se sugiere un enfoque de enseñanza y aprendizaje que tolere los errores y desviaciones de la forma tradicional que pueden aparecer en el camino (Tsunoda, 2006). En definitiva, se trata de evitar las visiones puristas del idioma para poder avanzar.

Otras actitudes hacia la lengua y a su revitalización, que pueden afectar un programa, es la falta de interés o el optimismo extremo. Es normal que haya una baja prioridad al tema de la revitalización por parte de los miembros de la comunidad, pues, por lo general, estas personas tienen necesidades más básicas y prontas que atender,

como la economía del hogar. Según Crystal (2001), aumentar el bienestar económico de la comunidad es relevante, porque este incidirá positivamente en la autoestima de los individuos, pero esta prosperidad debe ser progresiva y bien encauzada porque, de lo contrario, podría acarrear el exterminio de la etnia o de la lengua. Crystal (2001) afirma que las industrias de servicios, como el turismo o las industrias manufactureras de bienes de primera necesidad, son los campos en los que mejor pueden beneficiarse las poblaciones.

La vergüenza, la desconfianza o incluso el dolor pueden conducir a pocos esfuerzos por hablar la lengua por parte de los miembros de la comunidad (Tsunoda, 2006). En cuanto a las actitudes de los miembros de la comunidad malecu hacia su propia lengua, el orgullo y las actitudes positivas parecieran prevalecer en la mayoría, aunque siempre se valora el español como lengua del grupo mayoritario (Sánchez, 2011a).

2. Presencia de otras lenguas para revitalizar en la misma zona: cuando en la misma región geográfica conviven varias lenguas en estado de desplazamiento, se vuelve complejo el programa, porque los fondos financieros no son suficientes para compartir y el recurso humano escasea. Para solucionar este problema, se sugiere la reubicación de las comunidades, pero es una solución indefendible que atenta contra los derechos humanos (Tsunoda, 2006). Desde nuestra perspectiva, en Costa Rica, pareciera que más bien el hecho de coexistir varias lenguas en una misma región la ha fortalecido en términos de la atención que recibe por parte del Gobierno y de organizaciones no gubernamentales, tal es el caso del bribri y cabécar y del nove y el buglé. Para el malecu, este factor no aplica, ya que es la única lengua indígena vigente en la zona norte del país. Por el contrario, su aislamiento juega en contra, como se ha visto, en la atención que reciben los profesores de lengua por parte del MEP y el desconocimiento por parte de la población no indígena, por poner un par de ejemplos.

3. Distribución de los hablantes: de acuerdo con Tsunoda (2006), será más fácil mantener una lengua si sus hablantes se encuentran concentrados en una misma zona. El malecu, como se ha visto, cuenta con aproximadamente 300 hablantes y su comunidad ya no está aislada como lo estuvo en el pasado, aunque sigue perteneciendo a la zona rural del país. La situación económica de la comunidad malecu es precaria por la falta de fuentes de trabajo; o porque los habitantes malecus no poseen tierra para trabajar y sus ingresos dependen, a veces, de temporadas, como con el turismo; o ganan salarios bajos cuando se dedican a la agricultura, al servicio doméstico o son dependientes de tiendas. Castillo (2005) indica que solo el 20% del territorio malecu está en manos de malecus y que se eleva a 40% las familias sin tierra, con un desempleo del 10%. Estos son los indicadores más altos para los grupos indígenas de Costa Rica y obligan a sus pobladores a buscar nuevos sitios donde establecerse. No obstante, se desconoce el número de malecus fuera de su territorio, pero pareciera que la mayoría del grupo se ha mantenido en la misma zona.

4. Número de hablantes: si bien la cantidad de hablantes no es un factor decisivo para Tsunoda (2006) en revitalización de lenguas, tienen mayores posibilidades de sobrevivencia los proyectos que trabajen con grandes números de hablantes. Como se vio anteriormente, el malecu cuenta con 336 hablantes dentro del territorio, lo que la convierte en una lengua con un conglomerado pequeño (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

5. Variedades dialectales y estandarización: si una lengua cuenta con variedades dialectales, se vuelve más complejo el tema de la estandarización, porque habría que privilegiar una forma sobre otra y esto puede generar resistencia en la comunidad cuya variedad no fue seleccionada. Para solucionar este problema Tsunoda (2006) propone tres alternativas.

La primera es seleccionar una de las variedades con la consecuencia antes citada. La segunda es incluir algunas formas de las otras variedades, pero no todas; sin embargo, genera antipatía igualmente. La tercera opción es incluir todas las variedades con la consecuencia de tener que destinar los pocos fondos y recursos entre todos los dialectos, lo que resultaría en un programa poco efectivo (Tsunoda, 2006). La recomendación que hacen Grenoble y Whaley (2006) con respecto a este tema es que el lingüista puede ayudar a la comunidad a entender los fenómenos lingüísticos que ocurren y así dirigir las discusiones para decidir dentro de la comunidad qué variedad se va a privilegiar y por qué razón. En el caso del malecu, existen dos variedades dialectales (Sánchez, 2012a) que habría que incluir en los materiales en la medida de lo posible: la de Tonjibe, y la de Margarita y el El Sol.

6. Documentación de la lengua: un programa de revitalización de lengua no puede iniciar si no existe documentación suficiente. En este punto concuerdan tanto Tsunoda (2006) como Grenoble y Whaley (2006). Las producciones como gramáticas, diccionarios y textos tienen un papel importante no solo en el registro, sino en la enseñanza del idioma. Afortunadamente, durante los 40 años anteriores, lingüistas han trabajado en el desarrollo de este archivo para el malecu y, como se ha visto, existe un diccionario (Proyecto Río Frío, 2011a), una gramática (Constenla, 1998) y múltiples estudios descriptivos de su lengua, además de textos de arte verbal.

Crystal (2001) destaca la posibilidad de escribir la lengua, pues esto permitiría un avance en los conocimientos del sistema de la lengua, la eventualidad de crear materiales para su enseñanza o conservación como diccionarios, gramáticas u otros. Relacionado con la documentación, está la posibilidad de llevar su lengua a la tecnología electrónica. Sin duda, las nuevas tecnologías ofrecen una casi incontable variedad de actividades para enseñar, conservar, transmitir y visibilizar una lengua minoritaria, como la creación de páginas web, softwares, CD-ROMs, interacciones sociales, entre otras. El problema que tiene la tecnología es el acceso a ella por una

cuestión de costos de los equipos y el acceso a la conectividad, por costos o por distancias (Crystal, 2001).

7. Apoyo del gobierno, el cual abarca varias áreas. Esta ayuda comienza con el reconocimiento de los derechos humanos de las personas, de su cultura y de su lengua. Esta declaración no puede consentirse únicamente por parte del gobierno, sino de toda la sociedad. Su realización debe manifestarse en el uso de la lengua en la escuela, en las oficinas de gobierno y en los medios de comunicación, con el fin de contribuir a mejorar la autoestima y la confianza de las personas, además de darle, con ello, un estatus oficial a la lengua minoritaria (Tsunoda, 2006). Si bien los estados tienen la obligación de defender los derechos de las lenguas locales, la responsabilidad de usar la lengua es de cada individuo miembro del grupo (Grenoble y Whaley, 2006). El gobierno también debe destinar recursos para desarrollar investigación y programas de revitalización; sin embargo, los fondos para este tipo de proyectos siempre son pocos y se debe lidiar con trabas burocráticas.

La finalidad (Crystal, 2001) es aumentar el poder legítimo de la lengua a través de leyes o decretos para la conservación y la promoción de las lenguas y las culturas autóctonas. En el mundo, se ha avanzado mucho en este sentido desde 1981, según Crystal (2001); aunque este mismo autor menciona que es probable que haya más países que violan o ignoran los derechos de las lenguas minoritarias que países que las protegen. Para apoyar esta idea, Coronel-Molina y McCarty (2011) aseguran que los cambios, por lo menos, han sido en el ámbito legal dando a entender que falta mucho por ejecutar aún.

La relación de estas políticas gubernamentales y educativas con el financiamiento es que las leyes existen pero pocas veces hay recursos para impulsar la investigación, producción o formación de quienes están a cargo de revitalizar una lengua, por lo que resulta contradictorio, según Grenoble y Whaley (2006).

Otro tipo de apoyo es darle autonomía suficiente a la comunidad para que tome sus propias decisiones (Tsunoda, 2006). Para Crystal (2001), lo ideal para revitalizar una lengua sería que esta se use en el hogar nuevamente y que, poco a poco, se vaya ampliando su uso en el barrio y así de manera progresiva. Lo anterior con el fin de que la comunidad logre prestigio para su lengua dentro de la comunidad dominante. Para ello, la comunidad puede intensificar su visibilidad a través de las artes o las tradiciones. Además, no basta con que el uso de la lengua sea esporádico, sino que debe propiciarse un proceso de consolidación de la lengua dentro de la comunidad. El apoyo político juega un papel importante porque se puede lograr mayor visibilidad del pueblo con la señalización de carreteras o carteles públicos.

A este respecto, el estatus del malecu parece aún inestable. El gobierno reconoce la lengua, tiene políticas lingüísticas y un programa para incentivar su enseñanza a nivel de escuela en la zona, pero el resto de la población costarricense conoce poco sobre este idioma y su grupo étnico. Por lo menos, en el cantón de San Rafael de Guatuso (el poblado más cercano a los palenques indígenas de los malecus), un número importante de hispanos considera el malecu como un dialecto y, por consiguiente, no tan relevante como otros idiomas internacionales. Tampoco se pareciera admirar el bilingüismo de los malecus (español / malecu); mientras que un bilingüe español / inglés sí (Sánchez, 2012c). Por otro lado, los hispanos reconocen que es importante conservar la lengua malecu, aunque por razones culturales e identitarias de esa etnia, mas no porque este hecho tenga relevancia para el país en cuanto a la preservación del patrimonio lingüístico y cultural (Sánchez, 2012c). Como se ha visto, existen leyes y decretos que salvaguardan las lenguas indígenas del país; no obstante, en la práctica pareciera que no se ejecuta todo lo que ahí está sentenciado (Rojas, 1997-1998, 2002, 2006).

8. La influencia de los educadores: los educadores involucrados en las comunidades indígenas deberían ser sensibles ante la población a la que atienden y, en lugar de imponer sus ideas, deberían poder aprender de la comunidad su cultura y su lengua. Una actitud de este tipo por parte de quienes representan una figura de poder y

conocimiento contribuiría a reafirmar las actitudes positivas de la comunidad y la autoestima de los individuos (Tsunoda, 2006).

En la comunidad malecu, se conoce del pasado el caso del profesor Reinaldo Ballesteros, quien aprendió su lengua (Porrás, 1959 y Sánchez, 2012b). Habría que ver si, actualmente, otros profesores asignados a la zona han mostrado interés por la cultura y la lengua malecu o, si más bien, se continúa con el papel de asimilación por parte de los personeros representantes del sistema educativo oficial.

9. Programas de revitalización de la lengua: un típico problema relacionado con la puesta en práctica de estos programas es la baja calidad de los mismos, ya sea por la cantidad insuficiente de horas; por los currículos desestructurados que terminan por conducir a la enseñanza del vocabulario fuera de contexto; por falta de materiales adecuados; por la insuficiencia de personal o personal poco capacitado. Tales carencias son resultado, a su vez, de la escasez de fondos; falta de conocimiento y habilidades por parte de miembros de la comunidad en el tema de la ejecución de un plan de revitalización; poca comunicación con otras comunidades que hayan implementado un programa; consulta insuficiente con expertos como lingüistas y educadores; falta de conocimiento por parte de lingüistas y educadores en temas de metodologías de enseñanza de lenguas; inexistencia de un sistema de escritura y bajos niveles de alfabetización; pocas publicaciones disponibles y; finalmente, oportunidades limitadas para escuchar y practicar la lengua en situaciones naturales (Tsunoda, 2006).

A pesar de que el panorama que presenta Tsunoda es desalentador, Crystal (2001) anota que un programa de enseñanza puede tener éxito si cuenta con los materiales adecuados y si las personas encargadas de enseñar están debidamente instruidas en la forma de implementar el material. Asimismo, este autor apunta que es necesario preparar a los profesores en la manera adecuada de atender la gradualidad de dominio de la lengua, así como es ineludible remunerar de forma justa a los profesores por sus

esfuerzos. Nuestra propuesta abarca, por lo tanto, la creación del material didáctico para enseñar malecu y la capacitación de los encargados de los niños, aunque este último punto es un objetivo externo a la presente investigación.

10. Propiedad de la lengua: Grenoble y Whaley (2006) hacen la diferencia entre ser propietario de la lengua y tener conocimiento de la lengua. Una persona nativa que es miembro de la comunidad es dueña de su lengua y no forzosamente la habla o la domina. Es decir, ser propietario de la lengua es algo que tiene que ver con la herencia genética y no con la competencia lingüística del individuo. En oposición al propietario de la lengua, está el hablante que conoce sobre la lengua, pero, si no es miembro de la comunidad o no lleva en su sangre orígenes de este grupo, no tiene potestad alguna sobre la lengua, reduciéndolo solo a ser un hablante o un conocedor. El principio de *propiedad de la lengua* radica en la idea de los grupos étnicos de haber recibido su lengua como regalo de sus ancestros y, por ello, deben ser responsables de cuidarla y conservarla (Tsunoda, 2006).

De modo que quienes tienen derecho a opinar y a decidir el futuro de su idioma son los propietarios y no los conocedores. A este respecto, Sánchez (2012a) distingue dos atributos de la lengua malecu. El primero de ellos tiene que ver con el tema de la propiedad justamente. El malecu es, para su comunidad, el idioma propio de su pueblo, lo que pone de relieve la relación entre lengua e identidad de grupo en esta etnia. El segundo atributo tiene que ver con la apropiación de la cultura, pues hablar malecu es poder producir formas de arte verbal tradicional que implica dominar formas *“elaboradas del lenguaje empleadas para transmitir el conocimiento ancestral de la etnia, para desencadenar el poder de fuerzas sobrenaturales y para entretenerse en grupo”* (Sánchez, 2012a: 171).

11. Agotamiento o desgaste del equipo de trabajo: un programa de revitalización de lenguas es un trabajo arduo y lento que consume energía. Quienes emprenden estos proyectos pueden sufrir de agotamiento y desmotivación en algún momento, por la

cantidad de obstáculos que deben sortear. En este sentido, la recomendación de Grenoble y Whaley (2006) es planear a largo plazo y pensar en las personas que puedan continuar el trabajo empezado en caso de que esta situación se presente. De modo que habrá que seleccionar jóvenes de la misma comunidad quienes, más adelante, se hagan cargo de darle seguimiento al trabajo.

Para sobrellevar todos estos factores que pueden convertirse en problemas, Grenoble y Whaley (2006) sugieren que se mantenga la motivación del grupo de trabajo y de la comunidad a través de objetivos realistas y de reconocimientos por el trabajo elaborado. Cualquier diferencia de criterios entre los miembros del equipo o comunidad también deben ser abordados a tiempo y solucionados antes de que el proyecto avance demasiado.

3.1.3. Síntesis

En este apartado se ha explicado el término de revitalización que permea este estudio. Para ello, seguiremos a Tsunoda (2006) y lo concebiremos como un proceso de restauración de la vitalidad, pues el malecu es una lengua que se halla en el continuum lingüístico entre lo que este autor define como lengua debilitada y lengua moribunda. Quienes trabajan con lenguas extintas llevan a cabo programas de resurgimiento; mientras que quienes se ocupan de lenguas debilitadas o moribundas ponen en marcha programas de mantenimiento de la lengua, según Tsunoda (2006) y este último es nuestro caso.

Está clara la estrecha relación entre lengua y cultura, sin embargo, para nuestros efectos, los temas culturales en las sesiones de lengua están en función de la revitalización de la lengua, y no es un objetivo enseñar la cultura malecu, ya que ese sería un trabajo aparte.

El tipo de programa de revitalización de lengua que se pretende implementar en las comunidades de Margarita, Tonjibe y El Sol es uno de enseñanza del malecu como segunda lengua, siguiendo la clasificación que hace Amery, puesto que la lengua malecu cuenta con alguna vitalidad y con algunos hablantes.

Para enfrentar los posibles problemas de frustración y desmotivación, se proponen objetivos claros y realistas que sean alcanzables y ejecutables, de modo que la comunidad vea avances y no abandone el interés por mantener su lengua. Por eso, la presente propuesta va dirigida a la enseñanza de la lengua en un contexto familiar, siendo el principal objetivo aumentar la competencia lingüística de los niños y su motivación para el aprendizaje continuo en el futuro. No se pretende con este trabajo acrecentar el uso del malecu en la comunidad; para ello, serían necesarias intervenciones mayores en otras áreas. Se busca motivar a padres y a niños sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del malecu con una experiencia agradable, la cual, quizás, en el futuro pueda despertar mayor interés en los beneficiarios.

La cantidad de factores externos al programa de revitalización e internos a él que se han detallado, y que pueden aparecer en este emprendimiento, deben estar bajo control en la medida de lo posible para allanar el camino y, así, ver resultados. Lo más probable es que no haya mucho que controlar en cuanto a los factores externos, por lo que se deben sortear a través de propuestas de trabajo posibles dentro de la situación en la que corresponda ocuparse.

Como se ha señalado antes, las actitudes favorables de los malecus hacia su identidad y su lengua son los puntos fuertes que acompañan esta propuesta. De hecho una de las actitudes señaladas por Tsunoda (2006) que favorecen la revitalización es el liderazgo y el compromiso que una comunidad pueda tener hacia la recuperación de su lengua nativa, pues ni activistas ni lingüistas ni educadores ni el gobierno pueden llevar a cabo esta tarea, solo pueden apoyarla.

3.2. Adquisición y enseñanza de segundas lenguas

En este apartado, nos referiremos al proceso de adquisición de una segunda lengua²² y, más adelante, a los métodos de enseñanza de segundas lenguas y a la motivación de una persona para empezar un proceso de aprendizaje o adquisición de lengua. Mencionaremos brevemente otro término relacionado como el de *lengua de herencia* para ilustrar la complejidad del fenómeno al que nos enfrentamos, no obstante, nuestra propuesta proviene de la didáctica de lenguas y por ello asumiremos la posición de la enseñanza del malecu como segunda lengua (L2) cuya justificación sigue más adelante.

Debemos iniciar por definir qué se entiende por segunda lengua (L2) y qué características la diferencian de una lengua extranjera (LE), puesto que a veces se usan ambos términos de manera indiferente; pero, para este trabajo, es crucial la distinción, porque se trabajará en un contexto sociolingüístico múltiple que nos obliga a tomar este aspecto en consideración, no sin antes repasar las características de lengua materna (L1).

²² Krashen (1987) había planteado la diferencia entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Según su hipótesis, existen dos formas posibles para desarrollar competencia lingüística en una segunda lengua o lengua extranjera. Una primera forma sería a través del proceso de adquisición, el cual tiene la particularidad de ser inconsciente, por lo que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico y es posible gracias a la continua exposición del estudiante a un input (información de entrada) comprensible de la L2 (Richards y Rodgers, 2003). Krashen (1987) utiliza como sinónimos de este proceso los términos “conocimiento implícito”, “aprendizaje informal” o “aprendizaje natural”.

El segundo proceso es el de aprendizaje. Esta posibilidad surge en el momento en el que se desarrollan, de forma consciente, las reglas gramaticales sobre la lengua y, el resultado de ello, es la habilidad para expresar verbalmente ese conocimiento. El aprendizaje se da además en un ambiente de “enseñanza formal” (Krashen, 1987) y en el que hay corrección de errores. Según esta hipótesis, el aprendizaje no conduce a la adquisición (Richards y Rodgers, 2003). Sinónimos de este proceso son “aprendizaje explícito” o “conocimiento formal”.

Conviene señalar que la categorización de L1 y L2 (incluso L3 y más) responde al ordenamiento temporal en que estas lenguas se adquieren y, “por lo general”, están relacionadas con su dimensión funcional. Típicamente, la L1 sería la lengua de mayor dominio y la L2 la lengua de menor dominio. Aunque no siempre ocurre así. La L1 pudo haber dejado de hablarse por muchos años a pesar de haberla adquirido y dominado en la primera infancia (Tsunoda, 2006).

Debido a esta pausa en el uso de la L1, el hablante puede haber olvidado estructuras gramaticales, léxico, narraciones, la capacidad para mantener un discurso largo e hilado, etc. y, en consecuencia, su competencia puede haberse convertido en pasiva en algún grado. Por ello, nos referiremos a la *lengua de herencia*.

Desde una dimensión sociopolítica, se hace la diferencia entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria. Esta última se la conoce con el nombre de *lengua de herencia* o *lengua minoritaria*, precisamente hablada por grupos minoritarios como poblaciones indígenas, inmigrantes, refugiados, nómadas o exiliados (Valdés, 2005). Sus hablantes son aquellos que han crecido en un hogar donde se habla una lengua distinta a la lengua mayoritaria de la comunidad y que pueden dominarla (debido a su competencia activa) o, simplemente entenderla (gracias a su competencia pasiva) (Gubitosi, 2012).

La lengua de herencia se considera aquella que tiene una relevancia familiar y está asociada con el origen cultural de la persona y sus antepasados (Hasbún, 2005), por lo que se manifiesta un ligamen afectivo hacia ella. De hecho, Fishman (2001, en Valdés, 2005) arguye que la motivación de un estudiante de una lengua de herencia radica en el deseo de mantenerla para futuras generaciones, pues lo que importa es la conexión histórica y personal con dicha lengua y no su dominio real.

Las características de un hablante de herencia son que 1) cuenta con un multilingüismo circunstancial, es decir que cambia de código de acuerdo con las necesidades comunicativas, en contraposición con el multilingüismo electivo de una persona que adquirió una L2 en un formato de aula con pocas posibilidades de usarla en ambientes naturales; 2) manifiesta a lo largo de su vida diferentes niveles de dominio y de afiliación a la lengua heredada; 3) adquiere la lengua mayoritaria en un combinación de ambiente natural y formal; 4) no tiene la oportunidad de hablar las dos lenguas en las mismas situaciones pues la lengua de herencia se mantiene confinada al ámbito familiar, mientras que la lengua mayoritaria cumple las funciones sociales asociadas a prácticas reconocidas como más “intelectuales” como la alfabetización y los estudios formales (Valdés, 2005).

En este sentido, se puede hablar de lengua de herencia una vez que dos o más lenguas han entrado en contacto en el individuo y este ha iniciado su proceso de instrucción formal porque es ahí cuando una lengua se privilegia por encima de otra. En nuestro caso, tendremos muchos encargados que son hablantes de herencia, pero no así sus hijos, puesto que ellos están por debajo de la edad escolar (entre 2 y 6 años) en pleno desarrollo de su competencia lingüística ya sea en español, en malecu o en ambas. Hemos comentado este aspecto para ilustrar la complejidad a la que nos enfrentamos, no obstante, seguiremos la dimensión funcional por provenir del área de adquisición y didáctica de segundas lenguas.

Por lo tanto, y siguiendo la línea general, según Krashen (1985, en Ortega, 2000) una de las diferencias entre L1 y L2 es el tipo de estrategia de procesamiento mental que se utiliza. Para la L1, estas son automáticas e inatendidas, tanto en el nivel de la producción como en el nivel de la comprensión –en caso de dominio–. Por el contrario, para la L2, las estrategias de procesamiento son atendidas explícita e intencionalmente y, además, mecánicas.

En relación con el entorno, Cenoz y Perales (2000), por un lado, se refieren a L2 cuando la lengua meta forma parte del contexto sociolingüístico de la comunidad en la que se encuentra el estudiante; por otro lado, hablan de LE o lengua extranjera cuando el idioma meta se usa fuera de la comunidad del estudiante y, en consecuencia, se dispone de menos oportunidades de practicar el idioma o de exponerse a un ambiente más natural. Incluso hay autores que consideran el término LE como discriminatorio, por lo que prefieren usar de modo general L2. Tal es el caso de Marcos (2004).

Por su parte, Lorenzo (2004) distingue entre lengua de identificación o L2 y lengua de comunicación o LE. La lengua de identificación puede amenazar la identidad social de un individuo, pues L1 y L2 entran en competencia. La L2, según este autor, también se encuentra en ambientes naturales. Por el contrario, la lengua de comunicación responde a necesidades pragmáticas o de conveniencia de un individuo. La relación que se establece con la L1 es, más bien, complementaria. En este caso, no hay conflicto identitario y se encuentra en entornos formales de aprendizaje. La LE o lengua de comunicación se considera necesaria para el ascenso social o para ampliar entornos de interacción, por lo tanto, las actitudes hacia esta lengua son más positivas y las motivaciones, más intensas.

Cenoz y Perales (2000) entienden el contexto sociolingüístico como el conocimiento y utilización de lenguas en el entorno social en el que tiene lugar la adquisición de L2. Estos autores concluyen que la presencia o ausencia de la lengua meta en el entorno social puede influir en las características y en el resultado del proceso de adquisición de lenguas. Además, puede tener implicaciones psicosociales como las actitudes hacia la lengua y las relaciones intergrupales entre los miembros de las distintas comunidades lingüísticas. Las implicaciones de adquisición tendrán que ver con las oportunidades de interacción con los hablantes de la lengua meta y el grado de exposición al input lingüístico natural. Tomando en cuenta las caracterizaciones hasta aquí expuestas, podemos decir que el contexto sociolingüístico del malecu es el de una segunda lengua.

El siguiente cuadro sintetiza las características antes comentadas con el fin de facilitar al lector la comparación de la L1, L2 y LE.

Lengua materna (L1)	Segunda lengua (L2)	Lengua extranjera (LE)
<i>“El objetivo de los niños está predeterminado por su facultad de aprender a hablar, que les impele a hacerlo”</i> (Martín, 2004: 266).	Lengua que se utiliza para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas (Cenoz & Perales, 2000).	Lengua de comunicación fuera de la frontera del país (Cenoz y Perales, 2000). La meta puede ser leer, hablar, comprender o desenvolverse en el país o lugar de visita (Martín, 2004).
Lengua ubicua y es la principal del contexto sociolingüístico (Martín, 2004).	Lengua que se habla en el ambiente inmediato; posibilidad de usar la lengua para comunicarse (Cenoz y Perales, 2000).	Lengua que no se habla en el ambiente inmediato. Hay pocas ocasiones para utilizar la lengua en situaciones naturales y reales (Cenoz y Perales, 2000).
No requiere de instrucción formal y la corrección de errores tiene poca relevancia en el proceso (Martín, 2004).	Generalmente se adquiere bajo presiones ambientales de necesidad (en la calle y la vida diaria) (Cenoz y Perales, 2000). Requiere de instrucción implícita o explícita (Martín, 2004).	Lengua normalmente estudiada en la escuela o el colegio (Cenoz y Perales, 2000) (Martín, 2004).
Estrategias de procesamiento automático e inatendido (Krashen, 1985 en Ortega, 2000).	Estrategias de procesamiento mecánico y atendido intencionalmente (Krashen, 1985 en Ortega, 2000).	Estrategias de procesamiento mecánico y atendido intencionalmente (Krashen, 1985 en Ortega, 2000) (Este autor no distingue entre L2 y LE).
	Lengua de identificación (Lorenzo, 2004).	Lengua de comunicación (Lorenzo, 2004).
No hay miedo de cometer errores y el éxito está asegurado. Factores afectivos, sociales o individuales no tienen impacto en la adquisición de la lengua en condiciones normales (Martín, 2004).	Factores afectivos (motivación, inhibición), individuales (aptitud, personalidad) y sociales (sentimiento de pertenencia) interactúan afectando el aprendizaje de la L2 (Martín, 2004).	Factores afectivos (motivación, inhibición), individuales (aptitud, personalidad) y sociales (sentimiento de pertenencia) interactúan afectando el aprendizaje de la L2 (Martín, 2004) (Este autor no hace la diferencia entre L2 y LE).

Cuadro 6: Diferencias entre L1, L2 y LE

Elaboración propia a partir de la comparación de autores

Ahora bien, ¿qué es lo que se aprende cuando se inicia un proceso de adquisición de L2? Desde los años 80 en que el enfoque comunicativo cambió el paradigma de enseñanza de L2, se asume, de modo general, que el desarrollo de la competencia comunicativa es el objetivo primordial del aprendizaje de idiomas (Ortega, 2000).

Según Ortega (2000: 198), la competencia comunicativa se entiende *“como la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, esto es, llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos del contexto son reflejados en la verbalización del mensaje”*. Por consiguiente, la competencia comunicativa debe evidenciar el dominio del conocimiento abstracto de reglas formales, conocimiento funcional y conocimiento discursivo; de la misma manera debe demostrar la destreza o habilidad procedimental (habilidad para el uso según Hymes, 1972 en Ortega, 2000) durante las situaciones de uso (o la actuación) de acuerdo con las teorías empiricistas.

La actuación lingüística –desde las teorías empiricistas, a saber, cognitiva e interaccionista²³– es la *“fuerza desencadenante en el proceso del desarrollo hacia la competencia lingüística y comunicativa en la lengua y es, por lo tanto, el objeto de estudio empírico”* (Ortega, 2000: 203). La competencia es tanto conocimiento y habilidad, mientras que actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación y esta es observable (Cenoz, 2004). En este sentido, la actuación es la manifestación real de la competencia comunicativa y en ella interviene no solo la producción oral sino

²³ Se hace la salvedad porque desde la teoría innatista, la actuación lingüística no cuenta con estatus teórico en el proceso de adquisición. El objeto de estudio es más la competencia lingüística entendida como el conocimiento innato de la sintaxis de una lengua que se manifiesta en la habilidad para producir enunciados gramaticalmente correctos (Ortega, 2000). Para Chomsky, la competencia lingüística es el conocimiento que un hablante nativo tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas (Cenoz, 2004). La aparición de este concepto representa el punto de partida para posteriores enfoques que se fueron desarrollando en el ámbito de enseñanza de lenguas como el de Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) (en Cenoz, 2004).

el conocimiento de la lengua y otras destrezas reguladas por convenciones. *“La estructura semántica de un lenguaje es una realización convencional de conjuntos de reglas constitutivas subyacentes, y (...) los actos de habla son actos realizados característicamente de acuerdo con esos conjuntos de reglas constitutivas”* (Searle, 1994: 46).

Ortega (2000), además, recalca el carácter social de la actuación lingüística que dio origen al concepto de competencia comunicativa (propuesto por Hymes, 1972 en Ortega, 2000). De acuerdo con esta autora, el estudiante de una L2 no aprende únicamente a dominar reglas gramaticales, sino que también aprende conductas y valores socioculturales de una comunidad determinada y es gracias a estas habilidades que su actuación lingüística se considera aceptable dentro de una comunidad de hablantes. Para ilustrar, podríamos mencionar los gestos, la proxémica y los comportamientos corporales en general. Este éxito en el acto comunicativo de un estudiante resulta de crucial importancia en situaciones de plurilingüismo como el que nos compete.

Seguidamente, se presenta un gráfico en el que se relaciona la actuación y la competencia comunicativa. Cabe destacar que gracias a la actuación lingüística (de acuerdo con el término de Ortega, 2000) en el proceso de adquisición (siguiendo a Krashen, 1987) es que el estudiante puede desarrollar la competencia comunicativa porque activa en esa realización los conocimientos de la lengua y otras destrezas generales.

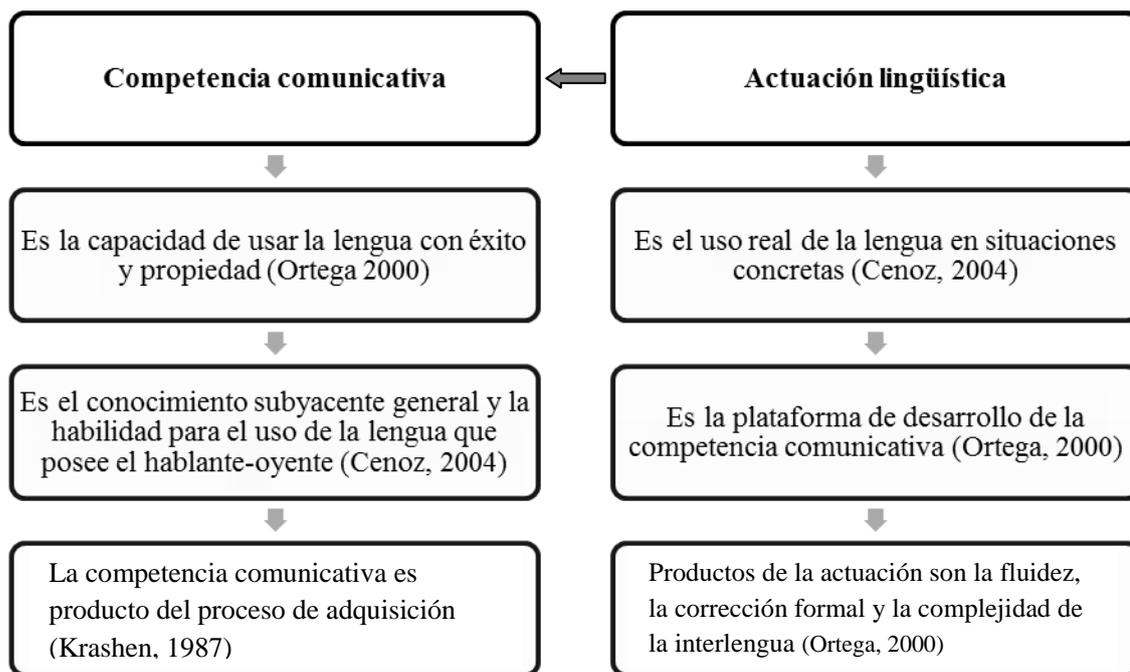


Gráfico 2: Relación entre competencia comunicativa y actuación lingüística

Elaboración propia basada en Ortega (2000), Krashen (1987) y Cenoz (2004)

Canale y Swain (1980, en Richards y Rodgers, 2003) identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica; todas ellas están acompañadas por la habilidad (en algún grado) del usuario para utilizarlas.

La primera de ellas es la competencia gramatical que se refiere *“al conocimiento morfosintáctico y léxico de la lengua meta que permite al hablante comprender y producir enunciados y reconocer no sólo lo que es posible en la gramática meta, sino también lo que no es posible o agramatical”* (Ortega, 2000: 198). En otras palabras, es el dominio de la capacidad morfosintáctica, fonológica y léxica (Cenoz, 2004).

La segunda es la competencia sociolingüística referida a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones

(Cenoz, 2004). En ella, juega un papel relevante la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación. Esta incluye la relación entre los distintos papeles sociales, la información compartida entre los participantes y la finalidad con que se comunica (Ortega, 2000).

La tercera es la competencia discursiva, la cual abarca el conocimiento requerido para comprender y producir enunciados más allá del nivel de la oración para que estos puedan estar dotados de cohesión y coherencia entre sí (Ortega, 2000). Es la manera en que se combinan las formas gramaticales y los significados para obtener un texto hablado o escrito (Cenoz, 2004).

La cuarta es la competencia estratégica referida al conocimiento y a la habilidad para sortear y resolver los problemas que surgen durante la comunicación, como las pausas, por ejemplo. Esta competencia contiene las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación (Ortega, 2000). Este tipo de estrategias se hacen necesarias cuando la competencia en la L2 es insuficiente o hay variables en la actuación que obligan al hablante a compensar las dificultades (Cenoz, 2004).

Con respecto a esta última competencia, Ortega (2000) señala que la producción oral en una L2 representa un esfuerzo cognitivo importante, si se lo compara con la automaticidad de la L1, es normal, entonces, que el *output* que produce un hablante de una L2 esté lleno de ruido (como por ejemplo, correcciones, interrupciones, falta de fluidez, etc.). Según esta autora, hay suficiente evidencia de que la producción oral en una L2 es consciente y atendida, por lo que en lingüística aplicada se ha puesto los ojos mayormente en las estrategias conscientes que usa un hablante para autoregular su actuación lingüística. El modelo de Canale y Swain de 1980 se puede ilustrar así:

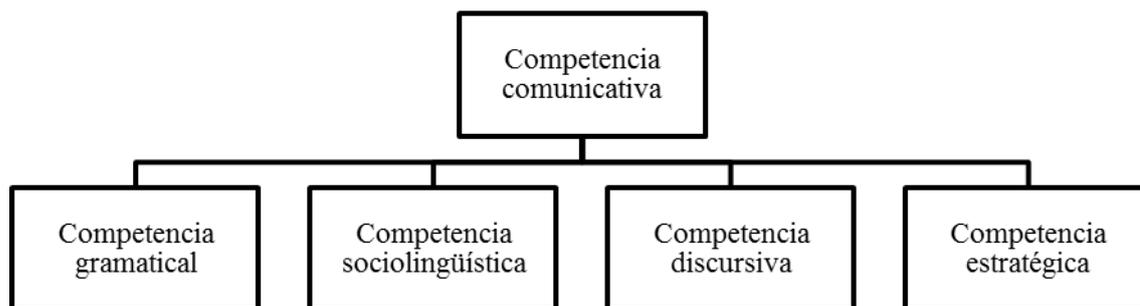


Gráfico 3: Modelo de competencia comunicativa según Canale y Swain

Adaptado de Cenoz (2004)

Más recientemente, el Consejo de Europa (2002) distingue entre las competencias generales y las competencias comunicativas. Sin estos conocimientos, destrezas y características un alumno no podría actuar lingüísticamente. Las competencias generales de un individuo son *“el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, y la consciencia intercultural), las destrezas y habilidades (prácticas e interculturales), la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad), la capacidad de aprender (la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema, sobre el sistema fonético y sobre la comunicación, las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento)* (Gutiérrez, 2004: 631). Si se quiere, a modo de resumen, las competencias generales de un individuo son: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento instrumental), saber aprender y saber ser (conocimiento existencial), según señala el Consejo de Europa (2002) (Ver anexo 5.2).

Por otro lado, se reconocen las competencias comunicativas, que son tres: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La primera es el conocimiento de la lengua como sistema y su léxico, fonología, gramática, etc. La competencia comunicativa sociolingüística es el conocimiento y las destrezas necesarias para que el alumno sepa desenvolverse en situaciones sociales; por ejemplo, normas de cortesía,

diferencias de registro o marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Por último, la competencia comunicativa pragmática es la habilidad de organizar el discurso secuencialmente. Esta incluye la competencia discursiva y la competencia funcional (Gutiérrez, 2004). El modelo se vería así:

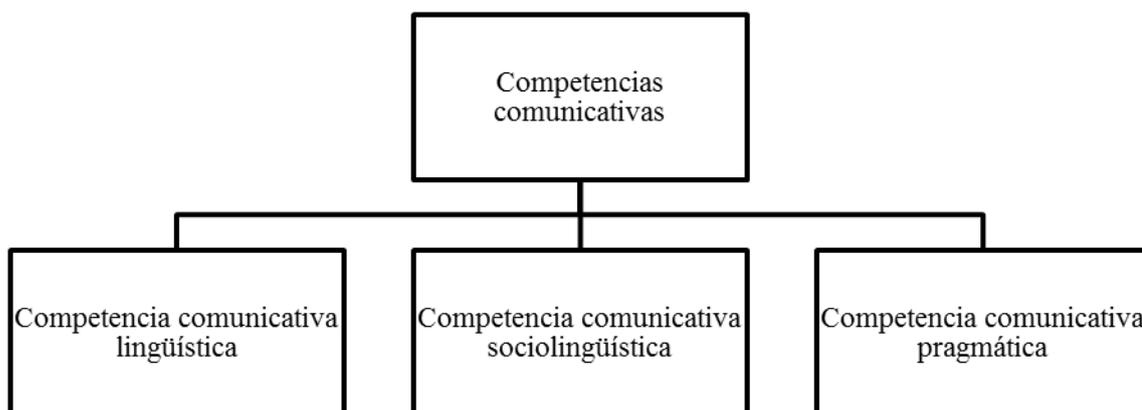


Gráfico 4: Modelo de competencia comunicativa según el Marco común europeo de referencia

Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002)

Por ende, un alumno conjuga el uso de las competencias generales y de las competencias comunicativas para realizar sus intenciones lingüísticas. Nuestra propuesta sigue este último modelo de competencia comunicativa.

Entonces, si la adquisición de una L2 significa desarrollar un nivel adecuado de competencia comunicativa, vale la pena saber si la práctica de la actuación lingüística en el aula ayuda a consolidar este proceso. Desde la perspectiva de los teóricos interaccionistas (Long, 1996; Swain, 1995; Pica, 1994 en Ortega, 2000), la producción oral es necesaria para que se desarrolle la competencia comunicativa o, en palabras de Ortega (2000: 203), “*la habilidad para el uso se desarrolla a través del uso*”. Este uso no es exclusivamente oral pues implica también la incorporación de los patrones de escritura, los gestos y otras convenciones para convertirse en actuación lingüística. En

este sentido, debe ocurrir primero el acto comunicativo para que se adquiriera la estructura gramatical y no al revés. Entonces, los interaccionistas consideran la producción oral como parte del proceso de adquisición de la L2 y no como el resultado final (Suzuki, Itagaki, Takagi, y Watanabe, 2009).

Sin embargo, existe una posición más moderada dentro de los mismos interaccionistas (Schmidt, 1993 y 1997; Faerch y Kasper, 1983; en Ortega, 2000), la cual admite que la actuación lingüística es facilitadora del proceso, pero que no es suficiente para el desarrollo óptimo de una L2, sino que es necesaria la manipulación externa a través de estrategias pedagógicas para que el estudiante preste atención a la forma y logre desarrollar la gramática de la lengua meta. De hecho, estos interaccionistas admiten que el uso comunicativo de la lengua no necesariamente significa adquirir la L2 en un nivel cercano al de un hablante nativo (Ortega, 2000).

El debate se mantiene cuando aparecen tres teorías, una interaccionista y dos cognitivas que se refieren a la importancia de la actuación lingüística en el aula. La primera (la interaccionista), representada por Swain (1985, 1995 en Ortega, 2000), propone la hipótesis de la producción lingüística “impulsada”. Para Swain, la adquisición de la L2 puede ser óptima gracias a la producción lingüística, porque el sistema subyacente de competencia lingüística se ve irreparablemente implicado e “impulsado” a operar en la codificación de enunciados²⁴.

La segunda hipótesis de corte cognitivo, y en oposición con la anterior, indica que la adquisición de una L2 es igual al aprendizaje de cualquier otra destreza aprendida por

²⁴ El modelo interaccionista sostiene que existe un sistema dual de procesamiento del lenguaje compuesto de un sistema de representación jerárquico de reglas (o lo que es lo mismo, una gramática mental subyacente en sentido chomskiano) y otro sistema de representación basado en la memoria asociativa (Ortega, 2000).

medio de la práctica constante como el tenis o el ajedrez. Esta teoría se halla representada por el trabajo empírico de DeKeyser (1993, 1995, 1997, 1998 en Ortega, 2000). En este sentido, la competencia lingüística está compuesta por el conocimiento sobre la lengua (conocimiento declarativo) –que no es saber lingüístico sino cognitivo general– y del conocimiento procedimental (habilidades para el uso de tales saberes en la comunicación). Ambos sistemas coexisten de manera independiente, pero se influyen mutuamente. Por lo tanto, para que la adquisición ocurra, se requiere primero del conocimiento declarativo sobre la lengua, el cual debe estar inmediatamente seguido de la práctica para automatizar los procesos psicolingüísticos de acceso, como la memoria, por ejemplo; por último, se supone que la destreza que no es practicada no se adquiere. Esta teoría de la adquisición de la L2 como destreza relega, pues, el papel de la actuación lingüística a un plano menos importante que la teoría de Swain, aunque la considera parte del proceso.

Entonces, como corolario de lo antes expuesto, si en un aula se practica profusamente la producción oral se pueden esperar resultados positivos en esta destreza, no así en la comprensión escrita o la producción escrita que no fueron practicadas ni automatizadas. *“En este modelo del aprendizaje de la segunda lengua la práctica cumple una función necesaria en la adquisición de la competencia lingüística, y por ende comunicativa, pero una función limitada a la automatización de la destreza practicada”* (Ortega, 2000: 204).

La tercer teoría cognitiva es la del procesamiento del *input* lingüístico formulada por VanPatten (1983, 1996 en Ortega, 2000), quien afirma que la producción oral contribuye con el desarrollo de la fluidez, aunque no así con el perfeccionamiento de la competencia lingüística. Para este autor, el procesamiento del *input* puede ser manipulado externamente durante la comprensión pero no durante la producción, y es la comprensión la que determina la adquisición, confinando así el papel de la producción oral. VanPatten sostiene *“haber demostrado empíricamente que los efectos positivos de la instrucción del procesamiento del input durante la comprensión se transfieren*

naturalmente a la producción, mientras que lo aprendido durante la práctica oral tradicional no parece transferirse al terreno de la comprensión” (Ortega, 2000: 205).

A modo de resumen, se ha expuesto por qué la lengua malecu se enseñará como L2 y no como LE o L1. Para este trabajo, compartimos la opinión consensuada de los lingüistas de que adquirir una L2 significa desarrollar la competencia comunicativa en esta lengua con todos sus componentes siguiendo el modelo del Consejo de Europa. De este modo, las unidades didácticas desarrolladas para la enseñanza del malecu deben impulsar el conocimiento formal, funcional, discursivo y la habilidad para su uso en situaciones específicas.

Con respecto a la actuación lingüística, para las tres posiciones empiricistas desplegadas anteriormente, la producción oral en el aula contribuye en mayor o en menor medida al desarrollo de la competencia comunicativa así que compartimos este consenso y lo trasladamos al ámbito familiar.

Sin embargo, adoptamos una posición interaccionista moderada y consideramos que la producción oral es insuficiente para desencadenar el proceso de adquisición; por lo anterior, es necesario manipularla externamente a través de estrategias pedagógicas y de corrección de errores para así optimizar y acelerar dicho proceso.

3.2.1. Las variables contextuales y su influencia en el proceso de adquisición de L2

En el proceso de adquisición de L2, intervienen variables individuales y contextuales que se relacionan entre sí. Por consiguiente, no se puede adoptar una visión simplista y decir que el proceso se desencadena por la instrucción formal o por la interacción en el aula, sino que la discusión va más allá. Como afirman Cenoz y Perales

(2000: 121), *“la realidad es más compleja porque no sólo tenemos los contextos mixtos de adquisición en los que se combinan instrucción e interacción, sino que la adquisición tiene lugar en contextos sociolingüísticos y socioeducativos que presentan características determinadas”*.

Cenoz y Perales (2000) señalan que la adquisición de L2 puede ocurrir en contextos formales (de aula) o bien en contextos naturales, pero también sostienen que existen los ambientes mixtos. Así, las situaciones naturales buscan asemejarse a un contexto de adquisición de L1. Es decir, hay mucha exposición a la lengua meta y no hay instrucción formal. En los entornos académicos, el estudiante recibe instrucción sobre el funcionamiento de la lengua y alberga retroalimentación brindada por el profesor. En consecuencia, en un contexto natural, la adquisición de la L2 es el resultado de la observación, de la interacción por parte del estudiante en el ambiente y de la construcción de significado que realiza en su mente; mientras que en un ambiente formal, la adquisición es el efecto de la intervención educativa que programa y dosifica la cantidad y el tipo de *input* que recibe un estudiante y de la interacción en la que este participe.

Sin embargo, estos contextos no conforman una dicotomía absoluta, sino que son, más bien, un continuum cuyos extremos son el contexto formal y el contexto natural, pero que admite posiciones intermedias. Por ello, podemos hallar situaciones en las que se combinan características de ambos; por ejemplo, un enfoque basado en tareas privilegia el contexto natural según comentan estos autores.

Los estudios revisados por Cenoz y Perales (2000) parecen confirmar que los entornos naturales de adquisición de segundas lenguas son más apropiados para alcanzar una alta competencia lingüística que los ambientes formales. De este modo, gracias a los contextos naturales el estudiante logra mayor fluidez en relación con el número de pausas, los titubeos y las repeticiones que realiza, pero también presenta una

mayor cantidad de errores gramaticales en relación con las producciones de los estudiantes de contextos formales. Por esto, los lingüistas tienden a sostener que la adquisición por medios naturales deriva en un alto grado de fluidez y que la adquisición formal se manifiesta en un mayor grado de exactitud gramatical.

La discusión del apartado anterior lleva a la misma conclusión. La práctica de la actuación lingüística es exigua; por ello, pareciera que lo más adecuado es complementar los entornos naturales con instrucción formal debido a su efecto positivo y a la aceleración del proceso. Por esta razón, nuestra propuesta implica trasladar las “clases” o sesiones de lengua a los hogares, los cuales, probablemente, hayan dejado de ser contextos naturales en su totalidad, pero que, al final, son contextos más cercanos a lo natural del proceso, aunque le añadimos una dosis de educación formal.

Además del análisis de los tipos de contextos en los que se puede llevar a cabo la adquisición de L2, Cenoz y Perales (2000) estudian los resultados de investigaciones acerca de secuencias del proceso de adquisición en contextos formales y naturales. Dichas investigaciones analizaron los errores gramaticales que producían los estudiantes en un ambiente y en otro. Las conclusiones de estas pesquisas indican que los errores son similares en ambos entornos, y que el orden de adquisición es independiente de la instrucción, de la edad de la persona y de su lengua materna. Esto vendría a confirmar la existencia de un orden o secuencia de adquisición de la lengua y del efecto limitado de la instrucción explícita con respecto a la intervención temprana de ciertas formas. No obstante, los autores señalan como deficiencia de esta conclusión que los estudios hayan usado como objeto de análisis la adquisición de elementos gramaticales dejando de lado el examen de la competencia sociolingüística, pragmática o estratégica, las cuales igualmente forman parte de la competencia comunicativa.

El contexto socioeducativo también ejerce una influencia en el proceso; empero, según Cenoz y Perales (2000), hay menos estudios al respecto aunque, en general, se

puede afirmar que la presencia de la lengua en el currículum educativo obtiene diferentes efectos si, dentro de un continuum, la lengua meta es una asignatura o es tratada por medio de la inmersión total, existiendo situaciones intermedias, como la inmersión parcial. Esto implicaría que el estudiante se encuentra expuesto a diversos grados de uso de la lengua que lo lleva a percibir en sí mismo mayor o menor dominio de la lengua.

Para desarrollar nuestra propuesta de trabajo, buscamos que los niños estén expuestos al idioma malecu por lo menos durante 30 minutos 4 veces por semana, de acuerdo con la recomendación del American Council on the Teaching of Foreign Languages (Curtain y Dahlberg, 2010), puesto que un idioma requiere de frecuencia y no de intensidad para ser adquirido. Además, la enseñanza se acompaña de estrategias específicas de retroalimentación que no atenten contra la fluidez del hablante ni contra su autoestima; más bien, pretendemos generar un ambiente de confianza, seguro, agradable y divertido. Es decir, que en el continuum (contexto natural – contexto formal) intentamos estar lo más cerca de un contexto natural de adquisición, a pesar de que existan características propias del contexto formal como la corrección de errores y la estructuración de las actividades.

En resumen, la adquisición de la L2 está relacionada con el contexto en el que se produce. No se puede adoptar una visión simplista y ver el proceso a la luz de un entorno de instrucción o un ambiente de interacción natural. Los procesos de adquisición de L2 son más complejos que eso. Como se ha visto, los contextos sociolingüísticos y socioeducativos determinan hasta cierto punto las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción. Además, estos factores influyen en variables individuales, como las actitudes lingüísticas y la motivación, por lo que es conveniente tenerlas en cuenta.

En este sentido, el entorno familiar también juega un papel importante porque los encargados que sepan hablar el idioma malecu pueden ayudar al niño en el proceso de adquisición y, consiguientemente, logran transmitir actitudes y valores sobre la lengua meta y su comunidad de hablantes. Esta es, sin duda, una ventaja con la que cuentan algunos niños.

A continuación, expondremos los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se han desarrollado a partir de las teorías elegidas para comprender la posterior ejecución en las sesiones de lengua. Por ser cada enfoque parcial o insuficiente en sí mismo, es preciso echar mano de varias propuestas, con el fin de complementar el trabajo que se realice en la casa.

3.2.2. Enfoques y métodos de enseñanza de L2

Entrando en materia de didáctica de lenguas, huelga decir que esta es una disciplina en la que se integran los enfoques científicos de enseñanza de lenguas con los aportes de la lingüística, de la psicología, de la sociología y de la pedagogía (Díaz-Corrалеjo, 2004). Por ello, es inevitable hablar de enseñanza y de aprendizaje, además de usar términos propios de estas otras disciplinas. Por ejemplo, se designa con el término de profesor al cuidador, aun a sabiendas de que en nuestro caso se trata de sesiones de lengua impartidas por los encargados a sus propios hijos en un contexto familiar y no de aula. La contraparte será el estudiante para referirnos al niño implicado en el proceso.

Primeramente, corresponde esclarecer ciertos conceptos de acuerdo con la propuesta de Richards y Rodgers (2003), los cuales resultan necesarios para responder a la pregunta de cómo se pone a funcionar un programa de revitalización de una L2.

- **Enfoque:** es el nivel en el que se especifican los supuestos teóricos y las creencias sobre la lengua y su proceso de aprendizaje.
- **Método:** es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, los objetivos, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta.
- **Técnica:** es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza o actividades y es la fase de la aplicación por medio de estrategias utilizadas por los profesores.

En otras palabras, un enfoque no especifica procedimientos, sino una teoría. La teoría no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza. En consecuencia, el punto de unión entre la teoría y la práctica (o el enfoque con la técnica) es lo que se conoce como método. Por lo tanto, el método es el modelo del programa a seguir (Richards y Rodgers, 2003)²⁵. Pero también, un enfoque puede derivar en varios métodos como es el caso del enfoque comunicativo: el método natural, el basado en tareas, el basado en contenidos, etc.

Pimentel (2009) nos recuerda el origen etimológico de la palabra método, la cual proviene del griego *meta* ('a través de', 'por medio de') y *hodos* ('vía', 'camino'), lo que literalmente significa 'camino para llegar a un fin', definición que comparte Marangon (2012). Además, esta última autora rescata la definición de método propia de la lingüística aplicada: "*El Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, en su edición de 1997, define el método como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida. Según el Longman Dictionary, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la*

²⁵ Véase Sánchez A.(2004) para conocer otras posiciones similares.

naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos” (Marangon, 2012: 122).

En nuestro caso, varios métodos y enfoques nos ayudaron en la creación del material didáctico para la enseñanza de malecu a niños: el método de enseñanza basado en tareas, la respuesta física total y la perspectiva co-accional, pues como menciona Marangon (2012: 131) *“la idea de método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable...”*, por lo que se hace preciso complementar métodos entre sí para llenar los vacíos de cada uno.

Según Richards y Rodgers (2003), un determinado método de enseñanza de lenguas está permeado, principalmente, por una teoría de la lengua o por una teoría del aprendizaje. Pero lo cierto es que un modelo de enseñanza implica indefectiblemente un enfoque de aprendizaje. Por ello, pasamos a mencionar cuáles son estas posibles teorías o enfoques que subyacen a cada método.

Estos autores reconocen por lo menos tres distintas teorías sobre la lengua que inspiran de manera directa o indirecta los métodos actuales de enseñanza de idiomas. De esta manera, se encuentran las teorías desde el punto de vista estructural, funcional e interaccionista.

a) Teoría estructural de la lengua

Desde esta teoría, se considera a la lengua como “*un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado*” (Richards y Rodgers, 2003: 29). Así, el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema: fonemas, morfemas, unidades gramaticales (cláusulas, frases, oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y estructurales). En este sentido, se trata de una posición intradisciplinar, pues se busca desarrollar el conocimiento de la estructura del lenguaje (Vez, 2000). Un método basado en esta teoría de la lengua, por ejemplo, es la respuesta física total (Richards y Rodgers, 2003).

b) Teoría funcional de la lengua

Esta teoría considera a la lengua como “*un vehículo para la expresión de significado funcional*” (Richards y Rodgers, 2003: 30). Es decir, el lenguaje se concibe como la forma de comunicación humana por excelencia: “*el hablante usa la lengua de forma creadora (...) y además funcional en el sentido que combina unidades de tipo semántico para producir configuraciones semánticas variadas y nuevas en cada ‘acto de habla’*” (Vez, 2000: 140). Desde esta perspectiva de la lengua, se brinda mayor importancia a su dimensión semántica y comunicativa que a sus características gramaticales y, por consiguiente, organiza los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que de elementos gramaticales (Richards y Rodgers, 2003). Las implicaciones en la enseñanza es que el profesor buscará que el estudiante sea capaz de negar, interrogar, suponer, contradecir, pedir, disculparse, etc.

Esta posición se puede describir como interdisciplinar, pues le añade un matiz más social a la función del lenguaje. Importa más el hecho de que el hombre habla, que la

discusión de que si la capacidad humana para hablar es innata o adquirida (Vez, 2000). Un ejemplo de método de enseñanza de lenguas basado en la teoría funcional es el método natural (Richards y Rodgers, 2003).

c) Teoría interaccionista de la lengua

Considera la lengua como “*un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre los individuos*” (Richards y Rodgers, 2003: 30). Desde esta perspectiva, la lengua es concebida como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Esta teoría se centra en la estructura de los modelos de movimiento, los actos, la negociación y la interacción en los intercambios conversacionales. Según esta teoría de la lengua, los contenidos de enseñanza se pueden especificar a partir de modelos de interacción o pueden dejarse sin especificar para ser completados por los mismos estudiantes a partir de sus necesidades de interacción reales (Richards y Rodgers, 2003).

Esta perspectiva interaccionista de la lengua supone que un estudiante use con mayor facilidad la lengua que aprende, cuando su atención está centrada en transmitir y recibir mensajes con contenido real (Rivers, 1987 en Richards y Rodgers 2003). Algunos de los métodos en enseñanza de lenguas que usan esta teoría son: la enseñanza basada en tareas y la instrucción basada en contenidos.

Para Richards y Rodgers (2003), estas teorías son en sí mismas insuficientes y tienen que ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de la lengua que señalamos a continuación.

Una teoría de aprendizaje que sirva de base a un método debe responder a dos preguntas: “¿cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje?” (Richards y Rodgers, 2003: 31). De modo que las teorías orientadas hacia los procesos de aprendizaje responden con la posibilidad del alumno para la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización. Mientras que las teorías que privilegian las condiciones buscan respuestas en aquellos elementos del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua (Richards y Rodgers, 2003).

Para ilustrar lo anterior, se puede analizar la teoría del monitor de Stephen D. Krashen (1987), basada en una teoría de aprendizaje y sobre la cual se ha construido un método de enseñanza de lenguas: el método natural.

En cuanto a procesos, Krashen (1987) distingue entre adquisición (asimilación natural de las reglas de la lengua a través del uso para la comunicación) y aprendizaje (estudio formal de las reglas de la lengua y su proceso consciente). Para Krashen, el resultado del aprendizaje solo actúa como “monitor”; es decir, el monitor es el reservorio del conocimiento gramatical que servirá al estudiante para codificar mensajes gramaticalmente correctos y editarlos. Mientras que la adquisición le permitirá al estudiante lograr fluidez en el idioma que aprende.

Krashen también trata las circunstancias necesarias para que se produzca el proceso de adquisición. Él caracteriza las condiciones que debe reunir la información recibida por el alumno. Esta debe ser comprensible, un poco por encima del nivel de competencia del alumno, interesante o relevante, no manipulada ni secuenciada

gramaticalmente, debe haber suficiente exposición del alumno a esta información y, por último, debe ser experimentada en contextos de baja ansiedad (Krashen, 1987)²⁶.

En nuestro caso, tomamos principios y elementos de tres métodos y enfoques de enseñanza de L2, a saber: la perspectiva co-accional de corte interaccionista, el método basado en tareas de corte funcional e interaccionista y la respuesta física total de corte estructuralista. Además, nos referimos a la teoría de aprendizaje de las inteligencias múltiples que, aunque no es un enfoque de enseñanza de lenguas propiamente, cobra importancia en el proceso de enseñanza por ser una filosofía centrada en el alumno y por dar pautas metodológicas relevantes.

3.2.2.1. Enseñanza de la lengua basada en tareas

Este método es resultado del desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua que se viene transformando desde los años 80. En él, se entiende una tarea como una actividad comunicativa real u objetivo comunicativo que se realiza con los estudiantes, utilizando el idioma meta. La comunicación auténtica y la ejecución de tareas contribuyen con el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua, porque se cree que el estudiante se interesa en el proyecto, comprende, manipula, produce e interactúa a través del idioma meta (Richards y Rodgers, 2003).

²⁶ Las teorías de Krashen llegaron a ser extremadamente populares por su validez desde el punto de vista del sentido común, según indica Ortega (2000), pero fueron rechazadas por su falta de fundamento desde la psicología y la psicolingüística, además por ser imposibles de rechazar, confirmar o modificar de manera empírica.

Aun 20 años después de su teoría, la competencia oral en la L2 sigue dando de qué hablar en lo que se refiere a la fluidez y a la corrección. Ortega (2000: 213) destaca dos propuestas que abogan por “*la manipulación de la actuación basada en tareas con el fin de alterar las condiciones cognitivas de la producción y facilitar la progresión equilibrada durante la adquisición de la segunda lengua: el modelo de Robinson (en prensa-b) y el de Skehan (1998)*” a los que nos referiremos más adelante.

Las tareas son, por ejemplo, hallar la solución de un enigma, leer un plano y dar instrucciones, llamar por teléfono, escribir una carta o leer las instrucciones del montaje de un juguete y seguirlas, entre otros. Por lo tanto, un profesor planea sus clases e instruye a sus alumnos a partir de esta unidad fundamental que es la tarea (Richards y Rodgers, 2003).

i. Teoría de la lengua

Este método ya desde su nombre indica la relevancia que le otorga al proceso de aprendizaje. Puesto que se pueden encontrar clasificaciones de los tipos de tareas desde una perspectiva funcional, interaccionista o estructural, parece que este método se adapta a las tres posibles teorías de la lengua (Richards y Rodgers, 2003).

Sin embargo, las ideas sobre la teoría de la lengua que subyacen a este método son las siguientes: la lengua es primordialmente un medio para crear significado, la base de la adquisición es la conversación o el lenguaje hablado y el léxico es esencial en el uso y en el aprendizaje de la L2, entendido este como unidades sintagmáticas mayores que la unidad léxica (palabra) (Richards y Rodgers, 2003).

Por ser el método basado en tareas una propuesta de corte principalmente interaccionista, la investigación de la producción oral se ha sustentado en las relaciones de esta con las condiciones del contexto comunicativo (Ortega, 2000). *“Sin embargo, debido a la orientación marcadamente cognitiva y psicolingüística de modelos de adquisición de la competencia oral de la década de los noventa, la investigación más reciente sobre tareas parece haberse polarizado hacia aspectos cognitivos relacionados con procesos de atención y memoria y hacia la relación entre la competencia que subyace a la actuación, por un lado, y tres rasgos o atributos observables en los*

productos de la actuación oral: la fluidez, la corrección formal y la complejidad de la producción del hablante” (Ortega, 2000: 212).

Estos tres atributos de la producción oral tienden a desarrollarse desequilibradamente en un estudiante de L2. De hecho, Krashen (1987) explica este desbalance a través de su teoría del monitor. En ella postula que un estudiante, según la forma en que aprenda la segunda lengua (por medio natural o adquirido, o por medio del aprendizaje formal), va a obtener resultados diferentes en su producción oral. Cuando se adquiere la lengua en un medio natural, el estudiante alcanza un nivel de fluidez a expensas de una gramática correcta y que, de hecho, puede fosilizarse. En la condición contraria, su producción resulta extremadamente trabajada y correcta pero, desde el punto de vista de la fluidez, su actuación lingüística parece aprendida (Ortega, 2000).

“La fluidez es el grado de naturalidad y normalidad en la producción de enunciados orales e incluye características de duración tales como la rapidez al hablar y la longitud, frecuencia y distribución de pausas, así como manifestaciones de problemas de procesamiento, tales como repeticiones, correcciones y abandono o interrupción de enunciados. La corrección formal se refiere al grado de conformidad de la producción en una segunda lengua con la producción del mismo mensaje por un hablante nativo de la lengua meta; es decir, con la producción ideal generada por una gramática mental nativa. Finalmente, la complejidad, que puede ser sintáctica o léxica, es un atributo del producto lingüístico relacionado con el grado de variedad y sofisticación de las estructuras gramaticales y el vocabulario utilizados en la producción oral” (Ortega, 2000: 212).

Desde el método basado en tareas, se considera que es posible manipular la actuación lingüística de los alumnos a través de actividades que mejoren las condiciones cognitivas para la producción. En este sentido, hay dos propuestas que explican la falta

de fluidez y el papel de la corrección en la producción oral de un estudiante de L2. Skehan (1994 y 1998, en Ortega, 2000) supone que un sistema dual subyace a la representación y procesamiento lingüístico. Tal estructura está compuesta por una organización de representaciones jerárquicas de reglas gramaticales al estilo chomskiano. En ella se hallarían los conocimientos sintácticos y un sistema de representaciones de memoria asociativa en el que se encontrarían las estrategias léxicas.

Por lo tanto, Skehan dice que un estudiante de L2 a veces usa el sistema de procesamiento gramatical para codificar enunciados, y otras veces lo hace usando la estructura de almacenamiento de unidades léxicas en la memoria (aparentemente la forma preferida de los estudiantes de L2 según este autor). Por ello es que el sistema de interlengua²⁷ corre peligro de fosilizarse, pues, al emplear estrategias léxicas, se logra fluidez, pero la organización gramatical subyacente nunca se ve implicada en la actuación y, en consecuencia, no se modifica (Ortega, 2000).

En este sentido, Skehan sugiere que la función primordial del currículum de idiomas sea el organizar y secuenciar las oportunidades de producción en las que el aprendiz se vea impulsado a utilizar el procesamiento gramatical, ya que sólo así el sistema gramatical subyacente se ve involucrado y son posibles reestructuraciones parciales del sistema (Ortega, 2000). Esta opinión es la compartida por Swain – representada por la hipótesis de la producción lingüística “impulsada”– la cual se ha reseñado previamente en la discusión acerca de las implicaciones de la interacción oral en el aula.

²⁷ La interlengua es el estadio dinámico y cambiante que posee elementos de la lengua materna como de la lengua extranjera y se va modificando a medida que el estudiante adquiere competencia en la nueva lengua (Moya y Jiménez, 2004).

La otra propuesta es la de Robinson (1995, en Ortega, 2000), aunque es similar a la anterior en la concepción de los dos sistemas de representaciones, de los cuales uno de ellos es subyacente, difiere en que, para Robinson, la reorganización parcial del sistema jerárquico gramatical se ve impulsado por la necesidad de expresar contenidos y mensajes cada vez más complejos, y no por una manipulación externa como sostiene Skehan. Así, la generación de enunciados complejos conduce a mayor profundidad del procesamiento, lo cual aumenta las posibilidades de que soluciones improvisadas durante la producción sean eventualmente almacenadas en la memoria a largo plazo. La mayor profundidad del procesamiento facilita el procesamiento repetido en la memoria a corto plazo y promueve procesos atencionales que pueden inclinar al aprendiz a notar las formas²⁸.

ii. Teoría del aprendizaje

El enfoque del método basado en tareas coincide con los mismos principios de aprendizaje del enfoque comunicativo descritos por Richards y Rodgers (2003), quienes reconocen tres: de comunicación, de la tarea y del significado. En el primero, se supone que las actividades que requieren comunicación real y auténtica promueven el

²⁸ Durante la interacción en una L2, surgen situaciones en las que el estudiante nota o detecta problemas de producción oral y debe entonces reorganizar el sistema gramatical. El estudiante puede notar diferencias entre la forma que usa y la forma de un interlocutor (*noticing gaps*) o puede notar lagunas en la competencia comunicativa (*noticing holes*). La atención que el estudiante preste a estos rasgos durante la interacción pueden conducir a iniciativas, como pedir la forma esperada al interlocutor e incorporarla. Notar diferencias y lagunas puede también provocar que el estudiante quiera probar hipótesis sobre la lengua meta y confirmarlas o descartarlas, dependiendo de la reacción por parte del interlocutor (Swain y Lapkin, 1995, en Ortega, 2000).

Desde la perspectiva interaccionista y cognitiva, el desarrollo de la competencia oral se beneficia de la retroalimentación negativa siempre y cuando esta sea atendida y notada. En la teoría lingüística la evidencia negativa se percibe como inútil porque el sistema cognitivo de aprendizaje es modular y es capaz de operar únicamente conocimiento lingüístico. Por lo tanto, el conocimiento no lingüístico estaría fuera de su alcance y no tendría, entonces, repercusiones en el aprendizaje.

aprendizaje. El segundo principio presupone que llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje. Por último, la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Por estas razones, las actividades de aprendizaje seleccionadas en la clase deben promover el uso de la lengua de manera significativa y real. En este sentido, esta teoría del aprendizaje no avala la repetición mecánica de estructuras lingüísticas (Richards y Rodgers, 2003).

La tarea es el proceso idóneo para estimular la negociación de significado, la modificación, la reformulación de ideas y la experimentación necesaria para que se produzca el aprendizaje de la L2. Es decir, se considera la información de entrada comprensible insuficiente como se planteaba en el método natural de Krashen y, por ende, se cree que el estudiante requiere de oportunidades de conversación para ejecutar y echar mano de su conocimiento lingüístico (Richards y Rodgers, 2003).

De hecho, Ortega (2000) hace referencia a una serie de estudios realizados en Canadá, como los de Lyster, 1994, 1996; Swain y Lapkin, 1990, que han comprobado cómo la falta de situaciones de uso relevantes impide el desarrollo gramatical y sociolingüístico de los estudiantes.

Precisamente, este enfoque considera que, al ejecutar una tarea de comunicación, el estudiante se siente motivado y, gracias a ello, se impulsa el aprendizaje. Por interesarse esta teoría en el proceso, pone de relieve el proyecto en que se involucra el estudiante y no el resultado de este (Richards y Rodgers, 2003).

Por esto, deben darse ciertas condiciones para que las tareas cumplan su función: es esencial que los interlocutores compartan un mínimo de información contextual, conviene que las tareas requieran de comunicación bidireccional y que promuevan la transferencia obligatoria de información. Las tareas pueden ser de consenso o tareas con una única solución posible (Ortega, 2000).

Un programa con base en este método podría concretar dos tipos de tareas:

- Tareas del mundo real, concebidas para practicar o ensayar las actividades que se juzgan importantes y útiles en el mundo real. Ejemplo: el uso del teléfono.
- Tareas pedagógicas, que tienen una base psicolingüística en la teoría y la investigación de la adquisición de L2, pero no necesariamente se reflejan en quehaceres del mundo real. Ejemplo: rellenar lagunas en la información.

Esta distinción la realiza más claramente la perspectiva co-accional. Este enfoque diferencia entre acción social y tarea escolar de manera respectiva, las cuales se explican más adelante.

Por su parte, Estaire (2011) diferencia estos dos tipos de tareas por su fin: tareas de comunicación o tareas de apoyo lingüístico. Por un lado, como su nombre lo indica, las tareas de comunicación buscan ser ejecutadas en situaciones comunicativas creadas o auténticas con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (lingüística, estratégica, discursiva, sociolingüística) y la fluidez del hablante. La atención está centrada en la adquisición de conocimiento implícito de la lengua.

Por otro lado, las tareas de apoyo lingüístico tienen como objetivo contribuir con el conocimiento explícito del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.), por lo que se centra en la corrección y en la forma.

iii. Papel del alumno y del profesor

El método basado en tareas espera un alumno activo que pueda desempeñarse en grupo con sus compañeros para realizar una determinada tarea. El estudiante debe ser arriesgado e innovador. El profesor es más un guía que propone las actividades o tareas y las secuencia de forma lógica para el estudiante. Igualmente, es quien prepara a los alumnos para que sean capaces de realizar una tarea a través de las actividades pre-tarea, en las que la atención del alumno está centrada en la forma, para luego usarla para expresar significado (Richards y Rodgers, 2003).

3.2.2.2. Respuesta física total

La respuesta física total es un método de enseñanza de la L2 desarrollado por James Asher (1977, en Richards y Rodgers, 2003), en el que se conjugan la comprensión auditiva y la acción físico-motora en el aprendizaje. Para muchos profesores, la respuesta física total puede usarse junto con otros métodos y técnicas de enseñanza (Richards y Rodgers, 2003).

Para Asher, el proceso llevado a cabo por los adultos al aprender una L2 es similar al empleado por los niños en la adquisición de una L1. Asher observó que, en L1, cuando nos dirigimos a los niños, lo hacemos principalmente por medio de órdenes a las que ellos responden de forma física antes de poder producir respuestas verbales (Richards y Rodgers, 2003).

La respuesta física total es una estrategia para ayudar a establecer significado. Para Curtain y Dahlberg (2010), es un medio efectivo para introducir a los estudiantes a la nueva lengua, especialmente en edades tempranas, porque la actividad física permite divertirse mientras se enseña y se aprende. Aunque Richards y Rodgers (2003) consideran que este método no es muy exigente en cuanto a la producción lingüística, pues se espera que el estudiante comprenda lo que se le indica y responda físicamente sin tener que producir de manera oral, sino hasta que se sienta confiado.

Es de reconocer que este método es exitoso en el sentido en que contribuye con un ambiente de clase distendido. Por ejemplo, al requerir de movimientos lúdicos se reduce el estrés y, en consecuencia, el estudiante no se siente amenazado por las presiones sociales. A su vez, los movimientos y el hecho de que no se exponga al estudiante a la producción oral compleja, crea una actitud positiva en el alumno, lo que facilita el aprendizaje, según afirman Richards y Rodgers (2003). No obstante, para Krashen (1987) el solicitar a los estudiantes que demuestren comprensión de manera inmediata a través del movimiento, puede provocar el sentimiento de autodefensa en ellos.

Para este trabajo, la combinación de lengua y movimiento es un recurso primordial para crear las condiciones metodológicas agradables en el desempeño con niños pequeños y para valernos de ella como estrategia facilitadora del proceso de aprendizaje. Por esta razón, hemos destacado un espacio para la respuesta física total pues la investigadora ha corroborado los efectos positivos de este método en clase con niños.

i. Teoría de la lengua y del aprendizaje

“La RFT se puede relacionar con la “teoría del rastro” de la memoria en psicología, según la cual, cuanto mayor sea la frecuencia o la intensidad con la que se siga el rastro de una relación memorística, más fuerte será la asociación memorística y más probable será que se recuerde. El rastro se puede seguir verbalmente (repitiendo de memoria), uniéndolo a la acción motora, o ambas a la vez. La repetición verbal acompañada de la actividad motora aumentarán la posibilidad de recordar con éxito” (Richards y Rodgers, 2003: 77).

La cita anterior refleja una postura estructuralista de la lengua. Para este enfoque, la forma ideal de aprendizaje sería la repetición de formas gramaticales aunada a la coordinación físico-motora. Asher también considera aspectos que facilitan o inhiben el aprendizaje de una lengua extranjera. Su teoría del aprendizaje se basa en tres hipótesis:

1. *Existe un bioprograma innato específico para el aprendizaje de idiomas:* esto significa que el cerebro y el sistema nervioso están programados biológicamente para adquirir una lengua a través de una secuencia natural. Dicho encadenamiento es escuchar primero y hablar después. Por ende, el estudiante de lengua extranjera debe asimilar primero un mapa cognitivo de idioma a través de ejercicios de comprensión oral, los cuales deben ir acompañados de movimiento físico. La expresión oral y otras habilidades se desarrollarán posteriormente (Richards y Rodgers, 2003).

2. *La lateralización del cerebro define distintas funciones de aprendizaje en los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo:* así como el niño adquiere el lenguaje a través de movimientos motores, que es una actividad relacionada con el hemisferio derecho, Asher considera que, en la respuesta física total, el aprendizaje a través de movimientos físico-motores estimulan la parte derecha

del cerebro. Cuando se ha ejercitado suficientemente el hemisferio derecho, el izquierdo se activará para producir la lengua y para iniciar procesos lingüísticos más abstractos (Richards y Rodgers, 2003).

3. *El estrés interviene en el aprendizaje:* Asher compara el entorno en el que un niño aprende su L1 y estima que este se da en un entorno libre de presiones. Por el contrario, el entorno de aprendizaje de una lengua por parte de un adulto a menudo causa estrés y ansiedad. Para lograr un contexto de aprendizaje libre de presiones, se debe seguir el programa biológico natural de la lengua, para lograr experiencias agradables como las que acompaña el aprendizaje de una L1. Asher también recomienda poner más énfasis en el significado expresado a través del movimiento que en las formas lingüísticas (Richards y Rodgers, 2003).

ii. Papel del alumno y del profesor

Con la respuesta física total, los docentes interactúan con sus estudiantes dándoles instrucciones de movimientos físicos y los estudiantes demuestran comprensión a través de su realización.

Al presentar la instrucción por primera vez y en los momentos siguientes, el profesor modela la acción. Cuando los estudiantes pueden ejecutar el ejercicio sin su ayuda, se considera que han internalizado la estructura lingüística. Por lo tanto, el docente puede efectuar combinaciones de las instrucciones e incrementar su complejidad para que los alumnos descubran que comprenden estas mezclas, a pesar de que nunca las hayan escuchado.

Con las estructuras lingüísticas aprendidas, se comienzan a realizar secuencias de acciones cada vez más largas y más complejas. A través de la respuesta física total, los

alumnos descubren nuevos conceptos experimentándolos por medio del movimiento y se dan cuenta de que pueden dar significado a la lengua meta sin necesidad de traducir a la lengua materna o sin explicación gramatical (Curtain y Dahlberg, 2010).

El objetivo general de la respuesta física total es la enseñanza de la competencia oral en un nivel elemental, según Richards y Rodgers (2003). Sin embargo, depende de la creatividad del profesor la complejidad que desee impregnarle a su clase. Este método pretende conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse de forma desinhibida e inteligible para un hablante nativo.

Este método requiere que la atención se centre en el significado más que en la forma de los elementos. Por lo tanto, la gramática se enseña de forma inductiva. Los ejercicios con imperativo, para obtener acciones físicas por parte de los alumnos, constituyen la actividad de clase más importante de este enfoque, aunque el docente puede incorporar otras formas de acuerdo con Krashen (1987). Los diálogos de conversación se retrasan hasta haber cubierto unas 120 horas de enseñanza. Los alumnos desempeñan papeles de escuchar y actuar: escuchan y responden físicamente a las instrucciones dadas por el profesor (Richards y Rodgers, 2003).

El profesor es quien decide qué se enseña, es quien presenta el modelo y selecciona los nuevos materiales de apoyo para la clase. El educador debe proporcionar el mejor tipo de exposición a la lengua objeto para que el aprendiz pueda asimilar sus reglas básicas. El institutor no debería corregir demasiado en los primeros estadios y no debería interrumpir para corregirlos, puesto que esto inhibe a los alumnos. Con el paso del tiempo, se precisa más intervención por parte del profesor (Richards y Rodgers, 2003).

Las lecciones para principiantes pueden no necesitar el uso de materiales, pues la voz, las acciones y los gestos del profesor pueden ser una base suficiente para las actividades de la clase. Más adelante, se pueden usar libros, cuadernos, muebles, fotos, objetos, diapositivas, etc. (Richards y Rodgers, 2003).

3.2.2.3. *Perspectiva co-accional*

A partir de la propuesta del enfoque comunicativo, se han derivado otros métodos que coinciden con las principales características de este. Por ejemplo, el método basado en tareas, el método basado en contenidos, el método por proyectos y el método con énfasis en solución de problemas son enfoques comunicativos también (Muñoz, 2010).

Este mismo origen lo comparte la perspectiva accional o la perspectiva co-accional, como actualmente se la conoce (Muñoz, 2010). Este método fue propuesto por el Consejo de Europa en el 2001, en el establecimiento del Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo de este tipo de enseñanza es ambicioso, pues se trata de preparar a cualquier ciudadano para vivir y trabajar con extranjeros (Puren, 2004), debido a la movilidad que existe en Europa. La perspectiva co-accional promueve el uso social de las actividades comunicativas que pueden ser: fungir como mediador (entiéndase intérprete o traductor de la modalidad oral o escrita), interactuar (de manera oral o escrita), expresarse y comprender (en forma oral o escrita) (Consejo de Europa, 2002).

Dado su papel en la comunicación humana cotidiana, se le da preponderancia a la interacción; así, *interactuar* supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas (Consejo de Europa, 2002). Se trata al final de *actuar con otros* y no de intercambiar informaciones sencillamente como se hacía en el método por tareas

(Puren, 2004). Se considera que la intención comunicativa no es suficiente para garantizar el éxito de la acción llevada a cabo, porque cada situación a la que un estudiante se enfrenta es siempre diferente (Martínez, 2007). En este sentido, el aprendizaje no se centra solo en la manipulación de las formas, sino en que los alumnos y usuarios de la lengua traten *“de desarrollar aptitudes comunicativas al servicio de acciones”* (Martínez, 2007: 3). Es decir, los estudiantes *“aprenden una lengua para comunicar y actuar, y su nivel de competencia se mide por la cantidad de acciones que puedan realizar”* (Martínez, 2007:3).

Lo novedoso de este método está en que transforma la denominación tradicional de las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y comprender, y se piensa, más bien, en actividades de la lengua. Por ende, se incluye la mediación y la interacción a la producción oral, comprensión auditiva, producción escrita, comprensión escrita (Muñoz, 2010). La mediación está pensada para socorrer a individuos que no puedan comunicarse entre sí directamente. Por lo tanto, alguien puede mediar como traductor o intérprete de un texto oral o escrito para colaborar. *“Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades”* (Consejo de Europa, 2002:15). La competencia comunicativa lingüística²⁹ de un usuario de la lengua se pone en funcionamiento a través de las distintas actividades de lengua antes mencionadas.

²⁹ Recordemos que este enfoque deja de lado la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa y se refiere solamente a la competencia comunicativa con sus tres dimensiones: la competencia comunicativa lingüística, la competencia comunicativa sociolingüística y la competencia comunicativa pragmática (Gutiérrez, 2004).

i. Teoría de la lengua y del aprendizaje

Se considera que toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. Desde esta perspectiva, se habla de competencias comunicativas y no de competencia lingüística y competencia comunicativa de manera separadas.

El dominio de una L2 o LE significa desarrollar competencia comunicativa en ese idioma. Por un lado, la competencia comunicativa está compuesta por tres dimensiones: los conocimientos, destrezas y habilidades lingüísticas; los conocimientos, destrezas y habilidades sociolingüísticas; y por último, por los conocimientos, destrezas y habilidades pragmáticas (Consejo de Europa, 2002).

La dimensión lingüística de la competencia comunicativa lingüística incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, además de los conocimientos de la lengua como sistema. La dimensión sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua y, finalmente, la dimensión pragmática es el uso funcional de la lengua en actos de habla. Esta última dimensión también está relacionada con la cohesión, coherencia y el dominio del discurso (Consejo de Europa, 2002). El gráfico siguiente pretende ilustrar lo anterior.

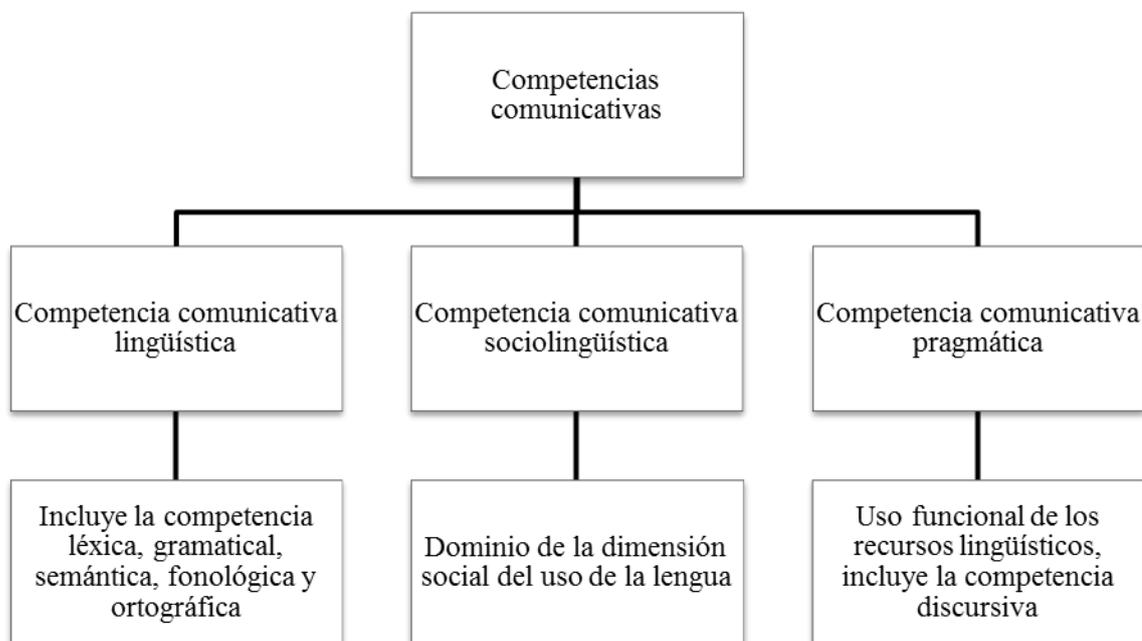


Gráfico 5: Competencias comunicativas según el Marco común europeo de referencia

Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002) y Gutiérrez (2004)

Por otro lado, el aprendizaje es concebido como un proceso semiautomático que requiere de la repetición y de la experiencia para ser adquirido. El aprendizaje, en este sentido, demanda al principio de operaciones explícitas y conscientes para llegar al estadio de la adquisición en el que los conocimientos se vuelven inconscientes (Consejo de Europa, 2002).

Desde este enfoque, se limita el término adquisición de la lengua a *“los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas”* (Consejo de Europa, 2002: 137). El término aprendizaje de la lengua es el *“proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional”* (Consejo de Europa, 2002:137).

La capacidad de aprender se entiende como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, y esto puede ser una lengua, una cultura o nuevas áreas de conocimiento. El aprendizaje se plantea en sentido amplio y se sugiere tomar en cuenta los *estilos de aprendizaje* de los alumnos sabiendo que estos son mutables (Consejo de Europa, 2002).

Este enfoque centrado en la acción propone entonces que se realicen actividades de lengua en el aula de L2, partiendo del hecho de que el uso de la lengua se hace necesario cuando hay faltante de información o de procedimientos en un grupo que debe interactuar. *“Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea”* (Consejo de Europa, 2002: 9). Desde este enfoque, los profesores desarrollan una experiencia ecléctica en la que ofrecen instrucción explícita y contextos naturales para que se dé la práctica.

La tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera ineludible para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. En la medida en que estas tareas no sean ni automáticas ni rutinarias, requerirán de estrategias comunicativas y estrategias de aprendizaje y, a su vez, necesitarán del desarrollo de textos orales o escritos (Consejo de Europa, 2002). En este enfoque, la teoría del aprendizaje hace énfasis en el proceso y no en el resultado final (Puren, 2004), por eso, se proponen tareas y proyectos por realizar.

Las actividades comunicativas de la lengua están al servicio de la tarea que se desea ejecutar. Esta puede ser la resolución de un problema, participar de un debate, hacer una presentación, rellenar un formulario, hacer de intérpretes de manera informal, etc. La comunicación es parte esencial de la tarea porque los alumnos van a realizar actividades

de interacción, expresión, comprensión, y de mediación o una combinación de todas ellas. Las actividades comunicativas de recepción (comprensión auditiva y lectora) conducen a las de producción (hablar y escribir), y no se concibe producir si el alumno no ha buscado información previamente, ni la ha organizado (Martínez, 2007).

ii. Papel del profesor y del alumno

Los estudiantes o usuarios de la lengua son agentes sociales, pues forman parte de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en un entorno específico, bajo ciertas circunstancias y con un objetivo. Estas tareas no son solo de tipo lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia lingüística comunicativa del individuo (Consejo de Europa, 2002).

Los alumnos participan activamente de las tareas, actividades y procesos necesarios para lograr una competencia lingüística comunicativa. Deben ser conscientes de la forma en que aprenden, y tienen la libertad de elegir materiales, objetivos y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (Consejo de Europa, 2002).

Los profesores son quienes toman las decisiones sobre las actividades en el aula, aunque no de manera rígida. Los docentes deben ser capaces de adaptarse a las respuestas y reacciones de sus alumnos. Además, deben dar seguimiento al progreso lingüístico de estos. Por último, deben comprender los procesos de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

El término “perspectiva co-accional” fue acuñado por Puren (2004: 35), pues, según él afirma, este “*pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la*

finalidad social de las mismas”. La perspectiva co-accional privilegia las tareas en clase en forma de acciones colectivas con finalidad social. Para el enfoque por tareas, la tarea en sí es igual a la acción social; en la perspectiva co-accional, la tarea y la acción social se conciben de manera distinta.

Para facilitarle al lector las diferencias de estos enfoques comunicativos hemos elaborado el siguiente cuadro con los principales puntos que destaca Puren (2004).

	Método por tareas	Perspectiva co-accional
Resultado de la instrucción	Acto comunicativo	Acción social: lo que tienen que hacer los usuarios de la lengua en la sociedad durante su aprendizaje o al final de este
Unidad pedagógica	Tarea comunicativa: <i>“unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”</i> (Puren, 2004:33)	Tarea escolar: <i>“lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje”</i> (Puren, 2004: 34)
Actividades pedagógicas	Privilegia la comunicación simulada	Privilegia la pedagogía del proyecto
Medición del progreso	Por sustitución	Por enriquecimiento
Terminología	Interacción: <i>“hablar con otro actuando sobre él”</i> (Puren, 2004: 36)	Co-acción: <i>“actuar con los otros”</i> (Puren, 2004:36)

Cuadro 7: Diferencias entre el enfoque por tareas y la perspectiva co-accional

Elaboración propia, basado en Puren (2004)

3.2.3. Inteligencias múltiples

Se ha elegido la filosofía del aprendizaje de las inteligencias múltiples, dado que este trabajo contiene una dosis importante de pedagogía que debe ser abordada. Como se mencionó antes, no es un enfoque ni método de enseñanza de lenguas. Se trata de una teoría del aprendizaje que surge como contrapropuesta a los *tests* de coeficiente intelectual tradicionales. De acuerdo con Howard Gardner (1983, en Richards y Rodgers, 2003), su impulsor, estos *tests* de inteligencia solo reconocen una capacidad única e invariable del ser humano. Mientras que para él, la inteligencia humana cuenta con múltiples dimensiones que hay que reconocer y desarrollar en la educación. Incluso propone que estas inteligencias se pueden desplegar a lo largo de toda la vida de un individuo (Hall, 2004).

El hecho de que un profesor tome en cuenta esta variedad de capacidades en su aula, le permite proponer múltiples actividades dirigidas a cada uno de ellos con el fin explícito de enseñar, pero también con el fin implícito de hacer de la enseñanza un tema agradable y provechoso.

Gardner propuso una visión de los talentos humanos naturales que lleva la denominación de “*Modelo de inteligencias múltiples*” en el que se distingue la existencia de ocho “inteligencias” natas (Hall, 2004):

- 1) *Verbal/lingüística*: la capacidad de utilizar el lenguaje para expresarse y recordar información.
- 2) *Lógica-matemática*: la capacidad para detectar patrones, para pensar racionalmente, para calcular y realizar operaciones matemáticas.

- 3) *Visuo-espacial*: la capacidad de percibir y manipular las imágenes para formar modelos mentales del mundo.
- 4) *Rítmico-musical*: la capacidad para reconocer, componer y recordar los sonidos, los ritmos y los cambios de tono.
- 5) *Corporal-cinestésica*: la capacidad de coordinación corporal.
- 6) *Interpersonal/social*: la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos de otras personas y la capacidad de interactuar apropiadamente con ellas.
- 7) *Intrapersonal/introspectiva*: la capacidad de comprenderse uno mismo, de reconocer sus sentimientos y motivaciones para planear y dirigirse en la vida.
- 8) *Naturalista*: la capacidad de entender y organizar las pautas de la naturaleza tales como flora y fauna.

Al ser esta una teoría centrada en el alumno y en las diferencias que cada individuo muestra en el proceso de aprendizaje, tiene, en consecuencia, implicaciones en las prácticas educativas. Algunas de ellas pueden ser que se reconozcan estas diferencias en el aula y se propongan actividades que abarquen las habilidades de cada uno (Richards y Rodgers, 2003). El siguiente cuadro muestra ciertas posibles aplicaciones en el aula de lengua según la inteligencia que se esté estimulando.

Inteligencia	Estudiante destaca en	Aplicación en la clase de lengua
Lingüística	Leer, escribir, contar historias, hacer juegos de palabras	Casi todo lo que se hace en la clase de lengua normalmente como teatro, trabalenguas, llenar un crucigrama, poemas, leer, escribir, etc.
Lógico-matemática	Cálculo, preguntas, arma	Realización de encuestas, gráficos,

	rompecabezas, usa la geometría	tablas, estadísticas
Espacial	Diseño, dibujo, visualización del espacio	Realización de ilustraciones sobre un cuento, crear un dibujo usando la palabra para este objeto una y otra vez
Kinestésico	Bailar, correr, saltar, cantar con movimientos	Realización de gestos, clases con respuesta física total, actividades táctiles
Musical	Cantar, silbar, crear melodías para las poesías, llevar el ritmo	Canciones, poesías musicalizadas, uso de las manos y pies para llevar el ritmo, rimas de palabras
Interpersonal	Liderazgo, organización, mediación	Trabaja en pequeños grupos o en parejas para las actividades
Intrapersonal	Establecimiento de objetivos, planificación, es soñador, guarda silencio	Realización de reportajes, investigaciones, creaciones de carpetas para un tema determinado
Naturalista	Comprensión del mundo natural, categorización del mundo, explicaciones sobre el mundo natural	Actividades con fotografías, viajes o exploraciones, clasificaciones de elementos

Cuadro 8: Inteligencias múltiples y su aplicación en la clase de lengua

Adaptado de Curtain y Dahlberg (2010)

Gardner (1983, en Hall, 2004) define “*inteligencia*” como el conjunto de operaciones o procesos de pensamiento que pueden ser observables. Llama “*estilo de aprendizaje*” al acercamiento general que un individuo usa para aprender, en este caso, una nueva lengua. La forma que tiene una persona de aprender puede ser por medio auditivo, visual, kinestésico o la mezcla de las anteriores. Este acercamiento al proceso de aprendizaje debe ser respetado, porque, de no ser así, se genera estrés e inconformidad en el alumno (Curtain y Dahlberg, 2010). Desde esta perspectiva, los individuos tienen libertad para ser inteligentes a su manera y no habría un estándar único que midiera sus capacidades.

Con respecto a la lengua, la propuesta de las inteligencias múltiples considera el dominio de una o más lenguas como el resultado de la integración de capacidades como la música, la actividad corporal, las relaciones interpersonales y demás. Es, decir, no se estima que la lengua esté limitada a las perspectivas de una inteligencia exclusivamente lingüística, sino que abarca todos los aspectos de la comunicación (Richards y Rodgers, 2003).

i. Teoría de la lengua y del aprendizaje

Con base en las inteligencias múltiples, el aprendizaje de una L2 no es una habilidad que se añade al conocimiento general de un individuo, sino que es una destreza que se adquiere gracias al trabajo integrado de aspectos como la actividad corporal, la música, las relaciones interpersonales, etc., como hemos mencionado. Por ejemplo, los defensores de las inteligencias múltiples piensan que existen aspectos del lenguaje relacionados más con la música que con la lingüística, como el tono, el ritmo, el volumen y la altura (Richards y Rodgers, 2003). De este modo, se requiere una visión multidimensional del lenguaje para construir una adecuada teoría del lenguaje.

En cuanto al aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples supone que un individuo cuenta con las ocho inteligencias, pero unas más desarrolladas que otras (Hall, 2004). Esto explicaría las diferentes habilidades de las personas. Por lo tanto, si una persona cuenta con la inteligencia musical desarrollada y la enseñanza de la L2 se enmarca en actividades musicales, ella tendrá la capacidad de aprender rápidamente esta L2. Por el contrario, si una persona cuenta con la inteligencia kinestésica desarrollada y la enseñanza de la L2 se enmarca en la música, lo más probable es que ella tenga dificultades para aprender el idioma, pues no le será fácil establecer relaciones memorísticas (Richards y Rodgers, 2003).

Por esta razón, para las inteligencias múltiples es importante que, en un ambiente de clase, se presenten actividades variadas dirigidas a todos los tipos de inteligencias para darle paso al aprendizaje de todos los individuos (Hall, 2004). Se trata, en última instancia, hacer del aprendizaje una experiencia feliz y respetuosa de las diferencias. Esta teoría, entonces, se preocupa por que las condiciones variadas de aprendizaje estén presentes en el aula como muestra de respeto por las diferencias de los individuos. Su fin es que todos puedan aprender desde su inteligencia más desarrollada y puedan impulsar aquellas inteligencias menos estimuladas (Hall, 2004).

ii. Papel del profesor y del estudiante

“Los profesores son desarrolladores de programas, diseñadores y analistas de clases, descubridores o inventores de actividades, y lo más decisivo de todo, organizadores de una abundante variedad de actividades multisensoriales...” (Richards y Rodgers, 2003: 120). Quien trabaje desde esta perspectiva se convierte más en un creador y facilitador del aprendizaje que en un profesor en el sentido tradicional. A través de la propuesta de actividades múltiples, el instructor de idiomas debe buscar mejorar las habilidades de sus estudiantes en general y no solo dirigirse a aquella inteligencia que se considera la inteligencia dominante del alumno.

Los alumnos, por su parte, deben estar conscientes de que participan de un proceso en el que se busca desarrollar su personalidad, más allá de aprender un idioma. Lo que se busca es un trabajo de la persona de manera integral para promover individuos polifacéticos (Richards y Rodgers, 2003).

Las inteligencias múltiples se han utilizado ya como marco de trabajo para la enseñanza de L2. Hall (2004) dio seguimiento a una propuesta de enseñanza del inglés como L2 con personas entre los 6 y los 18 años de edad en diferentes estados de los

Estados Unidos (Virginia, Nueva York, Florida, Texas, Georgia, California, Carolina del Sur y Kentucky) y en dos países (Australia y Alemania). Los resultados de su estudio demostraron que las fortalezas y las debilidades de los alumnos pueden verse afectadas por el estilo de enseñanza del profesor.

En este estudio, los alumnos del grupo experimental y del grupo control mostraron haber mejorado su nivel de competencia lingüística en inglés al final del tercer cuatrimestre. La diferencia estuvo en que el grupo experimental que recibió la instrucción desde las inteligencias múltiples superó el desempeño del grupo control y mostró mejor actitud hacia la lengua, hacia el proceso de aprendizaje y hacia el profesor. Su nivel de entusiasmo y de satisfacción fue mayor que en el grupo control. Los profesores, por su parte, consideraron que sus habilidades para liderar grupos en el aula mejoraron.

A modo de resumen, se presenta un cuadro que expone los postulados de cada uno de los métodos descritos y el nivel de lengua al que permite llegar, según lo señalan Richards y Rodgers (2003).

Enfoque	Descripción	Centrado en	Nivel
Respuesta física total	Actividades motoras generan menos estrés. Primero se comprende y después se produce	Se centra más en el significado que en la forma	Elemental
Inteligencias Múltiples	Propone que los individuos tenemos formas distintas de aprender	Visión multisensorial del lenguaje y del proceso de aprendizaje	El estudiante determina sus metas por lo que Richards y Rodgers (2003) no mencionan ningún

			nivel
Enseñanza de la lengua basada en tareas	Enfoque comunicativo en el cual los alumnos reciben <i>input</i> comprensible y producen <i>output</i> con significado (Richards y Rodgers, 2003). Implica interacción oral, gestual y escrita. Utiliza modelos contextualizados y todo tipo de técnicas y documentos (Díaz-Corralejo, 2004)	Da prioridad al proceso de aprendizaje y no al resultado final	Elemental Intermedio
Perspectiva co-accional	Distingue entre tareas escolares y acciones sociales. El término co-acción significa actuar con otros (Puren, 2004)	La comunicación como acción social	Intermedio Avanzado

Cuadro 9: Resumen de los métodos de enseñanza de lenguas y las inteligencias múltiples

Elaboración propia basada en Richards y Rodgers (2003) y Puren (2004)

3.2.4. La motivación y su relación con el proceso de aprendizaje de una L2

Se hace necesario referirse a la motivación por estar directamente relacionada con el rendimiento del alumno y este, a su vez, con la eficacia y los niveles de aprendizaje de la L2. La definición de Lorenzo (2004: 307) respecto de la motivación es: “*un constructo hipotético³⁰ que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo*”. La motivación puede ser observable en el comportamiento del individuo en manifestaciones como la perseverancia, esfuerzo, intensidad y frecuencia de uso de la L2, posición del cuerpo, elección de actividades en

³⁰ Se denomina constructo hipotético, según Lorenzo (2004), a los elementos que presentan características observables o no que puedan ser señaladas como las causantes de un fenómeno.

el tiempo libre, entre otros. El valor de la motivación reside en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales como la memoria, la atención y las estrategias necesarias para la adquisición de una L2 (Lorenzo, 2004) y, por esta razón, reservamos el apartado para referirnos a ella.

En 1985, Gardner había propuesto la existencia de una motivación específica que impulsaba el aprendizaje de lenguas extranjeras y que estaba determinada por tres factores: el deseo por aprender, las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta y el esfuerzo que se está dispuesto a realizar para lograrlo.

Es así como Gardner propone, en su teoría de las orientaciones (Lorenzo, 2004), la distinción entre la motivación por orientación instrumental y la motivación por orientación integrativa, coincidentes con la oposición de motivación extrínseca e intrínseca respectivamente.

La motivación por orientación instrumental se activa en la consecución de objetivos extrínsecos como los laborales o académicos; la motivación por orientación integrativa funciona en la consecución de objetivos intrínsecos, como la asimilación con la cultura de la L2 o cuando se busca una aproximación con esta, o se pretende algún nivel de interacción con la cultura de la L2 (Lorenzo, 2004).

Posteriormente, otros autores (Dörnyei y Noels, 1994 en Tragant y Muñoz, 2000) ampliaron las posibilidades que mueven a una persona a aprender una L2. Sugirieron que existen, además, la orientación xenofílica (la motivación por conocer personas extranjeras), orientación sociocultural (interés por aspectos socioculturales), identificación (voluntad por pensar, actuar y ser como la gente del país de la lengua meta).

Reportan Tragant y Muñoz (2000), que autores como Ellis (1994) y Skehan (1991) afirman la relación entre la motivación –especialmente la integrativa– y el aprendizaje medido a través de las derivaciones de pruebas específicas de competencia lingüística.

Noels, Clément y Pelletier (1999, en Tragant y Muñoz, 2000) observaron que, en estudiantes entre los 18 y 36 años de edad, una importante motivación intrínseca no se correlacionaba positivamente con los resultados gramaticales del aprendizaje de una lengua, pero sí con los aspectos positivos del proceso de aprendizaje; por ejemplo, las autoevaluaciones, la poca ansiedad que presentaban los estudiantes o la percepción favorable del profesor.

Otro de los factores psicológicos intervector en el aprendizaje de una L2 es la autoconfianza o la seguridad que siente un estudiante en relación con el idioma que aprende. Esta puede ser de tipo cognitiva o de tipo afectiva. La confianza cognitiva depende del grado de dominio de la lengua meta que el estudiante considera haber alcanzado (grado de competencia lingüística) o la autoevaluación que realiza de ella. La confianza afectiva se relaciona con la ansiedad o la incomodidad experimentada por el estudiante al usar la L2 (Tragant y Muñoz, 2000). La autoevaluación y la ansiedad están siempre relacionadas entre sí, según apunta Macintyre et al. (1998, en Tragant y Muñoz, 2000).

Relacionado con lo anterior, las actitudes positivas de los alumnos hacia el idioma y hacia el proceso de aprendizaje están íntimamente ligadas al sentimiento de éxito inicial que un profesor y que el ambiente pueda proporcionar al estudiante. En la confianza en sí mismo, también intervienen aspectos de contacto grupal, la adaptación intercultural y el nivel de conocimientos de la L2 (Tragant y Muñoz, 2000).

En edades tempranas, cuando se expone al niño al aprendizaje de una L2 los efectos positivos desencadenan en la motivación y en las actitudes hacia la lengua y el proceso de aprendizaje de acuerdo con Tragant y Muñoz (2000).

Estas autoras resumen los informes así: *“los efectos sobre aspectos actitudinales de estas experiencias no se limitan a una motivación positiva del niño dentro del ámbito escolar, sino que pueden tener una incidencia de mayor alcance: el desarrollo de actitudes favorables hacia el uso de la lengua, una percepción de la lengua como algo “no difícil” y una mayor confianza en el potencial lingüístico personal, un incremento del interés por las lenguas en general y de los sentimientos de empatía hacia gente de otros países y sus culturas”* (Tragant y Muñoz, 2000: 86).

Se comenta, en su artículo, sobre la influencia que ejerce la edad en la motivación de los estudiantes de LE o L2. Según estas autoras, conforme aumenta la edad de los escolares se encuentra menor motivación intrínseca, pero se amplifica la motivación instrumental. La influencia de las familias parece determinante en el grado de motivación instrumental de los estudiantes de conformidad con el estudio que llevaron a cabo.

Otro elemento destacado en Tragant y Muñoz (2000) es la relevancia que tiene la cantidad de horas a las que un niño es expuesto al aprendizaje de la L2. De acuerdo con su estudio, este factor también interviene en las actitudes positivas de un estudiante hacia la lengua, cuanto más horas de exposición, mejor actitud (Tragant y Muñoz, 2000).

Para Lorenzo (2004) la contundencia de los resultados en las investigaciones estadísticas sobre los factores afectivos permiten concluir que *“las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el*

aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje” (Gardner et al., 1997 en Lorenzo, 2004: 309).

Para comprender cómo interfiere la motivación en el proceso de adquisición de L2, se puede recurrir al ejemplo que Lorenzo (2004) menciona acertadamente. Se trata del proceso de transición de *input* a *intake*³¹. Tal proceso requiere de dos estrategias cognitivas fundamentales: la capacidad para notar el rasgo y la generación de hipótesis. Gracias a la primera estrategia, el alumno puede percibir características lingüísticas desconocidas en la L2 y prestarles atención suficiente para luego emplearlas. Con la segunda estrategia, el alumno puede ensayar estructuras y ver qué acontece con el interlocutor y así adquirir las formas correctas y desechar las incorrectas.

En ambos casos, se demanda un alumno activo, atento, dispuesto a experimentar, desinhibido y con autoconfianza. Todo lo anterior puede ser posible si se cuenta con un comportamiento motivado (Lorenzo, 2004). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la motivación en un alumno no es estática y, además, puede presentar un perfil mixto.

La motivación en el individuo que aprende una L2 se traduce en intensidad y prolongación de los periodos de atención, adquisición de la L2 por la realización de esfuerzos y contacto con situaciones desafiantes e interesantes. El comportamiento motivado trae, en consecuencia, el uso de un mayor repertorio de estructuras lingüísticas y una mayor densidad léxica. Lo anterior debido a la atención prestada a los aspectos formales y semánticos de la lengua; por ende, las intervenciones son más extensas, de ahí la importancia de tomar en cuenta factores psicosociales como la motivación para explicar el grado de maestría de una L2 (Lorenzo, 2004).

³¹ *Input* es el flujo lingüístico percibido por el estudiante y el *intake* es el conocimiento instalado en la memoria a largo plazo (Lorenzo, 2004).

3.2.5. Síntesis

En este apartado, hemos hecho la distinción entre L2, L1 y LE para enmarcar la situación del malecu. Hablaremos, entonces, de enseñanza del malecu como L2, puesto que es la lengua que se encuentra en el contexto sociolingüístico de los niños y porque el procesamiento mental que requiere es atendido, por cuanto se necesita de instrucción implícita o explícita para ser adquirida.

Lo que se busca a través de la intervención lingüística y pedagógica es el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en sus tres niveles: lingüística, sociolingüística y pragmática, sin pretender que estas competencias comunicativas sean iguales o parecidas a las de un hablante nativo. Se trata solo de entrar en contacto con la lengua malecu de manera más sistemática y de aumentar, en algún grado, su conocimiento y su uso durante las sesiones de enseñanza en los hogares.

De acuerdo con el debate presentado sobre el papel que juega la actuación lingüística, y partiendo de la premisa de que esta es insuficiente para adquirir una L2, se concluye la importancia de acompañar el proceso con estrategias pedagógicas que manipulen las condiciones cognitivas del estudiante, además de estrategias de corrección de errores para lograr la confianza en el niño o la niña.

Entonces, se puede afirmar que nuestro proyecto se enmarca en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en un ambiente mixto (natural y formal) con la exclusión de destrezas de lectura y escritura. La decisión de excluir estas destrezas tiene que ver con las edades de los beneficiarios a las que el material va dirigido, pues ellos no inician con el proceso de lectoescritura, sino hasta los 7 años.

Hemos discutido las variables contextuales que pueden influir en el proceso de adquisición de L2, como el contexto formal, el natural o el mixto; cada uno de ellos con pros y contras y repercusiones en las actitudes del estudiante. Se ha mencionado que la secuencia de aprendizaje, ya sea en contexto formal o natural, parece no alterarse, a pesar de la instrucción que pueda recibir un estudiante, asimismo se han discutido los principales elementos del contexto socioeducativo para el proceso de adquisición de L2.

Posteriormente, hemos detallado las tres principales teorías de la lengua –la interaccionista, la funcional y la estructural– según la lingüística aplicada. Estas teorías se complementan con teorías del aprendizaje que ponen énfasis en el proceso o en las condiciones, para luego definir cada uno de los enfoques seleccionados para trabajar.

De igual manera, hemos puntualizado estos supuestos para cada uno de los enfoques: el enfoque basado en tareas, la perspectiva co-accional y la respuesta física total. Se ha incluido una teoría del aprendizaje como las inteligencias múltiples para complementar la parte pedagógica de este trabajo, aunque no se trata de un enfoque de enseñanza de lenguas.

Por último, comentamos el papel relevante que juega la motivación en el proceso de aprendizaje de un alumno, así como las actitudes favorables que este puede manifestar si el proceso es agradable y adecuado.

4. Metodología

Como menciona Crystal (2001: 173) *“las lenguas necesitan de las comunidades para vivir”* y el lingüista necesita del apoyo de la comunidad para tener éxito en su proyecto. Por ello, es requisito contar con la participación de las personas debidamente seleccionadas que contribuyan con sus conocimientos, motivación, actitud y habilidades en el proyecto. La recomendación de este autor es que se lleven a cabo reuniones para poner al corriente a todos los involucrados de los pasos a seguir y discutir cuáles son los objetivos deseados por la comunidad.

Según Crystal (2001), el lingüista es quien debe interpretar o tratar de comprender qué es lo que ansía el grupo en cuestión. En estas mismas reuniones, se deben acordar las funciones de cada uno de los miembros, pues se requiere de administradores comunitarios, ancianos, buenos conocedores de la lengua, profesores, diseñadores de material, escritores y lingüistas. Lo ideal es que el equipo esté constituido, en la medida de lo posible, por miembros de la comunidad, pero la realidad es que muchas veces es ineludible la ayuda proveniente del exterior, sobre todo, para la parte lingüística, el segmento de enseñanza y la creación de materiales.

Siguiendo las sugerencias de Crystal, el 9 y 10 de junio del 2012, se tuvo un acercamiento con 10 miembros de la comunidad malecu con el fin de conocer sus posiciones frente al tema del desplazamiento del malecu y qué propuestas surgían para contrarrestar el avance de pérdida. Para este primer paso, la investigadora fue presentada a la comunidad por el Dr. Carlos Sánchez Avendaño, quien preparó una visita por los tres palenques. En la visita, se tuvo la oportunidad de hablar con los miembros de las comunidades. De esta primera reunión, brotó la idea de realizar una intervención educativa para apoyar el trabajo de los profesores de lengua. El resto de los datos e interpretaciones que sugiere Crystal ya fue recogido por Sánchez, con gran detalle, en su tesis doctoral de 2011, investigación básica para nuestro propósito.

Por lo tanto, nuestra propuesta de trabajo consistió en cocrear, con un grupo de padres y de niños malecus, un material didáctico para la enseñanza de malecu como L2, dirigido a niños entre los 2 y los 6 años de edad. Por ende, la metodología demandó ser dividida en 3 líneas de diseño, a saber: el primer paso correspondió a la creación de las ilustraciones por parte de los niños; el segundo, a la interpretación de dichos dibujos por parte de sus padres; el tercero consistió en crear la trama de la historia y las unidades didácticas del libro basadas en los insumos anteriores. Cada uno de estos pasos se detalla a continuación.

4.1. Creación de las ilustraciones por parte de los niños malecus

Puesto que se recomienda con vehemencia que la comunidad forme parte del proceso de revitalización de la lengua (Hinton, 2011; Tsunoda, 2006; Grenoble y Whaley, 2006; Crystal, 2001), se propuso un procedimiento inverso al “habitual”. Su objetivo fue darle mayor peso a la participación de los niños de la comunidad malecu en la primera etapa del diseño del material didáctico (entiéndase un libro de enseñanza del malecu). En principio, un libro destinado a la enseñanza de lenguas, posiblemente, parte de la selección de contenidos, el ordenamiento por unidades de cada contenido y las ilustraciones para cada unidad. Por el contrario, para este trabajo, se planteó crear las ilustraciones con un grupo de niños de la comunidad malecu de primero. A partir de ellas, se hiló una breve historia que vive un personaje, la cual, a su vez, provee la contextualización de un tema y, por consiguiente, los contenidos por desarrollar en cada unidad didáctica.

Las ilustraciones tuvieron su origen en un taller de arte con los niños de esa comunidad, el cual estuvo dirigido por 8 artistas plásticos visuales³². Cabe descollar que

³² Los artistas visuales fueron Lina María Martínez Gutiérrez, Zury Hernández Solano, Victoria Acedo Cantón, Franklin Zúñiga Jiménez, Manuel Zúñiga Acedo, Fanny Quesada, Raquel León y Nicole Tolle.

la autora tiene 3 años de experiencia en talleres de arte con niños y considera valiosos los resultados obtenidos en estas prácticas anteriores, por lo cual, estimó conveniente trasladar esta situación a la comunidad malecu. A continuación, se detalla el procedimiento que se utilizó en el taller de arte con los niños y se explica de qué forma fue utilizado este material para los siguientes estadios del diseño.

a) Etapa preparatoria

En primera instancia se realizó una prueba de la metodología del taller de arte con la participación de 3 niños con edades entre los 5 y los 6 años, quienes elaboraron ilustraciones con base en preguntas generadoras de discusión que se prepararon (ver anexo 5.3). Además, se sometieron a consideración las preguntas generadoras por parte de una colaboradora malecu, quien dio la pauta para que el léxico y la estructura en la pregunta fueran adecuados, de acuerdo con la población a la que estaban dirigidas.

Como resultado de este ensayo, se eliminaron del interrogatorio términos específicos como “insectos” que se cambió por una categoría más amplia: “animales” y se modificó el vocablo “bosque” por “monte” propio del léxico al que están habituados en la zona. Se transformaron algunos elementos sintácticos que podían confundir al niño, como por ejemplo la pregunta *Si fueras un pez, ¿cómo se ve si estuvieras en el fondo del río?* se simplificó a *Si fueras un pez, ¿cómo verías el fondo del río?*

Estas preguntas utilizaron verbos relacionados con los 5 sentidos como ver, oler, sentir, tocar y oír; pues, de acuerdo con Pimentel (2009), las personas cuentan con inteligencia y percepción, pero el arte debe ir más allá de estas capacidades. Según esta autora, el arte se debe trabajar en otro nivel de pensamiento, dado que están involucradas la sensibilidad del individuo, la emoción, la identidad y la subjetividad. En principio, se suponía que los niños serían capaces de manifestar tales actividades

sensoriales en el dibujo, lo cual fue correcto en el caso de los niños más grandes. Asimismo, las preguntas intentaron cubrir los 3 espacios en los que se desarrollan las actividades de los seres vivos (aire, tierra y agua) para conseguir variedad de imágenes, lo cual también fue un acierto metodológico.

Una vez redactado correctamente el cuestionario, se procedió a realizar la prueba artística. En ella, se trabajó con lápices de color, marcadores, témperas y plasticolina en una hoja blanca con formato de 33cm x 38cm (más grande que el común de hoja carta pues luego los niños se enfrentaron en el taller de arte a cartulinas con dimensiones de 57 cm x 64cm). El propósito era evitar el sentimiento de intimidación producido por el tamaño de la hoja y también valorar la distribución en el espacio.

Durante la prueba, al inicio, los niños se mostraron tímidos y no sabían cómo usar los materiales que se les ofrecieron, por lo que la investigadora hizo un dibujo mostrando las posibilidades. Pronto los niños empezaron a participar y a elaborar sus diseños e incluso solicitaron más hojas para pintar. Los dibujos que realizaron al principio eran pequeños y posicionados en una única parte del papel incluso en forma lineal, los niños dejaron mucho espacio en blanco a pesar de que se les indicó que podían llenarlos. Los tres niños tendieron a delimitar su dibujo con un círculo o borde alrededor; sin embargo, conforme se fueron sintiendo más cómodos dejaron de encerrar sus dibujos o los hacían más grandes, se atrevieron a usar más colores y a mezclarlos también.

La pregunta generadora funcionó como calentamiento pues las mejores producciones emergieron libremente después, cuando pintaron lo que ellos mismos quisieron. No obstante, no se desecharon las preguntas generadoras de discusión del taller de arte porque podían cumplir esta función de guías previas a la producción más libre.

Después de haber realizado esta prueba de metodología, se concertó una reunión previa con los artistas voluntarios, en la que se les explicó el procedimiento de trabajo para el taller de arte y se comentaron los resultados de la prueba llevada a cabo. Allí, además, se les explicaron características de la comunidad y tuvieron oportunidad de realizar sus preguntas al Dr. Carlos Sánchez, quien conoce a profundidad a los miembros de este grupo étnico.

b) Realización del taller de arte

Propiamente, para el día del taller de arte, se realizó una actividad de calentamiento o rompe-hielo (se jugó enano-gigante) para que los participantes se conocieran entre sí, los músculos del cuerpo se relajaran y todos se sintieran más cómodos a la hora de pintar.

Se esperaba contar con la participación de aproximadamente 13 niños con edades entre los 2 y los 6 años; nuestra sorpresa fue que participaron unos 17 niños –pues fue imposible saber quiénes se agregaron a la actividad a última hora– y 8 artistas profesionales con los cuales se había acordado que donarían su tiempo para dicha actividad. Cada uno de los artistas tuvo a su cargo 1, 2 y hasta 3 niños. En un inicio, a cada niño se le entregó una pregunta que el artista leyó y discutió con él para extraer la información y decidir qué pintarían.

Luego, se les proporcionaron hojas blancas para que los artistas y los niños tuvieran oportunidad de discutir, de mostrar técnicas y de familiarizarse con los materiales (ver anexo 5.4. para conocer los materiales utilizados). Posteriormente, se les entregaron cartulinas para que los niños pintaran sobre ella. Se esperaba que, para este momento, la imaginación de los niños y la confianza hubiera sido activada en ellos, como en efecto ocurrió. Por último, a los participantes se les entregó un refrigerio y un paquete artístico

como agradecimiento por su contribución. Los niños que se involucraron más tarde a la actividad empezaron a pintar libremente de una vez sobre el papel.

Finiquitada esta dinámica, las ilustraciones fueron documentadas en fotografía de alta calidad para su posterior utilización a través de un archivo digital. Se obtuvo un total de 45 producciones visuales cuando, al inicio, se esperaba conseguir quizás unas 10 o 12 pinturas. Las 45 fotografías se dispusieron en un catálogo para la etapa siguiente de creación del guion narrativo que se especifica más adelante.

A modo de conclusión, se puede decir que, para esta etapa inicial, fueron pocos los obstáculos enfrentados. Afortunadamente, desde un principio se adquirieron suficientes cantidades de materiales para trabajar y variedad de ellos. La organización de esta actividad fue meticulosa y, sin duda, fue un movimiento muy bien recibido por la comunidad malecu. Tanto así que se nos ha solicitado repetirla siempre que sea posible. Asimismo, los artistas disfrutaron enormemente el acompañamiento con los niños.

Quizás uno de los elementos a tomar en cuenta, pero que no siempre es posible solventar, es invitar a artistas que tengan experiencia con niños muy pequeños. Decimos que no siempre esto es posible, porque –al igual que ocurre con la enseñanza de lenguas– existen pocos profesionales en estas áreas que se dediquen a trabajar con poblaciones infantiles. De modo que, aunque se los busque, no siempre se los encuentra y si se los encuentra, no necesariamente sus quehaceres personales o profesionales les permiten colaborar. Por esto, estimamos de gran valor la reunión que se realizó con los artistas para ponerlos al tanto de las características de un proyecto como este en que los niños debían ser los protagonistas.

Después de tres años de experiencia en talleres de arte con niños, lo que concluimos es que los adultos debemos aprender a confiar en ellos. Las poblaciones infantiles tienen

mucho que enseñarnos y los adultos debemos dejarnos guiar un poco más por sus capacidades. Asimismo, hemos aprendido que en Costa Rica, la voluntad y la solidaridad de las empresas y las personas físicas son enormes. Basta con tener una buena idea y proponerla para hacerla realidad. De esta primera etapa del diseño, se finaliza con un sentimiento de éxito pues la propuesta marcó a niños, padres y artistas. Todas las personas involucradas en esta etapa sintieron motivación para realizar nuevos proyectos.

4.2. Creación del personaje principal y de la historia

Es común que los libros de enseñanza de lenguas presenten unidades didácticas independientes y más bien basadas en contenidos temáticos, los cuales no se relacionan entre sí. Por ejemplo, hay una unidad para hablar de la ropa, otra para la escuela, la familia y la casa, la comida, las mascotas, etc.

Con el fin de consolidar un aprendizaje de L2, una persona (sin importar si es un niño, un adulto o un adolescente) requiere involucrarse más en el mundo que se le está presentando y, por ello, se propuso que el libro de enseñanza de malecu, además de abarcar diferentes contenidos temáticos, los pueda entrelazar a través de la historia de su personaje, ya que la tensión en una historia genera interés, impide el cansancio y el aburrimiento (Pisonero del Amo, 2004).

Para Curtain y Dahlberg (2010), valerse de una historia es una excelente forma de integrar la emoción y la instrucción. Dicho personaje debe ser uno con el cual los niños se puedan identificar en alguna medida, ello con el fin de que su aprendizaje sea significativo y fácil de recordar y relacionar con su vida cotidiana. Con ello, se estaría cumpliendo con las recomendaciones de Pisonero del Amo de estimular la creatividad de los alumnos y de incorporar el componente lúdico.

Por lo tanto, para esta etapa del diseño, se utilizó como base la interpretación de los dibujos realizada por las encargadas de los niños participantes del taller. El propósito de usar estas ilustraciones creadas por los niños malecus como punto de partida consistió en escribir la historia a través de ellos, pues, como menciona Pimentel (2009), el arte es un modo de pensar y de ver el mundo, es una forma de producción inusitada y estética, pero también es una construcción humana que pone de manifiesto un contexto cultural, socioeconómico, histórico y político. Por estas razones, se consideró adecuado partir de esta información provista por los niños para generar un contexto específico.

Para ello, una vez concluido el taller de arte, se presentó a las encargadas un catálogo fotografiado de las obras realizadas y se les solicitó escribir al lado de cada ilustración lo que podían ver. En esta actividad, se expusieron, además, las ilustraciones originales para que la persona entrevistada pudiera cotejar la fotografía con la producción original y pudiera moverse alrededor de ella para buscar un ángulo que le sugiriera alguna imagen.

Consideramos meritoria esta interpretación porque es deliberadamente subjetiva, lo que nos permitió involucrar al niño o a la niña en sensaciones y emociones intrincadas a través de la historia que se pudo crear a raíz de ella. Tal y como describe Pink (2006 en Curtain y Dahlberg, 2010), la historia es el contexto enriquecido por la emoción. Las preguntas que se les dirigió a los participantes fueron:

¿Qué sensación le provoca esta ilustración?

¿Qué ve usted en esa ilustración?

¿Qué está sucediendo?

¿Se imagina a algún personaje en particular en esa escena?

En esta actividad, se contó con la participación de 8 mamás entre los 22 y los 38 años de edad proveniente de los tres palenques. A cada una de ellas se le entregó el catálogo con las obras y, en el mismo orden en que en él aparecían, se fueron mostrando las ilustraciones originales. De esa manera, cada una fue escribiendo en su documento para cada imagen lo que esta le sugería.

Con dichos lineamientos básicos de escenas, sensaciones, personajes y eventos sugeridos por los miembros de la comunidad, la investigadora procedió a compilar las posibilidades de interpretación para cada imagen que se muestran seguidamente.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Volcán echando lava, vegetación y pasto quemado 2. Atardecer en el bosque 3. Provoca alegría, amor
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cangrejo y una serpiente 2. Un ave volando para atrapar un gusano 3. Una flor 4. Una langosta y un pez 5. Provoca alegría, libertad
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un tronco seco 2. Un tiburón 3. Nube gris 4. Familia de delfines jugando en el mar 5. Provoca libertad, acecho, nostalgia
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manos 2. Gallinas 3. Seguridad 4. Libertad 5. Alegría 6. Futuro

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paisaje 2. Familia compartiendo a la orilla del río y bajo el calor del sol 3. Felicidad 4. Libertad
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dos personas cruzando un puente colgante y un perro esperándolos, atrás hay una montaña, hay rocas a los lados 2. Una catarata 3. Un bosque en llamas 4. Sensación de riesgo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una inmensa tortuga y al fondo un atardecer 2. Mano gigante tomando algo 3. Cabritos 4. Cara de un asno y una gran tormenta 5. Amistad 6. Paz
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alacrán 2. Cara fea, fuego y una mariposa 3. Lago rodeado de escasa vegetación 4. Draga destruyendo el bosque 5. Alegría 6. Miedo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niños jugando de la mano 2. Serpientes mordiéndose unas a otras 3. Persona corriendo 4. Raíz de un árbol 5. Libertad
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atardecer soleado 2. Tornado 3. Un duende 4. Un corazón 5. Huellas 6. Un desierto / un mapa 7. Niño sentado y triste

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rostro con corona 2. Un pato 3. Un helicóptero después de un accidente 4. Tornado
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un hombre en un barco 2. Un árbol de navidad 3. Volcán haciendo erupción 4. Rancho típico malecu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bosque, montañas y ríos 2. Paisaje muy bonito 3. Árbol con nieve 4. Árbol a la orilla del río con mucha corriente
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Celeste representando el cielo 2. Hombre sentado 3. Fondo del mar con burbujas 4. Manos diciendo adiós 5. Nubes y una guitarra 6. Armonía y paz
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un edificio y una mariposa 2. Un niño enseñándole un dibujo a otro niño 3. Un zapato tipo botín 4. Un cohete, pájaro 5. Una olla echando humo y fuego encendido en el suelo 6. Un fotógrafo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un delfín 2. Nubes 3. Fondo del río con un pez 4. Tiburón atascado en la arena 5. Cielo con estrellas y una montaña pequeñita 6. Una tempestad
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ramo de flores 2. Un incendio 3. Volcán con lava 4. Árbol en el suelo cortado y seco 5. Una cara

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flores y un insecto muy grande 2. Abeja en el jardín
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un caballo trotando en el bosque 2. Muchos caballos y una lapa en un árbol
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracoles en la arena de una playa 2. Una carroza 3. Anteojos 4. Una rosa y un caracol 5. Una máscara 6. Una cara
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tortugas en el mar y una estrella de mar 2. Atardecer en la playa 3. Colibríes, catarata y venado 4. Peces y pájaros 5. Un río, barcos y rocas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un delfín y una mano que lo protege 2. Un avión aterrizando en el mar 3. Un río y un pez Gaspar 4. Un submarino que va a ingresar al mar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un pescado en un plato con huevo 2. Un pescado en tierra firme 3. Un pez atrapado en una red 4. Una ballena atrapada
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una abeja 2. Una cucaracha 3. Una mariquita 4. Un perrito echado 5. Un monstruo 6. Una ardilla

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un calamar, gotas de lluvia, piedras en el camino 2. Una ciudad, calles, casas, parques, un arco iris 3. Muchas flores 4. Un pavo real 5. Un barco echando humo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un pastizal con encierro, corral 2. Cola de pavo real 3. Dinosaurio 4. Un pez 5. Una montaña, un bosque verde
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Árboles, bosque, nubes, rocas 2. Dragón 3. Paisaje 4. Una persona nadando 5. Una ardilla en un árbol
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niños jugando con animalitos en un parque 2. Niños haciendo deporte 3. Una fiesta con fogatas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un árbol con frutos, río, hamaca, piedras 2. Silla mecedora, un día de campo 3. Una iguana en el árbol, fuego prendido 4. Niño en el árbol
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niños jugando agarrados de la mano 2. Una pareja corriendo 3. Jugando bola bajo el sol
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manos y aves 2. Manos y árboles 3. Dos lagartos 4. Dos loras 5. Tristeza

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pájaros a la par de montañas y ríos 2. Muchas serpientes 3. Una montaña 4. Un hombre acostado 5. Alegría 6. Inspiración
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atardecer, río, tortuga, pescado, rana, culebra 2. Una gaviota volando, mar, tortugas, palmera 3. Serpiente furiosa que quiere comerse al pájaro
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una bandera 2. La pared de una casa con ventana 3. Rueda de una carreta unto con el cajón 4. Una telaraña
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una pecera 2. Una vasija de barro 3. Un pescado en un sartén
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alacrán 2. Un camarón sobre la arena a la orilla del mar 3. Una hormiga y un escarabajo en un diluvio 4. Un desierto
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una ardilla 2. Oso perezoso agarrado a un árbol 3. Un cangrejo con un pez 4. Un lote baldío 5. Un bosque y mucho sol
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cielo y muchas huellas 2. Mar con olas 3. Atardecer 4. Tortugas nadando en el mar 5. Caracoles, ríos, estrella de mar, un cocodrilo

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pies y manos 2. Grillos 3. Colas de pavo real 4. Alegría 5. Esperanza
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atardecer con pájaros 2. Un incendio 3. Abanico eléctrico 4. Pájaro buscando alimento
	<ol style="list-style-type: none"> 1. El mar y un bello sol, muchas olas 2. Un lago 3. Un bosque destruido, árboles talados 4. Un atardecer 5. Una ballena en el mar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Varios animalitos 2. Una araña y prendas de vestir 3. Ladrillos y pequeñas piedras 4. Pez y tortugas 5. Cielo azul y jardín
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una fresa y un pájaro negro 2. Zopilote y camino en el bosque 3. Un redondel 4. Una cancha de fútbol 5. Una roca deslizándose 6. Una casa
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un jardín 2. Un paisaje de mariquitas 3. Un camino con entradas y callejón 4. Un paraíso 5. Una catarata y un bosque 6. Una finca de alegría con los animales
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un tucán que no tiene comida 2. No hay árboles y hay basura 3. Tristeza

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pescado frito con bananos servido en un plato listo para comer 2. Pez en una pecera 3. Pez en un sartén
---	--

Cuadro 10: Compilación de interpretaciones sobre los dibujos infantiles

Elaboración propia

Luego de la recopilación de este inventario, fue necesario eliminar aquellas interpretaciones propias de la cultura hispana o que presentaran dificultad léxica en malecu como asno, draga, duende, tornado, árbol de navidad, edificio, cohete, fotógrafo, carroza, anteojos, rosa, avión, submarino, pavo real, dinosaurio, dragón, bandera, pared, rueda de carreta, pecera, abanico eléctrico, fresa, redondel, cancha de fútbol, jardín, Don Quijote de la Mancha, nieve, corona, elefantes, película llamada chuki, chavo del 8, mamut y ciclón.

Con base en los elementos extraídos de la interpretación de las encargadas, fue necesario pensar en un personaje con la capacidad de estar presente en los tres ambientes pensados: aire, tierra y agua, pero que, además, tuviera la capacidad de entrar en contacto con las personas fácilmente y con otros animales por si acaso fueran a existir interacciones entre ellos. Por estas razones se eligió como personaje principal de la historia a las hormigas zompopas. Se evitó proponer animales más grandes como un jaguar o un tucán para no caer en el exotismo turístico. Por el contrario, se trató de recurrir a la cotidianidad. Las hormigas están presentes en todos los ambientes costarricenses, son comunes y están en contacto con nuestro entorno diariamente.

La historia debía contar con ciertas características: ser atractiva; apelar a los sentimientos de los niños como el miedo, el asombro, la alegría, la preocupación, la

tristeza, etc.; ser recurrente (es decir, que de manera cíclica reincorpore lo ya aprendido a las nuevas situaciones); ser dinámica (debía permitir la realización de actividades experienciales en clase a través del movimiento del cuerpo y el uso de los sentidos de los niños) y, sin duda, debía contar con el componente lúdico (Pisonero del Amo, 2004).

Seguidamente, la investigadora creó una primera versión de la trama de la historia, la cual, en un inicio, incluyó todas las ilustraciones (45 en total), lo que la convertía en una historia forzada y repetitiva. Por lo tanto, se procedió primero a depurar la primera versión de la historia de aquellos elementos extraños a la cultura malecu que la investigadora pudo haber transferido. Para ello, se sometió el guion narrativo a valoración por parte del Dr. Carlos Sánchez Avendaño, quien hizo anotaciones valiosas, las cuales luego fueron corroboradas *in situ* con miembros de la comunidad malecu en un tercer encuentro.

En esta tercera reunión con 5 mamás de la comunidad malecu, se leyó todo el guion narrativo y se discutió la pertinencia de ciertos elementos lingüísticos y prácticas culturales que en él se mencionaban. Este procedimiento contribuyó a ubicar las acciones del personaje de la historia en espacios auténticos para los malecus, para modificar los contenidos lingüísticos que presentaban alguna dificultad a la hora de ser desarrollados y para ilustrar prácticas acordes con la cultura malecu.

Sin embargo, la primera versión de la trama seguía siendo muy extensa y forzada. De modo que se procedió a acortar la historia. Se tuvieron que seleccionar las imágenes que permitieran un desarrollo adecuado de la misma y que no fueran repetitivas en sus ideas, ni en su estilo ni colores.

Es así como se llegó a obtener un guion narrativo de 17 imágenes y 13 posibles unidades didácticas por desplegar. No obstante, el tiempo que requeriría desarrollar

esta cantidad de unidades era más extenso del que se disponía, por lo que fue necesario reducir el guion narrativo a 7 imágenes y a 5 posibles unidades didácticas.

Cabe hacer la salvedad de que, en el libro de enseñanza de malecu, se incorporan escenas de la historia por unidad didáctica y no se narran todos los detalles de la historia al estilo de un cuento. Esto por razones de espacio en el libro del niño y por efectos didácticos: se busca enseñar una lengua y no contar un cuento. La historia lo que pretende es contextualizar cada unidad didáctica e integrar cada una entre sí. Los detalles de la historia quedarán a la imaginación de los niños. A continuación se presenta la trama final con la que se trabajó.

Guión narrativo para el libro de malecu	
	<p>Un incendio en el bosque hace que todos los animales salgan a buscar un nuevo refugio. Algunos animales salen rápido como el venado y los pájaros, pero otros salen lento como las tortugas y las hormigas.</p>
	<p>Una familia está pescando con su hijo cerca del río. Las hormigas, que tienen hambre, ven que la familia está ocupada y van a buscar comida en sus envoltorios.</p>
	<p>Las hormigas siguen su camino pero deben atravesar el río por un tronco. Delante de ellas, pasa un padre con su hijo. Ellos logran atravesar el río pero, de inmediato, el tronco se cae y las hormigas caen al río.</p>

	<p>Las hormigas flotan río abajo.</p> <p>Un niño juega a la orilla del río. Ve a las hormigas flotando y con su mano las saca y las pone en tierra.</p>
	<p>Hace mucho calor y las hormigas están cansadas. Luego llueve y el viento sopla. Las hormigas siguen felices su camino mientras se refrescan bajo la lluvia.</p>
	<p>Las hormigas encuentran un campo con suficientes hojas verdes para cortar y llevar al hormiguero. Pueden producir mucho alimento.</p> <p>Pasaje narrativo</p>
	<p>Las hormigas construyen un gran hormiguero donde vivir. Las hormigas están felices.</p> <p>Pasaje narrativo</p>

Cuadro 11: Guion narrativo de la historia

Elaboración propia

4.3. Creación de la unidad didáctica

Para Melero (2004: 703), la enseñanza comunicativa por medio de tareas “*no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño (...)*” Evidentemente, no corresponde aquí debatir su posición, pero sí es de utilidad el marco de programación de una unidad didáctica que se ha propuesto desde esta perspectiva por la versatilidad

ofrecida en términos de bosquejo. Cabe destacar que el Marco común europeo de referencia no hace una propuesta concreta de diseño ni de metodología, sino que brinda opciones en relación con distintos aspectos metodológicos (Gutiérrez, 2004). Por esta razón, se ha preferido utilizar el procedimiento del enfoque por tareas, pues procura un esquema que puede ser adaptado según la tarea o actividad de lengua por realizar.

Siguiendo el modelo de diseño de unidades didácticas propuesto por Estaire (2007), se elige primero el tema o centro de interés para dar coherencia a la unidad, luego se establece la tarea final a la que se desea llegar. Decidir el tema es sólo el primer paso, el siguiente paso es contextualizar el tema elegido. La contextualización del tema le da sentido a la unidad y, además, provee de un objetivo para culminarla (Curtain y Dahlberg, 2010).

Con respecto a este primer paso, resulta conveniente seguir las recomendaciones de Curtain y Dahlberg (2010) de hacer la diferencia entre el tema y la contextualización del tema. Por un lado, el tema es únicamente una idea de algo vago; por ejemplo, “la casa”. Por otro lado, la contextualización de ese contenido puede ser, por ejemplo, “los tipos de casa alrededor del mundo”. Al contextualizar un tema de esta manera, surgen preguntas como ¿cuántas variedades de casas hay?, ¿en qué países se usan?, ¿cuáles son las más diferentes de las que conocen nuestros alumnos?, ¿en qué se diferencian?, ¿para qué sirven sus diseños?, ¿todas ellas tienen partes de la casa?, entre otras.

Cuando se elige el contexto de un argumento, se procura incorporar los componentes de la emoción, la relevancia y la variedad de posibilidades para ser abordado. Estos tres componentes se convierten en canales para el aprendizaje significativo, pues se relaciona la lengua con el mundo real y activa las funciones del cerebro de crear patrones que puedan ser recordados más fácilmente (Curtain y Dahlberg, 2010).

Hay tres tipos de resultados cuando se planea una unidad didáctica por contenidos temáticos contextualizados, según apuntan Curtain y Dahlberg (2010). El primero de ellos es que el estudiante aprende los usos funcionales de la lengua, tales como pedir permiso, explicar, dar direcciones, describir, etc. El segundo tipo de resultado es que el estudiante aprende conceptos del mundo real, o lo que las autoras Curtain y Dahlberg llaman contenido. Por último, se obtiene un resultado de conocimiento de cultura general, dado que se relaciona el tema con algún aspecto cultural, haciendo de los niños seres plurales. Se trata de adquirir conocimientos generales que ayuden a los niños en su desenvolvimiento y comprensión del mundo.

Una vez contextualizado el tema, el siguiente paso es hacer una lluvia de ideas para extraer del tema todo cuanto sea viable enseñar. La lluvia de ideas puede organizarse por contenidos, por inteligencias múltiples o puede ser libre. La ventaja de hacerlo por inteligencias múltiples es que resulta en una variedad de actividades muy atractivas para los niños (Curtain y Dahlberg, 2010).

Evidentemente, no todas las ideas pueden ser abordadas en la unidad, ello por falta de tiempo o por el simple cuidado que un profesor debe tener de no agotar ningún contenido, pues resulta contraproducente: los niños podrían aburrirse de tanto discutir sobre un mismo asunto (Curtain y Dahlberg, 2010). De modo que se eligen las ideas más ricas en cuanto a relevancia lingüística, así como en multiplicidad de actividades interesantes para los alumnos.

Seguidamente, se establece la tarea final de la unidad con el propósito de tenerla como meta y como forma de evaluación (no amenazadora) de la unidad. Con esta tarea los niños pueden demostrar lo que saben hacer y cuánto pueden comunicar con la nueva lengua. La tarea final, y cada una de las actividades que se realice en clase, debe darle al niño la sensación de éxito para poder continuar y avanzar con estructuras más complejas.

Dentro de este modelo dos tipos de tareas. La tarea de comunicación y la tarea de apoyo lingüístico (Estaire, 2011). La primera se caracteriza por ser el eje vertebrador de una unidad y se lleva a cabo en situaciones comunicativas para favorecer el conocimiento implícito de la lengua y la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, se centra en la fluidez, por lo tanto, es la tarea mayormente difundida en este programa.

La segunda tiene como fin beneficiar el conocimiento explícito de la lengua por lo que procura la atención a la forma y a la corrección. Las tareas de apoyo lingüístico desarrollan contenidos lingüísticos y constituyen un soporte de las tareas comunicativas (Estaire, 2011). Por el tipo de aprendiz al que este material va dirigido, las tareas finales propuestas para las unidades didácticas entran en la categoría de comunicativas.

Con base en la selección del tema contextualizado y de la tarea final, se especifican y delimitan los objetivos de aprendizaje; es decir, se establecen las habilidades por desarrollar y los conocimientos por adquirir. En seguida, se especifican los contenidos (funcionales, gramaticales, temáticos, léxicos, discursivos, socioculturales y estratégicos) necesarios para poder realizar la tarea final. Luego, se realiza una secuencia de tareas intermedias y comunicativas que conducen a la tarea final. Esto es, se programa el proceso de aprendizaje en un orden lógico o concatenado. Finalmente, se establecen los mecanismos de evaluación (criterios, procedimientos o instrumentos), que pueden ejecutarse durante el proceso de desarrollo de la unidad, al final de la unidad o en ambos momentos. En nuestro caso, ocurre en ambos momentos aunque al final de cada unidad se espera que el estudiante sea más autónomo.

Por su parte, una unidad didáctica puede tratar un tema cultural. Para elegir los contenidos culturales dentro de un programa de lengua se pueden elegir perspectivas filosóficas, prácticas culturales y productos tangibles e intangibles según el triángulo de la cultura propuesto por el Proyecto de estándares nacionales en educación de lengua

extranjera (1999, en Curtain y Dahlberg 2010) compuesto por esos tres vértices. Al referirse a perspectivas filosóficas se debe seleccionar algún elemento sobre las actitudes, valores o ideas del grupo de la lengua meta (es decir, cómo piensan los miembros de esa cultura). Cuando se trata de escoger algún producto cultural se piensa en lo que hacen o producen los miembros del grupo tales como libros, herramientas, comidas, instrumentos musicales o música, juegos. Finalmente, se puede elegir alguna práctica cultural, o sea, se responde a la pregunta cómo se comportan los miembros del grupo y qué patrones de interacción social siguen.

A continuación se reproduce el triángulo de la cultura, el cual resume lo anterior con adaptaciones propias para mayor comprensión por parte del lector.

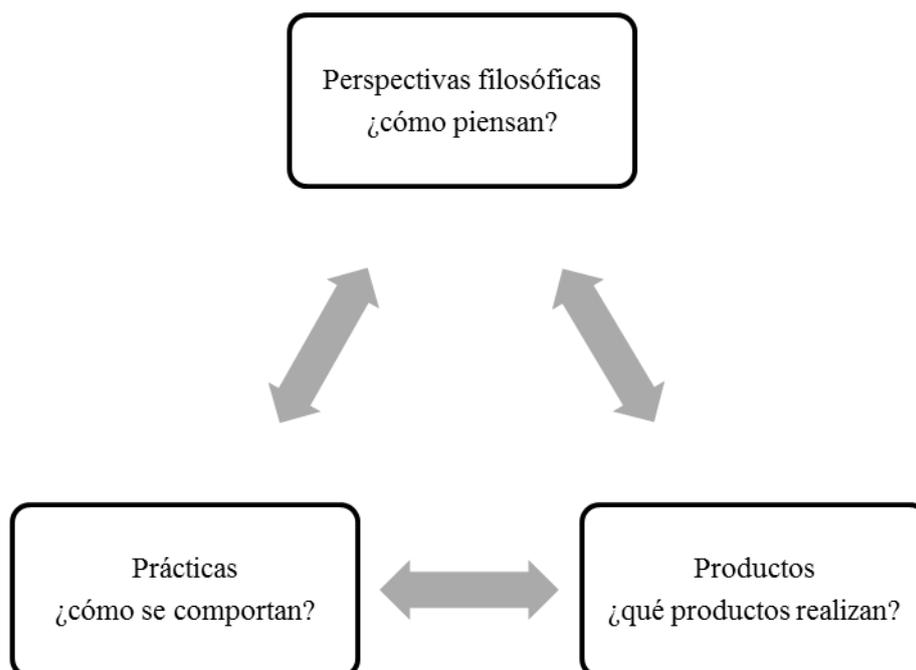


Gráfico 6: Triángulo de la cultura

Adaptado de Curtain y Dahlberg (2010)

El fin de integrar contenidos culturales en un programa de lengua es que los alumnos puedan observar las diferencias y las similitudes entre una cultura y otra y no se dejen guiar por una primera impresión basada en prejuicios. Los conocimientos culturales permiten a los estudiantes crear significado a partir de su experiencia genuina y personal con estos. La cultura no se puede transmitir en un aula (la cultura se vive), por eso, la forma para proveer esta experiencia en un aula es mostrando productos, prácticas y perspectivas según Curtain y Dahlberg (2010).

Estas autoras brindan algunas ideas de productos y prácticas que se pueden estudiar en el aula:

Productos

- Símbolos para la buena y la mala suerte
- Significado simbólico de animales
- Personajes míticos o históricos
- Canciones tradicionales
- Historias y leyendas tradicionales

Prácticas

- Formas de saludar
- Uso de gestos
- Prácticas de ingesta de animales
- Formas de cortesía

Para ejemplificar estas ideas, Curtain y Dahlberg (2010) traen a colación la cultura japonesa en la que figuran como productos, el origami (el hacer figuras con papel sin usar tijeras o goma), el sashimi (comida a base de pescado crudo), el tatami (el tejido de alfombras) o los palillos (utensilios para comer). En cuanto a prácticas se refiere,

mencionan que los japoneses se quitan los zapatos para ingresar a ciertos lugares, o que los niños son quienes limpian la escuela. Por último, dentro de las perspectivas filosóficas, indican que los japoneses gustan de tener el interior de sus casas bien limpio todo el tiempo o que disfrutan del baseball.

Con respecto a la incorporación de temas culturales en las lecciones de malecu, se trató de sugerir la lectura de algunas narraciones tradicionales para cada unidad siempre que guardaran alguna relación con el tema estudiado. Se aclara que se trata tan solo de recomendaciones pues, como bien señala Madrigal (2013), la religión evangélica ha desplazado casi por completo las creencias de la religión tradicional malecu. Por lo tanto, es un elemento que quedará a criterio de cada familia si agrega las narraciones tradicionales o no en sus lecciones de lengua. Asimismo, no se propusieron actividades en torno a estas lecturas por ser optativas.

Evidentemente, las narraciones tradicionales son extensas en algunos casos y podrían contener vocabulario especial, por lo tanto, se sugiere que se lea en español si se considera más adecuado para el nivel del niño o en ambos idiomas si se desea brindar mayor input lingüístico al aprendiz. Otra dificultad es que los malecus no están acostumbrados ni a leer ni a escribir su lengua, otra de las razones por las que se estima una actividad discrecional.

Ahora conocemos el procedimiento para crear una unidad didáctica. A continuación, se reproduce el esquema sugerido por Estaire (2007: 6) para la programación de una unidad didáctica mediante tareas:

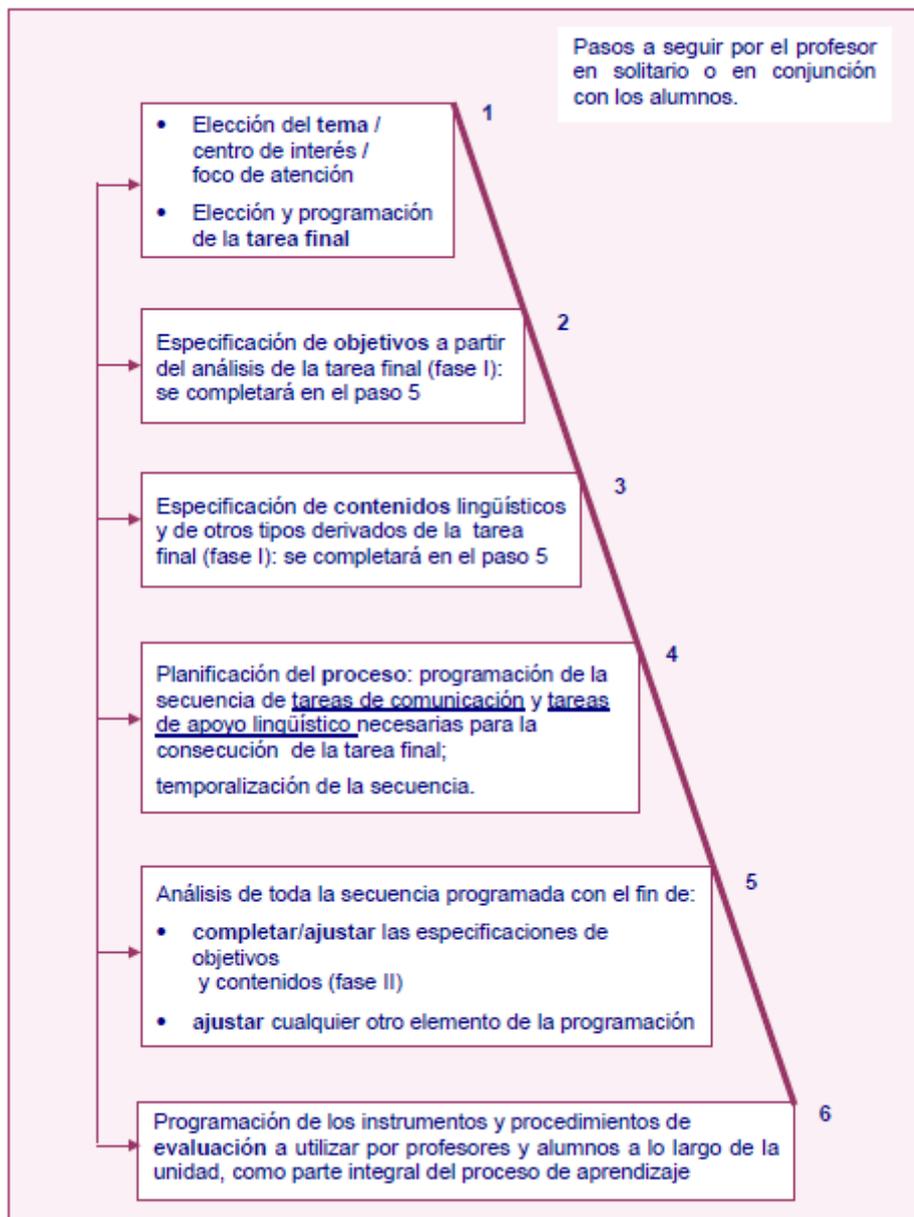


Gráfico 7: Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas

Tomado de Estaire (2007: 6)

Cada uno de los pasos señalados puede ser completado con la ayuda de preguntas sugeridas por Estaire (2007). En relación con la selección del tema, la autora afirma que cualquiera puede ser abordado y, más bien, recomienda elegir aquellos motivantes para el público meta, los cuales conduzcan a proponer una tarea final amena también.

En cuanto al paso #2 correspondiente a la especificación de los objetivos, hay que preguntarse: “¿qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?”.

Las preguntas guía para el paso #3 son: “¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica?” (Estaire, 2007:11). También cabe preguntarse si, además de los contenidos lingüísticos, hay otros tipos de contenidos que vayan a necesitarse; por ejemplo, de tipo sociocultural, actitudinal o de aprendizaje.

El paso #4 pretende secuenciar las actividades de clase de una forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente para que logren alimentar la tarea final. Las preguntas correspondientes son: “¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma de asegurar la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación? ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase? ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?” (Estaire, 2007: 13).

Una vez realizado lo anterior, es recomendable llevar a cabo un análisis de la unidad didáctica propuesta, lo que corresponde al paso #5. En este punto se realiza todo el trabajo de edición de la unidad y se agregan o eliminan contenidos u objetivos. También puede suceder que la tarea final haya que repensarla y replantearla. De este modo, si los objetivos son claros, un lector debería poder imaginarse lo que harán los alumnos en la tarea final y en las tareas intermedias. Los objetivos claros, además, sirven de referencia para la evaluación.

Las preguntas para este paso de análisis son: “*¿La secuencia de tareas ofrece a los alumnos la oportunidad de trabajar los contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, de aprendizaje que hemos especificado en la primera fase, de forma que vayan incrementando sus conocimientos en esas áreas, equipándolos para la realización de la tarea final? Esta reflexión nos puede llevar a modificar algún aspecto de las tareas o a eliminar algún contenido que no ha resultado necesario. ¿Al analizar las tareas de la secuencia emergen contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, o de aprendizaje que no habíamos incluido en la especificación inicial? Esta reflexión nos puede llevar a agregar nuevos contenidos*” (Estaire, 2007: 15).

Por último, la fase #6 de evaluación no puede ser aplicada al estilo que sugiere Estaire, pues se trata de una autoevaluación, esquema no apropiado para la edad con la que se trabajó en esta investigación. La pregunta aquí es: ¿qué se va a evaluar? El método de enseñanza del malecu para niños debe hacer énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que la evaluación corresponde a una muestra de la actuación de los niños y de su comprensión auditiva en el idioma. Por la edad que tienen los niños, queda por fuera la enseñanza de la lectura o la escritura y, evidentemente, su respectiva evaluación.

Con el fin de mantener la motivación de los niños y el interés por el aprendizaje de la lengua malecu, lo más adecuado es recomendar la utilización de la evaluación conocida como cualitativa, alternativa o formativa de la que habla Bordón (2004). Esto es, llevar un diario con anotaciones sobre las observaciones que hace la persona guía. En este se apunta información sobre el progreso de los estudiantes en el proceso de adquisición, o bien, las dificultades percibidas. Las observaciones que ella realice se basa en las actividades de cada sesión (juegos, canciones, cuentos, etc.), ya que se trata de no cohibir a los niños y no cohibir su actuación (Pisonero del Amo, 2004). Esto permite al guía adaptar estrategias de aprendizaje y tomar decisiones de cómo continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información es interna: para el guía y la

investigadora (aunque se considera opcional de realizar pues se trata de una recomendación simplemente). Se procura que los alumnos siempre sean reconocidos por sus esfuerzos en las sesiones de lengua y por su participación activa en las actividades.

Con base en este procedimiento de diseño de una unidad didáctica, se creó una hoja de trabajo que funcionó de guía al momento de discutir y programar cada una de las unidades del libro (ver anexo 5.5). Este procedimiento estuvo a cargo de un hablante de malecu (fungiendo como consultor lingüístico) en la sección de contenidos y de la investigadora en el resto de los puntos.

Selección del consultor lingüístico

Siguiendo a Vaux y Cooper (1999), se ha decidido usar el término “consultor lingüístico” por resultar más neutral que el vocablo “informante”, el cual puede sugerir una relación de espionaje.

Aunque Vaux y Cooper señalan 6 características que el lingüista debe tomar en consideración a la hora de seleccionar a su consultor lingüístico, en nuestro caso, no fue posible ni tampoco necesario llevar a cabo un proceso de selección pues ya se contaba con consultores lingüísticos con experiencia por haber cumplido esta función para otros académicos en el pasado.

Por ejemplo, estos autores recomiendan que el consultor sea del mismo sexo que el lingüista para evitar cualquier interés sexual que pueda surgir entre la pareja de trabajo. El consultor debería ser fluido en la lengua y además monolingüe en la medida de lo posible. Igualmente, parece no haber una regla general para determinar si conviene más

un consultor adulto o joven pues ambos presentan ventajas y desventajas, lo mismo que la cantidad de consultores necesarios, ya que trabajar con más de uno hace emerger problemas de idiolectos o dialectos. El nivel de escolaridad es importante de tomar en cuenta porque una fuerte influencia de la escuela puede ser contraproducente a la hora de extraer la información. Un consultor podría querer calzar su lengua con la norma de la lengua dominante por ejemplo. Finalmente, los autores recomiendan que se seleccione un consultor paciente, amigable e interesado en temas lingüísticos o, al menos, tolerante a los lingüistas (Vaux y Cooper, 1999).

En un inicio, se empezó a laborar con la señora Raquel Fonseca Marín de 44 años, vecina de Palenque Margarita. Sin embargo, sus responsabilidades familiares impidieron que se continuara el trabajo lingüístico con ella, de modo que se tuvo que solicitar ayuda al señor Eustaquio Castro, persona con gran trayectoria como consultor del Dr. Adolfo Constenla y del Dr. Carlos Sánchez. El señor Eustaquio, igualmente vecino del Palenque Margarita, cuenta a la fecha con 72 años y fungió como la principal fuente para la recopilación de datos de este trabajo.

De las características antes mencionadas, don Eustaquio cuenta con amplia experiencia como consultor lingüístico, lo que lo hace ideal por la tolerancia al trabajo lingüístico que ha desarrollado. El hecho de haber trabajado por años junto con un lingüista de inmenso recorrido como don Adolfo Constenla lo hace uno de los mayores conocedores de la cultura y de la lengua malecu en estos momentos. Como se ha dicho al inicio de este documento, no existen hablantes monolingües del malecu, así que don Eustaquio es bilingüe fluido en ambas lenguas. Por último, la realidad que le tocó vivir a don Eustaquio hizo que él no cuente con un nivel alto de escolaridad.

4.4. Síntesis

En esta sección se ha expuesto el procedimiento seguido para la elaboración del material didáctico de enseñanza del malecu. A modo de resumen, los primeros pasos consistieron en la creación de las ilustraciones por parte de los niños en el taller de arte, luego se realizó la interpretación de los dibujos por parte de las encargadas para, finalmente, poder proceder con el entramado de la historia y la creación del personaje.

Hubo un procedimiento de depuración de dichas interpretaciones y del guion narrativo con el fin de eliminar cualquier elemento propio de la cultura hispana o que presentara dificultades léxicas en malecu. Además, se buscó el equilibrio del guion narrativo en cuanto a la cantidad de unidades y su pertinencia lingüística.

De estas secciones metodológicas, se concluye que nuestra propuesta de elaboración de este material didáctico ha sido innovadora y participativa por ser un trabajo interdisciplinario que involucró a niños, adultos y ancianos de la comunidad malecu y a otros colaboradores especializados como diseñadores, artistas visuales y empresarios.

Además se ha ejecutado cada paso con una preparación minuciosa, por lo que ha tenido un alto impacto en la comunidad malecu, pues tanto niños como encargados recuerdan la actividad artística como una dinámica motivante y alegre que incluso desean repetir. Este hecho juega a favor del material didáctico pues su aceptación podría ser mayor debido al lazo afectivo generado después de la experiencia.

Con respecto a la interpretación de las obras y a la creación del personaje principal, igualmente se puede decir que la actividad contó con una buena participación y

actitudes favorables por parte de las personas consultadas. El personaje es la hormiga zompopa porque es común en los ambientes costarricenses.

Por último, con la información extraída de los dibujos y de las interpretaciones se preparó cada unidad didáctica con los detalles señalados y gracias a la ayuda de un hablante de malecu. Una vez concluida la recopilación de todo el contenido lingüístico y artístico, se diagramó y se terminó de ilustrar el material con ayuda de un diseñador gráfico³³ (ver resultado final en anexo 5.7). Se espera imprimir a futuro el libro en formato de buena calidad para su uso en la comunidad malecu.

³³ Carlos Kidd Alvarado

Capítulo 1:

1. Descripción lingüística de las estructuras gramaticales y del vocabulario meta

En este capítulo, se sistematiza el corpus obtenido y se realiza su respectivo análisis lingüístico con base en la *Gramática de la lengua guatusa* de Constenla (1998) de corte estructuralista y con ciertas actualizaciones a partir del análisis elaborado por Krohn (2012 y 2013) del corpus recogido por Constenla.

Primeramente, se brinda una breve explicación sobre la característica principal de la lengua malecu: la ergatividad, y se detallan sus respectivos prefijos absolutivos y ergativos para comprender el análisis gramatical. Posteriormente, para cada tipo de cláusula, se da una explicación lingüística siguiendo a Constenla (1998), luego se especifica el objetivo didáctico para el que se buscaron dichas estructuras y se analizan una a una.

1.1. La ergatividad

Las formas verbales constituyen el núcleo de la cláusula y, a partir de su análisis lingüístico, Constenla concluyó que el malecu es una lengua ergativa en 1975.

El sistema de casos de tipo ergativo significa que *“la persona de los argumentos correspondientes al sujeto del verbo intransitivo y el complemento directo del verbo transitivo de lenguas como el castellano se expresa por medio de los prefijos de una misma serie: la serie absolutiva. La persona del argumento correspondiente al sujeto del verbo transitivo castellano se expresa, en las cláusulas transitivas básicas, por medio de los prefijos de otra serie: la serie ergativa”* (Constenla, 1998: 69).

Para explicar este sistema de lengua, Constenla usa la comparación entre el sistema nominativo del español para hacer resaltar sus diferencias. Por eso, en su artículo de 1982b (p.97) pone como ejemplo de lo anterior las siguientes construcciones. Se puede ver que *na-* ‘prefijo absolutivo para primera persona’ funciona tanto como agente en a) y como paciente en d). Lo mismo aplica para *mi-* ‘prefijo absolutivo de segunda persona’:

- a) *tó na-taqu-e* ‘yo subo’
yo 1E-subir=MR
- b) *pó mi-taqu-e* ‘tú subes’
tú 2-subir=MR
- c) *ton-ti pó mi-taqu-e* ‘yo te subo’
yo=ERG tú 2-subir=MR
- d) *pó-ti tó na-taqu-e* ‘tú me subes’
tú=ERG yo 1E-subir=MR

De esta manera, para la marcación de los casos ergativo-absolutivo interesa la transitividad o intransitividad de los verbos. Por un lado, los verbos intransitivos van a presentar un único participante en forma de prefijo de absolutivo; por otro lado, los verbos transitivos manifiestan al agente como un prefijo de ergativo y al paciente en forma de prefijo de absolutivo (Constenla, 1982b y 1998). En este sentido, las formas de absolutivo y ergativo no son correferentes.

1.1.1. Prefijos de la serie absoluta

En malecu, la persona gramatical de un verbo intransitivo o, mejor dicho, el único participante obligatorio (agente o paciente) y la posesión de un sustantivo se expresan a través de prefijos de absoluto, los cuales corresponden con los pronombres personales a los que Constenla (1998) llama formas nominales detalladoras:

na- : es el prefijo para primera persona singular o plural cuyos pronombres personales (formas nominales detalladoras) son *ton* ‘yo’ y *toí* ‘nosotros (exclusivo)’³⁴.

mi- ~ ma-: es el prefijo para segunda persona singular o plural cuyos pronombres personales son *pó* ‘tú, vos o usted’ y *pó maráma* ‘ustedes’. “*El segundo alomorfo se emplea ante el prefijo de la serie ergativa –rra- ‘primera persona exclusiva’; el primero, en los demás casos*” (Constenla, 1998: 70).

i- ~a- ~ Ø: son los alomorfos para tercera persona. No existen pronombres personales para la tercera persona, por lo que a veces se utilizan los pronombres demostrativos *ní* o *naí* en su lugar.

ma-: puede referirse a la primera persona inclusiva y por lo tanto, acepta el pronombre *tótiquí* ‘nosotros (inclusivo)’; de lo contrario, se interpreta como ‘persona indeterminada’ o ‘impersonalidad’ y no acepta forma detalladora. De acuerdo con Constenla (1998: 72), el uso impersonal de este prefijo “*se da solo con formas verbales no transitivas de valor activo, sean propiamente intransitivas o de tipo antipasivo*”.

1.1.2. Prefijos de la serie ergativa

En el caso de los verbos transitivos que involucran dos participantes obligatorios (agente y paciente) se recurre a la serie ergativa para detallar el agente del verbo transitivo, mientras que el paciente se manifiesta por medio de la serie absoluta. La serie de ergativo es la siguiente:

³⁴ Entiéndase ‘primera persona inclusiva’ cuando el interlocutor se incluye o ‘primera persona exclusiva’ si este no se incluye.

- rra-:** es el prefijo correspondiente a la primera persona exclusiva singular o plural
- ri-:** es el prefijo de primera persona inclusiva
- rrifa-:** es el prefijo de segunda persona singular o plural. Este puede presentar los alomorfos –rrfa- ~-rrif-~-rrf- ~-rrip- ~-rrp-
- rri-:** es el prefijo de tercera persona singular o plural

Entonces, a partir de lo anterior, tenemos el siguiente cuadro que organiza los prefijos de la serie absoluta y la serie ergativa, así como los pronombres personales o formas nominales detalladoras en malecu:

	Pronombres personales	Prefijos absolutivos	Prefijos ergativos
1ª p. excl. sing.	ton~tó	na-	-rra-
1ª p. excl. plural	toí	na-	-rra-
1ª p. incl.	tótiquí~tótíc	ma-	-ri-
2ª p.	pó~púo	mi- ~ ma- cuando está seguido por -rra-	-rrifa-~ -rrfa- ~-rrif- ~-rrf- ~-rrip- ~-rrp-
3ª p.	(ní)	i~a- cuando está seguido por -rra- i~∅ cuando está precedido de manera inmediata por un sintagma nominal detallador o “ <i>cuando el prefijo no está precedido por pausa y está seguido por cualquiera de los prefijos de la serie ergativa o por el prefijo de reflexión y reciprocidad</i> ” (Constenla, 1998: 70)	-rri-

Cuadro 12: Pronombres personales y sus respectivos prefijos de absoluto y ergativo

Elaboración propia a partir de Constenla (1998)

Para ilustrar el empleo de las series antes descritas, reproduciremos un ejemplo de Constenla (1998: 73) en el que se combinan ambas en un paradigma verbal a partir de la flexión del verbo transitivo *cuáqui~cuac~cuanh* ‘ver’:

(*ton*) *marrácuánhe* ‘(yo) te veo, (yo) los veo’

(*toí*) *marrácuánhe* ‘(nosotros – exclusivo) te vemos, los vemos’

(*ton*) *arrácuánhe* ‘(yo) lo veo’

(*toí*) *arrácuánhe* ‘(nosotros – exclusivo) lo vemos’

(*pó*) *narrípcuánhe* ‘(usted) me ves, (usted) nos ve’

(*pó maráma*) *narrípcuánhe* ‘(ustedes) me ven, (ustedes) nos ven’

(*pó*) *irrípcuánhe* ‘(usted) lo ve’

(*pó maráma*) *irrípcuánhe* ‘(ustedes) lo ven’

(*ní*) *narrícuánhe* ‘(este) me ve’, (este) nos (excl.) ve’

(*ní maráma*) *narrícuánhe* ‘(estos) me ven, (estos) nos (excl.) ven’

(*ní*) *mirrícuánhe* ‘(este) te ve, (este) los ve’

(*ní maráma*) *mirrícuánhe* ‘(estos) te ven, (estos) los ven’

(*ní*) *irrícuánhe* ‘(este) lo ve’

(*ní maráma*) *irrícuánhe* ‘(estos) lo ven’

(*tótiquí*) *irícuánhe* ‘(nosotros-inclusivo) lo vemos’

Cabe aclarar, en este punto, que los pronombres personales aparecen entre paréntesis por tener un uso facultativo. Dichas formas se usan en malecu con carácter enfático, contrastivo o de desambiguación (Constenla, 1998). Este último fenómeno nos obliga a hacer una llamada de atención sobre el orden de los constituyentes que en la lengua malecu sigue la estructura *absolutivo* + *ergativo* + *verbo* (Krohn, 2012), pues un cambio de orden de estos constituyentes da pie a ambigüedades en la interpretación.

En caso de que se manifiesten ambos participantes (agente y paciente) en la proposición, Constenla (1998) las denomina cláusulas transitivas completas y, en consecuencia, son cláusulas no orientadas al ergativo.

Las cláusulas transitivas no orientadas al ergativo son aquellas en las que se presenta una relación neutra o de igualdad entre los actantes ergativo y absoluto. Esto es que ambos elementos pueden expresarse por medio de sintagmas nominales, o bien por medio de los prefijos de concordancia y, en consecuencia, Constenla (1998) las considera proposiciones completas y básicas, pues en ellas aparecen todos los elementos gramaticales explícitos en el orden de constituyentes requerido por la lengua. También se las considera cláusulas no marcadas por cumplir con todos los requisitos en la proposición, pero que pueden causar ambigüedad si la posición de los elementos se modifica.

La posición básica de los sintagmas nominales detalladores es a la izquierda del verbo de acuerdo con Constenla (1998), pero, estos pueden desplazarse al lado derecho. Este desplazamiento es el origen de la posible ambigüedad que puede presentarse en ciertas cláusulas *“ya que en este caso, el orden no explicita cuál es el papel semántico (agente o paciente) correspondiente a cada uno de los sintagmas nominales”* (Krohn, 2013:175).

De modo que, cuando el participante ergativo no se manifiesta en la cláusula por medio del prefijo de ergativo, se convierte en cláusula transitiva incompleta. En este caso, el ergativo es reemplazado con la posposición *-ti* que se añade al sintagma nominal. Estas se llaman proposiciones orientadas al ergativo (Constenla, 1998) que se detallan a continuación.

1.2. Cláusulas orientadas al ergativo

De acuerdo con Krohn (2013: 173-174), en malecu se presenta una construcción utilizada para evitar la ambigüedad *“llamada ‘orientación al ergativo’ por Constenla (1998), la cual se emplea como una estrategia alternativa para codificar los participantes ergativos. En las cláusulas orientadas al ergativo, el verbo se flexiona*

solo para la persona del absoluto, mientras que el actante ergativo es codificado por medio de un sintagma posposicional constituido por un sintagma nominal seguido por la posposición -ti”.

Algunas características que reconoce Krohn (2013) de dichas cláusulas es que son sintácticamente intransitivas (se codifica un participante por medio del absoluto) pero semánticamente transitivas (su significado real involucra a dos participantes). Además, en las cláusulas orientadas al ergativo el verbo no concuerda con la persona del ergativo sino con la del absoluto, pues, de acuerdo con Constenla (1998), la jerarquía gramatical más elevada en las lenguas ergativas la tiene el absoluto.

Para Krohn (2013), la función principal de esta forma es eliminar la posible ambigüedad existente en cuanto al caso gramatical de los referentes y lo que también explica por qué siempre aparece un elemento detallador (un sintagma nominal o un pronombre) con la posposición *-ti*, pues este es enfático, constrativo y desambiguador según Constenla (1998).

Recordemos la diferencia entre una cláusula no orientada y una orientada. Los siguientes ejemplos han sido tomados de Krohn (2013: 176) pero se ha seguido en el análisis las abreviaturas y símbolos de Constenla (1998):

No orientada:

ma-rra-cuá-nhe ‘te vi’

2-1Ierg-ver=MR

Orientada:

ton-ti mi-cuá-nhe ‘yo te vi’

yo-ERG 2-ver=MR

La ambigüedad en las cláusulas ergativas tiene su origen en el desplazamiento de los participantes (agente y paciente) al lado derecho del verbo, ya que su posición básica es al lado izquierdo de este, como se mencionó antes. Por lo tanto, solo se puede saber el significado de ciertas proposiciones recurriendo al contexto o tomando en cuenta el grado de agentividad de los participantes. Sin embargo, en algunos casos es imposible la desambiguación (Krohn, 2013).

En el siguiente ejemplo, tomado de Krohn (2013: 175), no hay ambigüedad porque se ha respetado el orden básico de los constituyentes, a saber: al lado izquierdo del verbo empezando por el absoluto y luego el ergativo:

ochápacá curíjurí rri-cuá-nhe ‘el hombre vio a la mujer’

hombre mujer (3-)3erg-ver=MR

Sin embargo, cuando sobreviene el desplazamiento de las formas al lado derecho, puede ocurrir la ambigüedad, pero que el oyente aclara a partir del grado de agentividad de los participantes como en el siguiente ejemplo tomado de Krohn (2013: 175):

i-rri-cuá-nhe ochápacá ú ‘el hombre vio la casa’

3-3erg-ver=MR hombre casa

Aún así, en casos como el siguiente, en el que los participantes tienen el mismo grado de agentividad, el contexto no ayuda a aclarar qué participante corresponde a cada caso gramatical:

i-rri-cuá-nhe curíjurí ochápacá ‘el hombre vio a la mujer / la mujer vio al hombre’

3-3erg-ver=MR mujer hombre

Otros casos son igualmente complejos como el siguiente, en el que solo uno de los participantes se encuentra detallado con un sintagma nominal, mientras que el otro se expresa por medio de un prefijo de la serie absoluta:

ochápacá rri-cuá-nhe ‘el hombre lo/la vio’ / vio al hombre’

hombre (3-)3erg-ver-MR

Kronh (2013) expone cómo Constenla trató de manifestar el fenómeno de cláusulas orientadas al ergativo como un caso de topicalización en que ese participante ergativo se introduce como nuevo y es el punto de partida (“tópico”). Sin embargo, Kronh (2013:180) concluye que “*la codificación gramatical de tópicos se hace principalmente para ayudar al oyente a centrar la atención en los participantes más importantes puesto que la atención es una capacidad mental limitada*”, pero no parece ser el caso del malecu. Más bien, este autor sugiere que la estrategia de orientación al ergativo cumple una función desambiguadora del referente al marcar explícitamente el caso ergativo.

Este primer acercamiento a la estructura gramatical del malecu nos servirá para comprender las cláusulas imperativas con las que se inicia en las primeras lecciones del libro de enseñanza del malecu.

1.3. Clasificación de las cláusulas

Constenla (1998) reconoce cuatro tipos de cláusulas en malecu: enunciativas, interrogativas, imperativas y modales. Para cada cláusula elicitada de nuestro corpus, se ofrece la explicación gramatical y su respectivo análisis lingüístico.

1.3.1. Cláusulas imperativas

De acuerdo con la descripción que hace Constenla (1998: 188), estas cláusulas “*se caracterizan por admitir únicamente proposiciones no transitivas o transitivas no orientadas*”. Es decir, aquellas cláusulas que no marcan explícitamente el caso ergativo por medio de *-ti*, sino que se valen de los prefijos correspondientes de absolutivo o ergativo.

Las cláusulas imperativas se flexionan siempre con los prefijos de segunda persona, ya sean de la serie absolutiva o ergativa, y no aceptan las formas detalladoras nominales (pronombres). No obstante, la proposición imperativa puede verse modificada por partículas confirmativas como *jué* ‘en efecto’ y *nocófa* ‘en verdad’, por las partículas negativas *épe* ‘no’, *lhiá* ‘todavía no’, *emé* ‘no’, *épeme* ‘no (secuencia *épe* + *emé*)’ y la partícula rogativa *oja* ‘por favor’. Esta última acompaña exclusivamente las cláusulas imperativas (Constenla, 1998).

Las modificaciones de tiempo y modo posibles en una cláusula imperativa son: el enclítico de futuro mediato *-to*, el enclítico de inmediatez *-ta* y el exhortativo *-necá*. Aparentemente, este último indica un fuerte deseo por parte del interlocutor de que una acción o estado se realicen, pero no aceptan el modo real. Para ilustrar lo anterior, se han tomado los ejemplos de Constenla (1998: 189).

mi-túe ‘¡vete!’

2-ir

mi-tué-to ‘¡te irás!’

2-ir=F

mi-tué-ta ‘¡vete ya!’

2-ir=INM

mi-tué-nec ‘¡que te vayas!’

2-ir= EXHORT

épe-tó-me mi-túe ‘¡no te vayas!’

NEG₁=F=NEG₃ 2-ir

épe-tá mi-túe ‘¡no te vayas de inmediato!’

NEG₁=INM 2-ir

Seguidamente, se presenta el análisis lingüístico de las cláusulas de imperativo que aparecen en nuestro corpus separadas por unidad didáctica. Además, se especifican los objetivos comunicativos para el cual fueron pensadas en el libro de enseñanza del malecu.

1.3.1.1. Análisis de las cláusulas imperativas de nuestro corpus

Unidad 1

Objetivo comunicativo: relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción.

i-rrip-cunú ‘escuche’

3-2erg-escuchar

i-rrp-cúanh ‘vea’

3-2erg-ver

i-rrfa-lhíonh ‘dibuje’

3-2erg-pintar

i-rrfa-lhíonh lhúri ‘dibuje un venado’

3-2erg-dibujar venado

i-rrfa-lhíonh ulíma ‘dibuje una tortuga’

3-2erg-dibujar tortuga

i-rrfa-lhíonh nhíscac ‘dibuje un pájaro’

3-2erg-dibujar pájaro

i-rrfa-lhíonh lhífi ‘dibuje una hormiga’

3-2erg-dibujar hormiga

ojáctenhé mi-ója ‘corra rápido’

rápido 2-correr

síja-fa-to mi-ója ‘corra lento’

lento=ENF=F 2-correr

ojáctenhé mi-ri-fáque ‘vuele rápido’

rápido 2-RE-volar

síja-fa-to mi-ri-fáque ‘vuele lento’

lento=ENF=F 2-RE-volar

mi-árte ‘pare’

2-parar

túru carráco mi-ója ‘corra hacia el bosque’

bosque hacia 2-correr

lhúri carráco mi-ója ‘corra hacia el venado’

venado hacia 2-correr

ulíma carráco mi-ója ‘corra hacia la tortuga’

tortuga hacia 2-correr

nhíscaca carráco mi-ója ‘corra hacia el pájaro’

pájaro hacia 2-correr

lhífi carráco mi-ója ‘corra hacia las hormigas’

hormiga hacia 2-correr

ojáctenh mi-ója túru carráco ‘corra rápido hacia el bosque’

rápido 2-correr bosque hacia

síja-fa-to mi-ója túru carráco ‘corra lento hacia el bosque’

lento=ENF=F 2-correr bosque hacia

ojáctenhé mi-ója lhúri carráco ‘corra rápido hacia el venado’

rápido 2-correr venado hacia

síja-fa-to mi-ója ulíma carráco ‘corra lento hacia la tortuga’

lento=ENF=F 2-correr tortuga hacia

ojáctenhé mi-ója nhíscac carráco ‘corra rápido hacia el pájaro’

rápido 2-correr pájaro hacia

síja-fa-to mi-ója lhífi carráco ‘corra lento hacia las hormigas’

lento=ENF=F 2-correr hormiga hacia

Unidad 2

Objetivo comunicativo: relacionar instrucciones de movimiento, de clase y otras usando el imperativo.

mi-ója ‘corra’

2-correr

i-rrfa-tí ‘busque’

3-2erg-buscar

i-rrfa-cunú ‘escuche’

3-2erg-escuchar

mi-fánh ‘camine’

2-caminar

mi-ri-lánh ‘coma’

2-RE-comer

mi-írre ‘juegue’

2-jugar

mi-ri-úji ‘nade’

2-RE-nadar

mi-fúla ‘pesque’

2-pescar

mi-puraláte ‘descanse’

2-descansar

i-rrfa-quií malhíoca ‘abra el libro’

3-2erg-abrir libro

i-rrfa-quií masúca ‘abra el envoltorio’

3-2erg-abrir envoltorio

i-rrfa-élonh malhíoca ‘cierre el libro’

3-2erg-cerrar libro

i-rrfa-élonh masúca ‘cierre el envoltorio’

3-2erg-cerrar envoltorio

Unidad 3

Objetivo comunicativo: dar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando la forma imperativa

i-rrip-cunú ‘escuche’

3-2erg-escuchar

i-rrfa-lhíonh i-júan ó échenh éche-nhé u-nhé ‘dibuje una cara que esté feliz’

3-2erg-pintar 3-cara que feliz feliz=NOM (3-)estar=MR

i-rrfa-lhíonh i-júan ó lhalhé pu-nh ‘dibuje una cara que esté triste’

3-2erg-pintar 3-cara que (3-)triste estar=MR

i-rrfa-lhíonh i-júan ó i-ri-lherré-f-e ‘dibuje una cara que esté enojada’

3-2erg-pintar 3-cara que 3-RE-enojar-FORM=MR

i-rrfa-lhíonh i-júan ó i-ri-lúluje-ca ‘dibuje una cara que esté asustada’

3-2erg-pintar 3-cara que 3-RE-asustar-INF

i-rrfa-júe i-júan ó échenh éche-nhé u-nhé ‘haga una cara que esté muy feliz’

3-2erg-hacer 3-cara que feliz feliz=NOM (3-)estar=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-ri-lherré-fe u-nh ‘haga una cara que esté enojada’

3-2erg-hacer 3-cara que 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-chiyócte-nh ‘haga una cara que esté cansada’

3-2erg-hacer 3-cara que 3-cansarse=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-ri-lúluj-e ‘haga una cara que esté asustada’

3-2erg-hacer 3-cara que 3-RE-asustar=MR

mi-tórre mi-quí-ma mi-ri-lherreré-f-e ‘brinque como si estuviera enojado’

2-brincar 2-decir=POT 2-RE-enojar-FORM=MR

mi-tórre mi-quí-ma mi-lhalhé pu-nh ‘brinque como si estuviera triste’

2-brincar 2-decir=POT 2-triste estar=MR

mi-tórre mi-quí-ma échenh éche-nhé mi-u-nhé ‘brinque como si estuviera feliz’

2-brincar 2-decir=POT feliz feliz=NOM 2-estar=MR

mi-tórre mi-quí-ma mi-chiyócte-nh ‘brinque como si estuviera cansado’

2-brincar 2-decir=POT 2-cansarse=MR

mi-tórre mi-quí-ma mi-ri-lúluj-e ‘brinque como si estuviera asustado’

2-brincar 2-decir=POT 2-RE-asustar=MR

mi-cuquí i-rrip-córro ‘aplauda’

2-manos 3-2erg-golpear

mi-cuquí i-rrip-córro mi-quí-ma mi-lhalhé pu-nh ‘aplauda como si estuviera triste’

2-manos 3-2erg-golpear 2-decir=POT 2-triste estar=MR

mi-cuquí i-rrip-córro mi-quí-ma mi-ri-lherreré-fe u-nh ‘aplauda como si estuviera enojado’

2-manos 3-2erg-golpear 2-decir=POT 2-RE-enojar-FORM estar=MR

mi-cuquí i-rrip-córro mi-quí-ma échenh éche-nhé mi-u-nh ‘aplauda como si estuviera feliz’

2-manos 3-2erg-golpear 2-decir=POT feliz feliz=NOM 2-estar=MR

mi-cuquí i-rrip-córro mi-quí-ma mi-chiyócte-nh ‘aplauda como si estuviera cansado’

2-manos 3-2erg-golpear 2-decir=POT 2-cansarse=MR

mi-cuquí i-rrip-córro mi-quí-ma mi-ri-lúluj-e ‘aplauda como si estuviera asustado’

2-manos 3-2erg-golpear 2-decir=POT 2-RE-asustar=MR

Unidad 4

Objetivo comunicativo: seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias

i-rrfa-táiqui ‘oiga, pruebe, sienta’

3-2erg-oír

i-rrfa-quijí ‘abra’

3-2erg-abrir

i-rrfa-purirí ‘cierre’

3-2erg-cerrar

i-rrfa-úlha ‘huela’

3-2erg-oler

i-rrfa-áta ‘toque’

3-2erg-tocar

i-rrp-cúanh ‘vea’

3-2erg-ver

i-rrip-cunú ‘oiga’

3-2erg-oír

mi-fánh ‘camine’

2-caminar

i-rrfa-lhíonh ‘dibuje’

3-2erg-dibujar

i-rrfa-carráje ‘cuenta’

3-2erg-contar

mi-cuquí i-rrip-quiíj ‘abra la mano’

2-mano 3-2erg-abrir

mi-cuquí i-rrfa-purirí ‘cierre la mano’

2-mano 3-2erg-cerrar

mi-coquí i-rrip-quiíj ‘abra la boca’

2-boca 3-2erg-abrir

mi-coquí i-rrfa-purirí ‘cierre la boca’

2-boca 3-2erg-cerrar

mi-filhí i-rrip-quiíj ‘abra los ojos’

2-ojo 3-2erg-abrir

mi-filhí i-rrfa-purirí ‘cierre los ojos’

2-ojo 3-2erg-cerrar

mi-cuquí rrip-lhónh ‘lávese las manos’

2-mano (3-)2erg-lavar

mi-óca rrip-lhónh ‘lávese los dientes’

2-diente (3-)2erg-lavar

na-nhá i-rrip-júí mi-filhí ‘enséñeme sus ojos’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-ojo

na-nhá i-rrip-júí mi-lhóqui chá maráma ‘enséñeme sus pies’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-pie PLURAL

na-nhá i-rrip-júí mi-cuquí chá maráma ‘enséñeme sus manos’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-mano PLURAL

na-nhá i-rrip-júí mi-carrcóra maráma ‘enséñeme sus piernas’

1E-a 3-2erg-enseñar pierna PLURAL

na-nhá i-rrip-júí mi-cuquí córa maráma ‘enséñeme sus brazos’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-brazo PLURAL

na-nhá i-rrifa-júí mi-coquí calí ‘enséñeme su boca’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-boca

na-nhá i-rrip-júí mi-júan ‘enséñeme su cara’

1E-a 3-2erg-enseñar 3-cara

na-nhá i-rrip-júí mi-óca maráma ‘enséñeme sus dientes’

1E-a 3-2erg-enseñar 2-diente PLURAL

nicó i-rrifa-arrá i-cuquí córa ‘ponga un brazo aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-brazo

nicó i-rrifa-arrá i-cuquí chá ‘ponga una mano aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-mano

nicó i-rrfa-arrá i-filhí cúru ‘ponga un ojo aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-ojo

nicó i-rrfa-arrá i-coquí calí ‘ponga una boca aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-boca

nicó i-rrfa-arrá i-tocóto ‘ponga una oreja aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-oreja

nicó i-rrfa-arrá i-lhóqui chía ‘ponga un pie aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-pie

nicó i-rrfa-arrá i-carrcóra ‘ponga una pierna aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-pierna

nicó i-rrfa-arrá i-táinh ‘ponga una nariz aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-nariz

nicó i-rrfa-arrá i-ílha ‘ponga el pelo aquí’

aquí 3-2erg-poner 3-pelo

i-rrfa-úlha cajúli ‘huela el café/chocolate’

3-2erg-oler café/chocolate

i-rrfa-úlha córa cúru ‘huela la fruta’

3-2erg-oler fruta

i-rrfa-cúanh córa púru ‘vea al árbol’

3-2erg-ver árbol

i-rrfa-áta óctari ‘toque la piedra’

3-2erg-tocar piedra

i-rrfa-áta córa aunh ‘toque la hoja’

3-2erg-tocar hoja

i-rrfa-áta tí ‘toque el agua’

3-2erg-tocar agua

i-rrfa-táiqui córa cúru ‘pruebe la fruta’

3-2erg-probar fruta

i-rrfa-táiqui júma ‘pruebe el pejiballe’

3-2erg-probar pejiballe

i-rrfa-táiqui cátonh ‘pruebe la papaya’

3-2erg-probar papaya

mi-lhóqui chá maráma-yu mi-fánh ‘camine con sus pies’

2-pie PLURAL-con 2-caminar

mi-ója mi-carrcóra-yu ‘corra con sus piernas’

2-correr 2-pierna-con

mi-ri-fáque mi-cuính-yu ‘vuele con sus manos’

2-RE-volar 2-mano-con

i-rrfa-júe i-júan ó échenh éche-nhé u-nhé ‘haga una cara que esté muy feliz’

3-2erg-hacer 3-cara que feliz feliz=NOM (3-)estar=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-ri-lherré-fe u-nh ‘haga una cara que esté enojada’

3-2erg-hacer 3-cara que 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-chiyócte-nh ‘haga una cara que esté cansada’

3-2erg-hacer 3-cara que 3-cansarse=MR

i-rrfa-júe i-júan ó i-ri-lúluj-e ‘haga una cara que esté asustada’
3-2erg-hacer 3-cara que 3-RE-asustar=MR

i-rrfa-júe i-júan ó lhalhé pu-nh ‘haga una cara que esté triste’
3-2erg-hacer 3-cara que triste estar=MR

mi-cuquí cúru i-rrfa-carráje ‘cuenta los dedos de su mano’
2-mano 3-2erg-contar

mi-ri-suí lacá-lha ‘acuéstese en el suelo’
2-RE-acostar tierra-sobre

Unidad 5

Objetivo comunicativo: asociar la descripción con la imagen

i-rrip-cunú ‘escuche’
3-2erg-escuchar

i-rrip-cunú i-lhóqui i-rrí-chá-ca maráma ‘escuche el trueno’
3-2erg-escuchar extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

i-rrip-cuánh i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘vea la relampaguedera’
3-2erg-ver 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

i-rrfa-lhíonh tóji jiquí ‘dibuje la nube’
3-2erg-dibujar nube

i-rrfa-lhíonh púra ‘dibuje el viento’
3-2erg-dibujar viento

i-rrfa-lhíonh tóji ‘dibuje el sol’
3-2erg-dibujar sol

i-rrfa-lhíonh i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘dibuje la relampagueadera’

3-2erg-dibujar 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

i-rrfa-lhíonh tí lajári-c ‘dibuje la lluvia’

3-2erg-dibujar agua llover-INF

i-rrip-táiqui ó tóji láte-c ‘sienta el sol que brilla’

3-2erg-sentir que sol (3-)brillar-INF

i-rrip-táiqui malhíu púcte-ca ni-cuá púra ‘sienta el frío que pega por este viento’

3-2erg-sentir frío (3-)pegar-INF este-a&causa&de viento

i-rrip-táiqui malhíu púcte-ca ni-cuá tí ‘sienta el frío que pega por esta lluvia’

3-2erg-sentir frío (3-)pegar-INF este-a&causa&de agua

i-rrip-cúanh tóji jiquí tóji putú carráco ‘vea la nube en el cielo’

3-2erg-ver nube sol (3-)superficie en

i-rrip-cúanh tóji tóji putú carráco ‘vea el sol en el cielo’

3-2erg-ver sol sol (3-)superficie en

i-rrip-cúanh tóji putú carráco i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘vea la relampagueadera en el cielo’

3-2erg-ver sol (3-)superficie en 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

1.3.2. Cláusulas enunciativas

Estas proposiciones pueden incluir prefijos de todas las personas gramaticales. Pueden incluir partículas modificadoras de la proposición como las confirmativas *jué* ‘en efecto’ y *nocófa* ‘en verdad’, las negativas *épe* ‘no’, *lhiá* ‘todavía no’, *éme* ‘no’ y las ilativas *ta* ‘y’ (coordinante), *táni~ tan* ‘pero’ (adversativa) (Constenla, 1998).

1.3.2.1. *Análisis de cláusulas enunciativas de nuestro corpus*

Unidad 1

Objetivo comunicativo: nombrar algunos animales del bosque

ní-ni nhíscac ‘este es un pájaro’

este=LIG pájaro

ní-ni lhífi maráma ‘estas son hormigas’

este=LIG hormiga PLURAL

ní-ni lhúri ‘este es un venado’

este=LIG venado

ní-ni túru ‘este es un bosque’

este=LIG bosque

ní-ni ulíma ‘esta es una tortuga’

este=LIG tortuga

Objetivo comunicativo: describir la forma en que ciertos animales se desplazan

orróqui maráma ojáctenh ój-e ‘los animales corren rápido’

cosa PLURAL rápido (3-)correr=MR

i-ri-fáqu-e nhíscac ‘el pájaro vuela’

3-RE-volar=MR pájaro

ojáctenh lhúri ój-e ‘el venado corre rápido’

rápido venado (3-)correr=MR

síja-fa lhífi ój-e ‘la hormiga corre lento’

lento=ENF hormiga (3-)correr=MR

síja-fa lhífi maráma i-ój-e ‘las hormigas corren lento’

lento=ENF hormiga PLURAL 3-correr=MR

síja-fa ulíma ój-e ‘la tortuga corre lento’

lento=ENF tortuga (3-)correr=MR

síja-fa lhúri ój-e ‘el venado corre lento’

lento=ENF venado (3-)correr=MR

órrom, epé-me nhíscaca ój-e ‘no, el pájaro no corre’

no NEG₁-NEG₃ pájaro (3-)correr=MR

Objetivo comunicativo: identificar vocabulario relacionado con el fuego

túru i-ri-m-lá-nhe ‘el bosque se consume’

bosque 3-RE-AP-comer=MR

orróqui maráma i-ri-lúluj-e ‘los animales se asustan’

cosa PLURAL 3-RE-asustar=MR

i-ri-lúluj-e ulíma ‘la tortuga está asustada’

3-RE-asustar=MR tortuga

i-ri-lúluj-e lhúri ‘el venado está asustado’

3-RE-asustar=MR venado

i-ri-lúluj-e nhíscac ‘el pájaro está asustado’

3-RE-asustar=MR pájaro

i-ri-lúluj-e lhífi ‘la hormiga está asustada / las hormigas están asustadas’

3-RE-asustar hormiga

ní-ni machánhca ‘esta es una fogata’

este=LIG fogata

machánhca-co cúe pu-nhé ‘hay leña en la fogata’

fogata-en fuego (3-)haber=MR

machánhca-co óctara maráma pu-nhé ‘hay piedras en la fogata’

fogata-en piedra PLURAL (3-)haber=MR

machánhca-co ujúma pu-nhé ‘hay humo en la fogata’

fogata-en humo (3-)haber=MR

machánhca-co cué cúan pu-nhé ‘hay brasas en la fogata’

fogata-en brasa (3-)haber=MR

machánhca-co púru pu-nhé ‘hay ceniza en la fogata’

fogata-en ceniza (3-)haber=MR

cué chácte-nh ní-lha vidrio óta-má tóji i-lha ma-arrá-ca ‘el fuego se enciende con vidrios expuestos al sol’

fuego (3-)encender=MR este-sobre vidrio cuando=POT sol 3-sobre PI-poner-INF

cúe chácte-nh ní-lha óta-cá fósforo i-yu ma-írre ‘el fuego se enciende por jugar con fósforos’

fuego (3-)encender=MR este-sobre cuando-IL fósforo 3-con PI-jugar

Unidad 2

Objetivo comunicativo: saludar a las personas en malecu

júe ‘en efecto’

en&efecto

júe, cápi cápi ‘en efecto, bien bien’

en&efecto, fuerte fuerte

Objetivo comunicativo: presentar a los miembros básicos de la familia

ní-ni na-sú ‘esta es mi mamá’

este=LIG 1E-mamá

ní-ni na-sía ‘este es mi papá’

este=LIG 1E-papá

ní-ni na-lhacachúma ‘esta es mi hermana’

este=LIG 1E-hermana

ní-ni na-lhacá ‘este es mi hermano’

este=LIG 1E-hermano

ní-ni mi-sú ‘esta es tu mamá’

este=LIG 2-mamá

ní-ni mi-sía ‘este es tu papá’

este=LIG 2-papá

ní-ni mi-lhacachúma ‘esta es tu hermana’

este=LIG 2-hermana

ní-ni mi-lhacá ‘este es tu hermano’

este=LIG 2-hermano

Objetivo comunicativo: aclarar preguntas del tipo sí o no

órrom, épe na-sú ‘no, no es mi mamá’

no NEG₁ 1E-mamá

aó, na-sú ‘sí, es mi mamá’

sí 1E-mamá

órrom, épe na-sía ‘no, no es mi papá’

no NEG₁ 1E-papá

aó, na-sía ‘sí, es mi papá’

sí 1E-papá

órrom, épe na-lhacá ‘no, no es mi hermano’

no NEG₁ 1E-hermano

aó, na-lhacá ‘sí, es mi hermano’

sí 1E-hermano

órrom, épe na-lhacachúma ‘no, no es mi hermana’

no NEG₁ 1E-hermana

aó, na-lhacachúma ‘sí, es mi hermana’

sí 1E-hermana

órrom, épe i-ri-fáqu-e ulíma ‘no, la tortuga no vuela’

no NEG₁ 3-RE-volar=MR tortuga

ulíma fá-nhe ‘la tortuga camina’

tortuga (3-)caminar=MR

órrom, épe i-ri-úji lhúri ‘no, el venado no nada’
no NEG₁ 3-RE-nadar=(MR) venado

lhúri ój-e ‘el venado corre’
venado (3-)correr=MR

órrom, épe i-ój-e nhíscac ‘no, el pájaro no corre’
no NEG₁ 3-correr=MR pájaro

i-ri-fáqu-e nhíscac ‘el pájaro vuela’
3-RE-volar=MR pájaro

aó, na-sía i-ri-úji ‘sí, mi papá nada’
sí 1E-papá 3-RE-nadar=(MR)

órrom, épe i-ri-úji na-sía ‘no, mi papá no nada’
no NEG₁ 3-RE-nadar=(MR) 1E-papá

aó, na-sú puraláte-nhé u-nhé ‘sí, mi mamá está descansando’
sí 1E-mamá descansar-FORM (3-)estar=MR

órrom, épe-me puraláte-nhé na-sú ‘no, mi mamá no descansa’
no NEG₁=NEG₃ (3-)descansar=MR 1E-mamá

aó, na-lhacá írr-e ‘sí, mi hermano juega’
sí 1E-hermano (3-)jugar=MR

órrom, épe i-írr-e na-lhacá ‘no, mi hermano no juega’
no NEG₁ 3-jugar=MR 1E-hermano

órrom, épe i-ri-fáqu-e na-lhacachúma ‘no, mi hermana no vuela’
no NEG₁ 3-RE-volar=MR 1E-hermana

aó, na-lhacachúma i-m-lá-nhe ‘sí, mi hermana come’

sí 1E-hermana 3-AP-comer=MR

aó, na-sú fúl-e ‘sí, mi mamá pesca’

sí 1E-mamá (3-)pescar=MR

órrom, épe na-sú fúl-e ‘no, mi mamá no pesca’

no NEG₁ 1E-mamá (3-)pescar=MR

órrom, épe i-puraláte-nh ‘no, él no descansa’

no NEG₁ 3-descansar=MR

aó, i-puraláte-nh ‘sí, él descansa’

sí 3-descansar=MR

órrom, épe írr-e ‘no, él no juega’

no NEG₁ (3-)jugar=MR

aó, i-írr-e ‘sí, él juega’

sí 3-jugar=MR

órrom, épe i-ri-úji ‘no, él no nada’

no NEG₁ 3-RE-nadar=(MR)

aó, i-ri-úji ‘sí, él nada’

sí 3-RE-nadar=(MR)

órrom, épe i-m-lá-nhe ‘no, él no come’

no NEG₁ 3-AP-comer=MR

aó, jué i-m-lá-nhe ‘sí, el come’

sí en&efecto 3-AP-comer=MR

órrom, épe ní ój-e ‘no, él no corre’

no NEG₁ este (3-)correr=MR

aó ní ój-e ‘sí, él corre’

sí este (3-)correr=MR

órrom, épe ní fá-nhe ‘no, él no camina’

no NEG₁ este (3-)caminar=MR

aó, ní fá-nhe ‘sí, el camina’

sí este (3-)caminar=MR

órrom, épe ní i-ri-fáqu-e ‘no, él no vuela’

no NEG₁ este 3-RE-volar=MR

aó, i-ri-fáqu-e ‘sí, él vuela’

sí 3-RE-volar=MR

órrom, épe i-rri-quií-ye malhióca ‘no, él no abre el libro’

no NEG₁ 3-RE-abrir=MR libro

aó ní-ti quií-ye malhióca ‘sí, él abre el libro’

sí este=ERG (3-)abrir=MR libro

órrom, épe i-rri-élo-nhe malhióca ‘no, él no cierra el libro’

no NEG₁ 3-3erg-cerrar=MR libro

aó, ní-ti élo-nhe malhióca ‘sí, él cierra el libro’

sí este=ERG (3-)cerrar=MR libro

Objetivo comunicativo: describir las acciones que realiza una persona al aire libre

ní-ni tóji ‘este es el sol’

este=LIG sol

ní-ni tí ‘este es el río’

este=LIG río

ní-ni masúca ‘este es el envoltorio’

este=LIG envoltorio

ní-ni malhíoca ‘este es el libro’

este=LIG libro

lhífi maráma i-p-cháp-e ‘las hormigas tienen hambre’

hormiga PLURAL 3-AP-ingerir=MR

lhífi maráma i-fánh fánhe marám-e ‘las hormigas caminan y caminan’

hormiga PLURAL 3-caminar (3-)caminar PLURAL=MR

lhífi-ti i-tí-ye maláca ‘las hormigas buscan comida’

hormiga=ERG 3-buscar=MR comida

lhífi maráma-ti i-quií-ye masúca ‘las hormigas abren los envoltorios’

hormiga PLURAL=ERG 3-abrir=MR envoltorio

na-sía fúl-e ‘mi papá pesca’

1E-papá (3-)pescar=MR

na-sú fúl-e ‘mi mamá pesca’

1E-mamá (3-)pescar=MR

na-lhacachúma fúl-e ‘mi hermana pesca’

1E-hermana (3-)pescar=MR

na-lhacá fúl-e ‘mi hermano pesca’

1E-hermano (3-)pescar=MR

na-sía puraláte-nh ‘mi papá descansa’

1E-papá (3-)descansar=MR

na-sú puraláte-nh ‘mi mamá descansa’

1E-mamá (3-)descansar=MR

na-lhacachúma puraláte-nh ‘mi hermana descansa’

1E-hermana (3-)descansar=MR

na-lhacá puraláte-nh ‘mi hermano descansa’

1E-hermano (3-)descansar=MR

na-sú i-ri-lá-nhe ‘mi mamá come’

1E-mamá 3-RE-comer=MR

na-sía i-ri-lá-nhe ‘mi papá come’

1E-papá 3-RE-comer=MR

na-lhacá i-ri-lá-nhe ‘mi hermano come’

1E-hermano 3-RE-comer=MR

na-lhacachúma i-ri-lá-nhe ‘mi hermana come’

1E-hermana 3-RE-comer=MR

na-sía i-ri-úji-nh ‘mi papá nada’

1E-papa 3-RE-nadar=MR

na-sú i-ri-úji-nh ‘mi mamá nada’

1E-mamá 3-RE-nadar=MR

na-lhacá i-ri-úji-nh ‘mi hermano nada’

1E-hermano 3-RE-nadar=MR

na-lhacachúma i-ri-úji-nh ‘mi hermana nada’

1E-hermana 3-RE-nadar=MR

na-sía írr-e ‘mi papá juega’

1E-papá (3-)jugar=MR

na-sú írr-e ‘mi mamá juega’

1E-mamá (3-)jugar=MR

na-lhacachúma írr-e ‘mi hermana juega’

1E-hermana (3-)jugar=MR

na-lhacá írr-e ‘mi hermano juega’

1E-hermano (3-)jugar=MR

na-sía fá-nhe ‘mi papá camina’

1E-papá (3-)caminar=MR

na-sú fá-nhe ‘mi mamá camina’

1E-mamá (3-)caminar=MR

na-lhacachúma fá-nhe ‘mi hermana camina’

1E-hermana (3-)caminar=MR

na-lhacá fá-nhe ‘mi hermano camina’

1E-hermano (3-)caminar=MR

na-sía ój-e ‘mi papá corre’

1E-papá (3-)correr=MR

na-sú ój-e ‘mi mamá corre’

1E-mamá (3-)correr=MR

na-lhacachúma ój-e ‘mi hermana corre’

1E-hermana (3-)correr=MR

na-lhacá ój-e ‘mi hermano corre’

1E-hermano (3-)correr=MR

na-fáfacánhe i-u-nhé tí jóla ‘la familia está a la orilla del río’

1E-pariente 3-andar=MR río a&la&orilla

mi-sú u-nhé tí jóla ‘tu mamá está a la orilla del río’

2-mamá (3-)estar=MR río a&la&orilla

mi-sía u-nhé tí jóla ‘tu papá está a la orilla del río’

2-papá (3-)estar=MR río a&la&orilla

mi-lhacachúma u-nhé tí jóla ‘tu hermana está a la orilla del río’

2-hermana (3-)estar=MR río a&la&orilla

mi-lhacá u-nhé tí jóla ‘tu hermano está a la orilla del río’

2-hermano (3-)estar=MR río a&la&orilla

na-sú u-nhé tí jóla ‘mi mamá está a la orilla del río’

1E-mamá (3-)estar=MR río a&la&orilla

na-lhacachúma u-nhé tí jóla ‘mi hermana está a la orilla del río’

1E-hermana (3-)estar=MR río a&la&orilla

na-lhacá u-nhé tí jóla ‘mi hermano está a la orilla del río’

1E-hermano (3-)estar=MR río a&la&orilla

na-sía u-nhé tí jóla ‘mi papá está a la orilla del río’

1E-papá (3-)estar=MR río a&la&orilla

ton-ti i-quijí-ye malhíoca ‘yo abro el libro’

yo=ERG 3-abrir=MR libro

ton-ti-to élo-nh malhíoca ‘yo cierro el libro’

yo=ERG =F cerrar=MR libro

ton-ti i-quijí-ye masúca ‘yo abro el envoltorio’

yo=ERG 3-abrir=MR envoltorio

ton-ti-to élo-nh masúca ‘yo cierro el envoltorio’

yo=ERG=F cerrar=MR envoltorio

ní-ti i-quijí-ye masúca ‘él/ella abre el envoltorio’

él=ERG 3-abrir=MR envoltorio

ní-ti i-élo-nhe malhíoca ‘él/ella cierra el libro’

él=ERG 3-cerrar=MR libro

ní-ti i-élo-nhe masúca ‘él/ella cierra el envoltorio’

él=ERG 3-cerrar=MR envoltorio

pó mi-írr-e ‘usted juega’

usted 2-jugar=MR

pó mi-fá-nhe ‘usted camina’

usted 2-caminar=MR

pó mi-ri-úji-nh ‘usted nada’

usted 2-RE-nadar=MR

pó mi-ri-lá-nhe ‘usted come’

usted 2-RE-comer=MR

pó mi-puraláte ‘usted descansa’

usted 2-descansar=(MR)

pó mi-ój-e ‘usted corre’

usted 2-correr=MR

pó-ti quijí-ye malhióca ‘usted abre el libro’

usted=ERG abrir=MR libro

pó-ti quijí-ye masúca ‘usted abre el envoltorio’

usted=ERG abrir=MR envoltorio

pó-ti élo-nhe malhióca ‘usted cierra el libro’

usted=ERG cerrar=MR libro

pó-ti élo-nhe masúca ‘usted cierra el envoltorio’

usted=ERG cerrar=MR envoltorio

pó mi-ri-fáqu-e ‘usted vuela’

usted 2-RE-volar=MR

tó na-p-cháp-e ‘tengo hambre’

yo 1E-AP-ingerir=MR

Unidad 3

Objetivo comunicativo: nombrar a los miembros de la familia extendida

ní-ni na-cháyu ‘este es mi abuelo’

este=LIG 1E-abuelo

ní-ni na-chíya ‘esta es mi abuela’

este=LIG 1E-abuela

ní-ni na-sía ‘este es mi papá’

este=LIG 1E-papá

ní-ni na-sú ‘esta es mi mamá’

este=LIG 1E-mamá

ní-ni na-lhacá ‘este es mi hermano’

este=LIG 1E-hermano

ní-ni na-lhacachúma ‘esta es mi hermana’

este=LIG 1E-hermana

ní-ni mi-lhacá ‘este es su hermano’

este=LIG 2-hermano

ní-ni mi-cháyu ‘este es su abuelo’

este=LIG 2-abuelo

ní-ni mi-chíya ‘esta es su abuela’

este=LIG 2-abuela

ní-ni mi-sía ‘este es su papá’

este=LIG 2-papá

ní-ni mi-sú ‘esta es su mamá’

este=LIG 2-mamá

ní-ni mi-lhacachúma ‘esta es su hermana’

este=LIG 2-hermana

Objetivo comunicativo: describir los estados de ánimo propio y de los demás

Objetivo comunicativo: distinguir el uso de los prefijos posesivos *na-*, *mi-*, *i-*.

ní-ni na-júan ‘esta es mi cara’

este=LIG 1E-cara

ní-ni mi-júan ‘esta es tu cara’

este=LIG 2-cara

ní-ni arapchá óra ‘este es un niño’

este=LIG niño DIM

ní-ni arapchá óra curíjurí óra ‘esta es una niña’

este=LIG niño DIM mujer DIM

ní curíjurí óra ‘esta niña’

este mujer DIM

ní arapchá óra ‘este niño’

este niño DIM

éche-nhé na-u-nhé ‘estoy feliz’

feliz=NOM 1E-andar=MR

na-lhalhé pu-nh ‘estoy triste’

1E-trsite estar=MR

na-chiyócte-nh ‘estoy cansada’

1E-cansarse=MR

na-ra-lúluj-e ‘estoy asustada’

1E-RE-asustar=MR

na-rá-lherré-fe u-nh ‘estoy enojada’

1E-RE-enojar-FORM estar=MR

i-chiyócte-nh ‘él está cansado’

3-cansarse=MR

échenh éche-nhé i-u-nhé ‘ella está muy feliz’

feliz feliz=NOM 3-andar=MR

i-ri-lherré-fe unh ‘ella está enojada’

3-RE-enojar-FORM (3-)andar=(MR)

i-lhalhé pu-nh ‘ella está triste’

3-triste estar=MR

i-ri-lúluj-e ‘él está asustado’

3-RE-asustar=MR

arapchá óra i-chiyócte-nh ‘el niño está cansado’

niño DIM 3-cansarse=MR

échenh i-u-nhé arapchá óra ‘el niño está feliz’

feliz 3-estar=MR niño DIM

curíjurí óra i-chiyócte-nh ‘la niñita está cansada’

mujer DIM 3-cansarse=MR

arapchá óra i-ri-lherré-fe u-nh ‘el niño está enojado’

niño DIM 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

curíjurí óra i-ri-lúluj-e ‘la niñita está asustada’

mujer DIM 3-RE-asustar=MR

arapchá óra i-lhalhé pu-nh ‘el niño está triste’

niño DIM 3-triste estar=MR

arapchá óra i-chiyócte-nh ‘el niño está cansado’

niño DIM 3-cansarse=MR

na-chíya échenh éche-nhé i-u-nhé ‘mi abuela está muy feliz’

1E-abuela feliz feliz=NOM 3-estar=MR

na-lhacá i-chiyócte-nh ‘mi hermano está cansado’

1E-hermano 3-cansarse=MR

na-sú i-ri-lherré-fe u-nh ‘mi mamá está enojada’

1E-mamá 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

na-sía i-ri-lúluj-e ‘mi papá está asustado’

1E-papá 3-RE-asustar=MR

mi-cháyu i-lhalhé pu-nh ‘su abuelo está triste’

2-abuelo 3-triste estar=MR

mi-chíya échenh éche-nhé i-u-nhé ‘su abuela está muy feliz’

2-abuela feliz feliz=NOM 3-estar=MR

mi-sía i-ri-lúluj-e ‘su papá está asustado’

2-papá 3-RE-asustar=MR

mi-sú i-ri-lherré-fe u-nh ‘su mamá está enojada’

2-mamá 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

na-cháyu i-chiyócte-nh ‘el abuelo está cansado’

1E-abuelo 3-cansarse=MR

na-cháyu échenh éche-nhé i-u-nhé ‘el abuelo está muy feliz’

1E-abuelo feliz feliz=NOM 3-estar=MR

na-chíya i-chiyócte-nh ‘la abuela está cansada’

1E-abuela 3-cansarse=MR

na-chíya i-ri-lherré-fe u-nhé ‘la abuela está enojada’

1E-abuela 3-RE-enojar-FORM (3-)estar=MR

mi-lhacá i-chiyócte-nh ‘su hermano está cansado’

2-hermano 3-cansarse=MR

aó, mi-lhalhé pu-nh ‘sí, estás triste’

sí 2-triste estar=MR

órrom, épe mi-lhalhé pu-nh ‘no, no estás triste’

no NEG₁ 2-triste estar=MR

aó, échenh éche-nhé mi-u-nhé ‘sí, estás feliz’

sí feliz feliz=NOM 2-estar=MR

órrom, épe échenh éche-nhé mi-u-nhé ‘no, no estás feliz’

no NEG₁ feliz feliz=NOM 2-estar=MR

aó, mi-chiyócte-nh ‘sí, estás cansada’

sí 2-cansarse=MR

órrom, épe mi-chiyócte-nh ‘no, no estás cansada’
no NEG₁ 2-cansarse=MR

aó, mi-ri-lúluj-e ‘sí, estás asustado’
sí 2-RE-asustar=MR

órrom, épe mi-ri-lúluj-e ‘no, no estás asustada’
no NEG₁ 2-RE-asustar=MR

aó, mi-ri-lherré-fe ‘sí, estás enojado’
sí 2-RE-enojar-FORM

órrom, épe mi-ri-lherré-fe ‘no, no estás enojado’
no NEG₁ 2-RE-enojar-FORM

órrom, épe na-lhalhé pu-nh ‘no, no estoy triste’
no NEG₁ 1E-triste estar=MR

aó, jué na-lhalhé pu-nh ‘sí, estoy triste’
sí en&efecto 1E-triste estar=MR

órrom, épe échenh éche-nhé na-u-nhé ‘no, no estoy feliz’
no NEG₁ feliz feliz=NOM 1E-estar=MR

aó, échenh éche-nhé na-u-nhé ‘sí, estoy feliz’
sí feliz feliz=NOM 1E-estar=MR

órrom, épe na-chiyócte-nh ‘no, no estoy cansada’
no NEG₁ 1E-cansarse=MR

aó, jué na-chiyócte-nh ‘sí, en efecto estoy cansada’
sí en&efecto 1E-cansarse=MR

órrom, épe na-ra-lúluj-e ‘no, no estoy asustada’

no NEG₁ 1E-RE-asustar=MR

aó, jué na-ra-lúluj-e ‘sí, en efecto estoy asustada’

sí en&efecto 1E-RE-asustar=MR

órrom, épe na-ra-lherré-fe u-nh ‘no, no estoy enojada’

no NEG₁ 1E-RE-enojar-FORM estar=MR

aó, jué na-ra-lherré-fe u-nh ‘sí, en efecto estoy enojada’

sí en&efecto 1E-RE-enojar-FORM estar=MR

na-chájel á-nhe ‘estoy triste’

1E-triste estar=MR

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

cháchá-ba na-p-táiqui ‘estoy feliz’

feliz=ENF 1E-AP-sentir=(MR)

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

na-ra-jerré-be pu-nhé ‘estoy enojado’

1E-RE-enojar-FORM estar=MR

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

échenh éche-nhé na-ú-nhe ‘estoy alegre’

alegre alegre=NOM 1E-estar=MR

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

na-ra-chájachájai ‘estoy preocupado’

1E-RE-preocupar=(MR)

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

colónha-bá na-ú-nhe ‘estoy bien’

bien=ENF 1E-andar=MR

in-tá na-poréte-c ‘entonces voy a cantar’

EXHORT=INM 1E-cantar-INF

Objetivo comunicativo: Reconocer los términos *arapchá*, *curíjurí*, *ochápaca* y relacionarlos con los miembros de la familia

na-cháyu ochápac ‘mi abuelo es un hombre’

1E-abuelo hombre

na-chíya curíjurí ‘mi abuela es una mujer’

1E-abuela mujer

na-sú curíjurí ‘mi mamá es una mujer’

1E-mamá mujer

na-sía ochápac ‘mi papá es un hombre’

1E-papá hombre

na-lhacachúma curíjurí ‘mi hermana es una mujer’

1E-hermana mujer

na-lhacá ochápac ‘mi hermano es un hombre’

1E-hermano hombre

mi-cháyu ochápac ‘tu abuelo es un hombre’

2-abuelo hombre

mi-chíya curíjurí ‘tu abuela es una mujer’

2-abuela mujer

mi-sú curíjurí ‘tu mamá es una mujer’

2-mamá mujer

mi-sía ochápac ‘tu papá es un hombre’

2-papá hombre

mi-lhacachúma curíjurí ‘tu hermana es una mujer’

2-hermana mujer

mi-lhacá ochápac ‘tu hermano es un hombre’

2-hermano hombre

Objetivo comunicativo: identificar, en un nivel básico, la expresión de la causalidad de una acción usando *puráni*

i-ri-lúluj-e lhúri ‘el venado está asustado’

3-RE-asustar=MR venado

lhúri ojáctenhé i-ój-e ‘el venado corre rápido’

venado rápido 3-correr=MR

lhúri ojáctenhé i-ój-e puráni i-ri-lúluj-e ‘el venado corre rápido porque está asustado’

venado rápido 3-correr=MR porque 3-RE-asustar=MR

ulíma fá-nhe síja-f puráni échenh éche-nhé u-nhé ‘la tortuga camina lento porque está feliz’

tortuga (3-)caminar=MR lento=ENF porque feliz feliz=NOM (3-)estar=MR

nhíscaca síja-fa i-ri-fáqu-e puráni i-lhalhé pu-nh ‘el pájaro vuela lento porque está triste’

pájaro lento=ENF 3-RE-volar=MR porque 3-triste estar=MR

lhífi ojáctenhé i-ój-e puráni i-ri-lherré-fe ‘la hormiga corre rápido porque está enojada’

hormiga rápido 3-correr=MR porque 3-RE-enojar-FORM

arapchá óra síja-fa i-ri-lá-nhe puráni i-chiyócte-nh ‘el niño come lento porque está cansado’

niño DIM lento=ENF 3-RE-comer=MR porque 3-cansarse=MR

curíjurí-o síja-fa i-ri-úji-nh puráni i-chiyócte-nh ‘la niña nada lento porque está cansada’

mujer-DIM lento=ENF 3-RE-nadar=MR porque 3-cansarse=MR

Objetivo comunicativo: asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

ní-ni tí ‘este es un río’

este=LIG río

i-sía-yu arapchá óra i-fá-nhe ‘el niño camina con el papá’

3-papá-con niño DIM 3-caminar=MR

i-sía tí i-rrí-sulí-ye arapchá óra yu ‘el papá cruza el río con el niño’

3-papá río 3-3erg-cruzar=MR niño DIM con

lhífi maráma i-quí-ta a-rra-súli tí ‘las hormigas quieren pasar el río’

hormiga PLURAL 3-decir=(DES)=INM 3-3erg-pasar=(MR) río

lhífi maráma lhóqui chirríqu-e ‘las hormigas se resbalan’

hormiga PLURAL extremidad inferior (3-)resbalar=MR

lhífi maráma min-é tí-co ‘las hormigas caen al río’

hormiga PLURAL (3-)caer=MR río-en

Unidad 4

Objetivo comunicativo: reconocer algunas partes del cuerpo

Objetivo comunicativo: expresar la posesión inalienable usando *na-*, *mi-*, *i-*

ní-ni na-júan ‘esta es mi cara’

este=LIG 1E-cara

ní-ni mi-júan ‘esta es tu cara’

este=LIG 2-cara

ní-ni i-júan ‘esta es su cara’

este=LIG 3-cara

ní-ni na-cuquí chía ‘esta es mi mano’

este=LIG 1E-mano

ní-ni mi-cuquí chía ‘esta es tu mano’

este=LIG 2-mano

ní-ni i-cuquí chía ‘esta es su mano’

este=LIG 3-mano

ní-ni na-coquí calí ‘esta es mi boca’

esta=LIG 1E-boca

ní-ni mi-coquí calí ‘esta es tu boca’

esta=LIG 2-boca

ní-ni i-coquí calí ‘esta es su boca’

esta=LIG 3-boca

ní-ni na-filhí cúru maráma ‘estos son mis ojos’

este=LIG 1E-ojo PLURAL

ní-ni mi-filhí cúru maráma ‘estos son tus ojos’

este=LIG 2-ojo PLURAL

ní-ni i-filhí cúru maráma ‘estos son sus ojos’

este=LIG 3-ojo PLURAL

ní-ni na-táinh ‘esta es mi nariz’

este=LIG 1E-nariz

ní-ni mi-táinh ‘esta es tu nariz’

este=LIG 2-nariz

ní-ni i-táinh ‘esta es su nariz’

este=LIG 3-nariz

ní-ni na-carrcóra maráma ‘estas son mis piernas’

este=LIG 1-pierna PLURAL

ní-ni mi-carrcóra maráma ‘estas son tus piernas’

este=LIG 2-pierna PLURAL

ní-ni i-carrcóra maráma ‘estas son sus piernas’

este=LIG 3-pierna PLURAL

ní-ni na-lhóqui chía ‘estos son mis pies’

este=LIG 1E-pie

ní-ni mi-lhóqui chía ‘estos son tus pies’

este=LIG 2-pie

ní-ni i-lhóqui chía ‘estos son sus pies’

este=LIG 3-pie

ní-ni na-tocó maráma ‘estas son mis orejas’

este=LIG 1E-oreja PLURAL

ní-ni mi-tocó maráma ‘estas son tus orejas’

este=LIG 2-oreja PLURAL

ní-ni i-tocó maráma ‘estas son sus orejas’

este=LIG 3-oreja PLURAL

ní-ni na-cú ‘esta es mi lengua’

este=LIG 1E-lengua

ní-ni mi-cú ‘esta es tu lengua’

este=LIG 2-lengua

ní-ni i-cú ‘esta es su lengua’

este=LIG 3-lengua

ní-ni na-ílha ‘este es mi pelo’

este=LIG 1E-pelo

ní-ni mi-ílha ‘este es tu pelo’

este=LIG 2-pelo

ní-ni i-ílha ‘este es su pelo’

este=LIG 3-pelo

ní-ni na-cuquí cúru ‘estos son mis dedos’

este=LIG 1E-dedo

ní-ni mi-cuquí cúru ‘estos son tus dedos’

este=LIG 2-dedo

ní-ni i-cuquí cúru ‘estos son sus dedos’

este=LIG 3-dedo

Objetivo comunicativo: expresar la cantidad del 1 al 5

lacachá mi-cuquí cúru a-rra-cuá-nhe ‘veo 1 dedo’

uno 2-mano dedo 3-1erg-ver=MR

paunhca mi-cuquí cúru a-rra-cuá-nhe ‘veo 2 dedos’

dos 2-mano dedo 3-1erg-ver=MR

poíquirr mi-cuquí cúru a-rra-cuá-nhe ‘veo 3 dedos’

tres 2-mano dedo 3-1erg-ver=MR

paquéquirr mi-cuquí cúru a-rra-cuá-nhe ‘veo 4 dedos’

cuatro 2-mano dedo 3-1erg-ver=MR

ótinhi mi-cuquí cúru a-rra-cuá-nhe ‘veo 5 dedos’

cinco 2-mano dedo 3-1erg-ver=MR

ótinhi na-cuquí cúru maráma pu-nhé ‘tengo cinco dedos’

cinco dedo PLURAL (3-)tener=MR

ótinhi mi-cuquí cúru maráma pu-nhé ‘tiene cinco dedos’
 cinco dedo PLURAL (3-)tener=MR

paunhca na-filhí cúru pu-nhé ‘tengo dos ojos’
 dos 1E-ojo (3-)tener=MR

paunhca na-cuquí chía pu-nhé ‘tengo dos manos’
 dos 1E-mano (3-)tener=MR

paunhca na-carrcóra pu-nhé ‘tengo dos piernas’
 dos pierna (3-)tener=MR

lacachá na-táinh pu-nhé ‘tengo una nariz’
 uno 1E-nariz (3-)tener=MR

taiclhacá na-óca pu-nhé ‘tengo muchos dientes’
 mucho 1E-diente (3-)tener=MR

lacáchá na-júan ‘tengo una cara’
 uno 1E-cara

paquénepaquéne cuính-yu na-cuquí cúru ‘tengo 10 dedos’
 de uno y otro lado mano-con 1E-dedo

paunhca na-filhí cúru ‘tengo dos ojos’
 dos 1E-ojo

paunhca na-cuính / na-cuquí chía ‘tengo dos manos’
 dos 1E-mano / 1E-mano

paunhca na-lhóqui chía ‘tengo dos pies’

dos 1E-pie

paunhca na-tocó maráma ‘tengo dos orejas’

dos 1E-oreja PLURAL

taiclhacá na-óca maráma ‘tengo muchos dientes’

mucho 1E-diente PLURAL

taiclhacá na-ílha maráma ‘tengo mucho pelo’

mucho 1E-pelo PLURAL

Objetivo comunicativo: identificar la descripción de ciertas partes del cuerpo usando adjetivos

nicó júe pu-nh ‘aquí están’

aquí en&efecto (3-)estar=MR

ní ochápaca cuquí chía ampe-nh ‘las manos de este hombre son grandes’

este hombre (3-)mano grande=NOM

ní ochápaca filhí cúru épe cocárinhá-nhe ‘los ojos de este hombre son feos’

este hombre (3-)ojo feo=NOM

ní ílha ochápac maráláfarinhá-nhe ‘el pelo de este hombre es bonito’

este (3-)pelo hombre bonito=NOM

ní lhóqui chá ochápac épe cocárinhá-nhe ‘los pies del hombre son feos’

este (3-)pie hombre feo=NOM

ní lhóqui chá curíjurí nocochá-nhe ‘los pies de esta mujer son pequeños’

este (3-)pie mujer pequeño=NOM

ní tocótocó curíjurí ampe-nh ‘las orejas de esta mujer son grandes’

este (3-)oreja mujer grande=NOM

ní coquí calí curíjurí maráláfarinhá-nhe ‘la boca de esta mujer es bonita’

este (3-)boca mujer bonito=NOM

ní taính curíjurí épe cocárinhá-nhe ‘la nariz de la mujer es fea’

este (3-)nariz mujer feo=NOM

ní filhí cúru arapchá-o maráláfarihná-nhe ‘los ojos de este niño son bonitos’

este (3-)ojo niño-DIM bonito=NOM

ní ilha arapchá-o épe cocárinhá-nhe ‘el pelo del niño es feo’

este (3-)pelo niño-DIM feo=NOM

ní taính arapchá-o ampe-nh ‘la nariz del niño es grande’

este (3-)nariz niño-DIM grande=NOM

ní cuquí córa arapchá-o nocóchá-nhe ‘los brazos del niño son pequeños’

este brazo niño-DIM pequeño=NOM

na-cuquí chá maráma ampe-nh ‘mis manos son grandes’

1E-mano PLURAL grande=NOM

mi-cuquí chá maráma ampe-nh ‘tus manos son grandes’

2-mano PLURAL grande=NOM

i-cuquí chá maráma ampe-nh ‘sus manos son grandes’

3-mano PLURAL grande=NOM

na-lhoquí chá maráma ampe-nh ‘mis pies son grandes’

1E-pie PLURAL grande=NOM

mi-lhóqui chá maráma ampe-nh ‘tus pies son grandes’

2-pie PLURAL grande=NOM

i-lhóqui chá maráma ampe-nh ‘sus pies son grandes’

3-pie PLURAL grande=NOM

na-cuquí chá maráma nocochá-nhe ‘mis manos son pequeñas’

1E-mano PLURAL pequeña=NOM

mi-cuquí chá maráma nocochá-nhe ‘tus manos son pequeñas’

2-mano PLURAL pequeña=NOM

i-cuquí chá maráma nocochá-nhe ‘sus manos son pequeñas’

3-mano PLURAL pequeña=NOM

na-lhóqui chá maráma nocochá-nhe ‘mis pies son pequeños’

1E-pie PLURAL pequeño=NOM

mi-lhóqui chá maráma nocochá-nhe ‘tus pies son pequeños’

2-pie PLURAL pequeño=NOM

i-lhóqui chá maráma nocochá-nhe ‘sus pies son pequeños’

3-pie PLURAL pequeño=NOM

na-filhí cúru maráma ampe-nh ‘mis ojos son grandes’

1E-ojo PLURAL grande=NOM

mi-filhí cúru maráma ampe-nh ‘tus ojos son grandes’

2-ojo PLURAL grande=NOM

i-filhí cúru ampe-nh ‘sus ojos son grandes’

3-ojo grande=NOM

na-filhí cúru nocochá-nhe ‘mis ojos son pequeños’

1E-ojo pequeño=NOM

mi-filhí cúru nocochá-nhe ‘tus ojos son pequeños’

2-ojo pequeño=NOM

i-filhí cúru nocochá-nhe ‘sus ojos son pequeños’

3-ojo pequeño=NOM

na-júan maráláfarinhá-nhe ‘mi cara es bonita’

1E-cara bonita=NOM

mi-júan maráláfarinhá-nhe ‘tu cara es bonita’

2-cara bonita=NOM

i-júan maráláfarinhá-nhe ‘su cara es bonita’

3-cara bonita=NOM

na-filhí cúru maráláfarinhá-nhe ‘mis ojos son bonitos’

1E-ojo bonita=NOM

mi-filhí cúru maráláfarinhá-nhe ‘tus ojos son bonitos’

2-ojo bonito=NOM

i-filhí cúru maráláfarinhá-nhe ‘sus ojos son bonitos’

3-ojo bonito=NOM

na-cuquí chá maráláfarinhá-nhe ‘mis manos son bonitas’

1E-mano bonito=NOM

mi-cuquí chá maráláfarinhá-nhe ‘tus manos son bonitas’

2-mano bonito=NOM

i-cuquí chá maráláfarinhá-nhe ‘sus manos son bonitas’

3-mano bonita=NOM

na-lhóqui chá maráláfarinhá-nhe ‘mis pies son bonitos’

1E-pie bonito =NOM

mi-lhóqui chá maráláfarinhá-nhe ‘tus pies son bonitos’

2-pie bonito=NOM

i-lhóqui chá maráláfarinhá-nhe ‘sus pies son bonitos’

3-pie bonito=NOM

na-táinh ampe-nh ‘mi nariz es grande’

1E-nariz grande=NOM

mi-táinh ampe-nh ‘tu nariz es grande’

2-nariz grande=NOM

i-táinh ampe-nh ‘su nariz es grande’

3-nariz grande=NOM

na-táinh nocochá-nhe ‘mi nariz es pequeña’

1E-nariz pequeña=NOM

mi-táinh nocochá-nhe ‘tu nariz es pequeña’

2-nariz pequeña=NOM

i-táinh nocochá-nhe ‘su nariz es pequeña’

3-nariz pequeña=NOM

na-tocó maráma ampe-nh ‘mis orejas son grandes’

1E-oreja PLURAL grande=NOM

mi-tocó maráma ampe-nh ‘tus orejas son grandes’

2-oreja PLURAL grande=NOM

i-tocó maráma ampe-nh ‘sus orejas son grandes’

3-oreja PLURAL grande=NOM

na-tocó maráma nocochá-nhe ‘mis orejas son pequeñas’

1E-oreja PLURAL pequeña=NOM

mi-tocó maráma nocochá-nhe ‘tus orejas son pequeñas’

2-oreja PLURAL pequeña=NOM

i-tocó maráma ampe-nh ‘sus orejas son pequeñas’

3-oreja PLURAL grande=NOM

na-táinh maráláfarinhá-nhe ‘mi nariz es bonita’

1E-nariz bonita=NOM

mi-táinh maráláfarinhá-nhe ‘tu nariz es bonita’

2-nariz bonita=NOM

i-táinh maráláfarinhá-nhe ‘su nariz es bonita’

3-nariz bonita=NOM

Objetivo comunicativo: Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

arapchá óra-ti pí-ye tí-co lhífi i-cuquí chá-yu ‘el niño saca a las hormigas del río con su mano’

niño DIM=ERG (3-)sacar=MR agua-en hormiga 3-mano-con

lhífi maráma i-ri-nha-nhe ni-có tí ‘las hormigas están flotando aquí en el río’

hormiga PLURAL 3-RE-flotar=MR aquí agua

afé-páque an ‘gracias’

qué-alegría pues

Objetivo comunicativo: describir usos de ciertas partes del cuerpo

na-cuquí chá pu-nhé a-rra-atá-ca ajá ‘tengo mi mano para tocar’

1E-mano (3-)tener=MR 3-1erg-tocar-INF para

na-coquí calí pu-nhé na-ra-lánh-ca ajá ‘tengo mi boca para comer’

1E-boca (3-)tener=MR 1E-RE-comer-INF para

na-filhí cúru pu-nhé na-p-cuánh-ca ajá ‘tengo mis ojos para ver’

1E-ojo (3-)tener=MR 1E-AP-ver-INF para

na-carrcóra pu-nhé na-fánh-ca ajá ‘tengo mis piernas para caminar’

1E-pierna (3-)tener=MR 1E-caminar-INF para

na-lhóqui chá i-pu-nhé na-ra-yá-ca ajá ‘mis pies son para ponerme de pie’

1E-pie 3-tener=MR 1E-RE-levantar-INF para

na-tocó calí pu-nhé áta orroquí a-rra-táiqui ‘tengo mis oídos para que escuche cosas’

1E-oído (3-)tener=MR DES=INM cosa 3-1erg-escuchar

na-cú pu-nhé orroquí a-rra-táiqui-ca ajá ‘tengo mi lengua para que pruebe cosas’

1E-lengua (3-)tener=MR cosa 3-1erg-sentir-INF para

na-carrcóra pu-nhé na-ója-ca ajá ‘tengo mis piernas para correr’

pierna (3-)tener=MR 1E-correr-INF para

na-coquí calí pu-nhé na-poréte-ca ajá ‘tengo mi boca para cantar’

1E-boca (3-)tener=MR 1E-cantar-INF para

na-coquí calí pu-nhé na-oi-ca ajá ‘tengo mi boca para reír’

1E-boca (3-)tener=MR 1E-reír-INF para

na-filhí cúru pu-nhé na-jué-ca ajá ‘tengo mis ojos para llorar’

1E-ojo (3-)tener=MR 1E-llorar-INF para

na-filhí cúru pu-nhé na-p-cuánh-ca ajá ‘tengo mis ojos para ver’

1E-ojo (3-)tener=MR 1E-AP-ver-INF para

na-coquí calí pu-nhé áta nicó na-lhaính malecu lhaí-ca ‘tengo mi boca aquí para hablar el idioma malecu’

1E-boca (3-)tener=MR DES=INM aquí 1E-hablar malecu hablar-INF

jué na-taíqui pu-nhé na-f-úlha-ca ajá ‘tengo mi nariz para oler’

en&efecto 1E-nariz (3-)tener=MR 1E-AP-oler-INF para

jué na-coquí calí pu-nhé na-p-chá-ca ajá ‘tengo mi boca para beber’

en&efecto 1E-boca (3-)tener=MR 1E-AP-beber-INF para

Unidad 5

Objetivo comunicativo: nombrar los fenómenos climatológicos más comunes

púra p-súru-nh ‘el viento sopla’

viento (3-)AP-soplar=MR

macarújuca a-nhé ‘hace calor / está caliente’

calor (3-)estar=MR

malhú a-nhé ‘hace frío / está frío’

frío (3-)estar=MR

tí lajári-nh ‘llueve / está lloviendo’

agua (3-)llover=MR

i-lhóqui i-rri-chánh marám-e ‘truenas’

3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir PLURAL=MR

tóji láte-nh ‘está soleado’

sol (3-)alumbrar=MR

épe púe-púe ma-cuá-nhe ‘hay mal tiempo’

NEG₁ bueno-bueno PI-ver=MR

i-lhóqui i-rri-chánh marám-e ‘truenas’

extremidad inferior 3-3erg-zambullir PLURAL=MR

paí macarújunh ‘hoy hace calor’

hoy calor=MR

paí tí lajári-nh ‘hoy llueve’

hoy agua (3-)llover=MR

paí épe púe-púe ma-cúa-nhe ‘hoy hay mal tiempo’

hoy NEG₁ bonito-bonito PI-ver=MR

paí pué ma-cuá-nhe ‘hoy hace buen tiempo’

hoy bonito PI-ver=MR

paí púra p-suru-nh ‘hoy el viento sopla’

hoy viento (3-)AP-soplar=MR

paí i-lhóqui i-rrip-chá-nh maráma ‘hoy truenas’

hoy 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir=MR PLURAL

paí i-bafalófalo-ye marám-e ‘hoy relampagó’

hoy 3-relampaguear-FORM PLURAL=MR

i-bafalófaló-ye marám-e ‘relampaguea’

3-relampaguear-FORM PLURAL=MR

Objetivo comunicativo: identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima

na-p-carúju-nh ‘tengo calor’

1E-AP-calor=MR

na-p-lhú táqui-nh ‘siento frío’

1E-AP-frío sentir=MR

i-carúju-nh ‘tiene calor / tienen calor’

3-calor=MR

i-chiyócte-nh ‘está cansado / están cansados’

3-cansarse=MR

Objetivo comunicativo: asociar la descripción oral con la imagen

taéja taiclhcá tí lajári-nh ‘ayer llovió mucho’

ayer mucho agua (3-)llover=MR

taéja tóji láte-nh ‘ayer hizo sol’

ayer sol (3-)alumbrar=MR

taéja i-bafalófaló-ye marám-e ‘ayer relampagueó’

ayer 3-relampaguear-FORM PLURAL=MR

taéja i-lhóqui i-rri-chánh marám-e ‘ayer tronó’

ayer 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir PLURAL=MR

taéja púru p-suru-nh ‘ayer sopló el viento’

ayer viento (3-)AP-soplar=MR

jué tué-tué marám-e lhífi maráma i-yu-lha ‘las hormigas siguen su camino’

en&efecto ir-ITER PLURAL=MR hormiga PLURAL 3-camino-sobre

lhífi maráma i-fánh fánhe marám-e ‘las hormigas caminan y caminan’

hormiga PLURAL (3-)caminar caminar PLURAL=MR

lhífi i-ú i-rri-jué marám-e ‘las hormigas hacen un hormiguero’

hormiga (3-)casa 3-3erg-hacer PLURAL=MR

échenh éche-nhé i-unh marám-e lhífi maráma ‘las hormigas están felices’

feliz feliz=NOM 3-estar PLURAL=MR hormiga PLURAL

arapchá óra i-p-lhiú táqui-nh ‘el niño siente frío’

niño DIM 3-AP-frío sentir=MR

curíjurí-ó i-p-lhiú táqui-nh ‘la niña siente frío’

mujer-DIM 3-AP-frío sentir=MR

curíjurí óra i-p-carúju-nh ‘la niña tiene calor’

mujer DIM 3-AP-calor=MR

arapchá óra i-p-lhiú táqui-nh puráni i-á-nhe púra ‘el niño tiene frío porque hay viento’

niño DIM 3-AP-frío sentir=MR porque 3-haber=MR viento

curíjurí óra i-p-carúju-nh puráni ní cuá tóji púcte-c ‘la niña tiene calor porque pega mucho sol’

mujer DIM 3-AP-calor=MR porque este por sol (3-)pegar=(MR)

ochápaca fá-nhe ní joco púra ‘el hombre está caminando en medio de una ventisca’
hombre (3-)caminar=MR este debajo viento

curíjurí fá-nhe tí joco ‘la mujer está caminando bajo la lluvia’
mujer (3-)caminar=MR agua debajo

curíjurí óra i-tocó i-rri-elo-nhé ní coné i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma ‘la niña se está tapando los oídos por los truenos’
mujer DIM 3-oído 3-3erg-cerrar=MR este por 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-
INF PLURAL

arapchá óra i-ri-lúluj-e ‘el niño está asustado’
niño DIM 3-RE-asustar=MR

curíjurí óra i-ri-lúluj-e ‘la niña está asustada’
mujer DIM 3-RE-asustar=MR

curíjurí fá-nhe u-nhé tóji joco ‘la mujer está caminando bajo el sol’
mujer (3-)caminar estar=MR sol debajo

fafacánhe maráma i-fánhe u-nhé epé-me pué-pué ma-cuánh-ca joco ‘la familia está caminando bajo un día nublado’
pariente PLURAL=MR 3-caminar estar=MR NEG₁-NEG₂ bien-bien PI-ver-INF debajo

lhífi maráma i-rri-coche-nhe córa aunh maráma i-rri-jatí-ca ája ‘las hormigas encuentran hojas para cortar’
hormiga PLURAL 3-3erg-encontrar=MR árbol hoja PLURAL 3-3erg-cortar-INF para

lhífi maráma nícan i-ri-lánh-ca irrijué maráme córa aunh-yu ‘las hormigas hacen comida con las hojas’
hormiga PLURAL mucha 3-RE-comer-INF 3-3erg-hacer PLURAL=MR árbol hoja-con

lhífi pú-ca i-pu-nhé lacá-co ‘el hormiguero está debajo de la tierra’
hormiga (3)vivir-INF 3-estar=MR tierra-en

órrrom, épe pú-ca lhífi ujúrun ‘no, el hormiguero no está arriba de la tierra’
no NEG₁ (3-)vivir-INF hormiga arriba

aó, ní lhífi pu-ca lacá calí-co ‘sí, el hormiguero está debajo de la tierra’
sí este hormiga (3-)vivir-INF tierra hueco-en

na-ú pu-nhé yúcaní córa putú-co ‘mi casa está arriba de la montaña’
1E-casa (3-)estar=MR arriba árbol superficie-en

na-ú pu-nhé tí jóla ‘mi casa está a la orilla del río’
1E-casa (3-)estar=MR río a la orilla de

na-ú pu-nhé lacá calí-co ‘mi casa está debajo de la tierra’
1E-casa (3-)estar=MR tierra hueco-en

na-ú pu-nhé córa chac ‘mi casa está encima de un árbol’
1E-casa (3-)estar=MR árbol encima

na-ú pu-nhé apórroquí i-juá-nhuti ‘mi casa está enfrente de las rocas’
1E-casa (3-)estar=MR roca 3-ante-en casa de

na-ú pu-nhé ni-juá-nhúti úpal ‘mi casa está al lado del pueblo’
1E-casa (3-)estar=MR este-ante-en casa de pueblo

Objetivo comunicativo: identificar la expresión de posibilidad de realización de una actividad

é-ma-me ma-ra-sú puráni tóji láte-nh ‘no se puede abrigar porque brilla el sol’
NEG₃=POT-NEG₃ PI-RE-envolver porque sol (3-)brillar=MR

aó, jué-ma ma-ra-sú puráni malhú á-nhe ‘sí se puede abrigar porque está frío’
 sí en&efecto=POT PI-RE-envolver porque frío (3-)estar=MR

é-ma-me ma-ra-sú puráni macarúju-ca á-nhe ‘no se puede cobijar porque hace calor’
 NEG₃=POT-NEG₃ PI-RE-cubrir porque calor-INF (3-)estar=MR

aó, jué-ma ma-ra-sú puráni malhú á-nhe ‘sí se puede cobijar porque está frío’
 sí en&efecto=POT PI-RE-cubrir porque frío (3-)estar=MR

épe-to rra-chá cajúli puráni macarúju-ca á-nhe ‘no puede tomar chocolate porque hace calor’
 NEG₁=F (3-)1erg-beber chocolate porque calor-INF (3-)estar=MR

aó, jué-ma rrp-chá cajuli puráni malhú á-nhe ‘sí puede tomar chocolate porque está frío’
 sí en&efecto=POT (3-)2erg-beber chocolate porque frío (3-)estar=MR

épe-ma-me i-ri-úji tón-co puráni malhú á-nhe ‘no puede nadar en la poza porque está frío’
 NEG₁=POT-NEG₃ 3-RE-nadar poza-en porque frío (3-)estar=MR

épe-ma-me i-ri-úji tón-co puráni i-bafalófaló-ye marám-e ‘no puede nadar en la poza porque relampaguea’
 NEG₁=POT-NEG₃ 3-RE-nadar poza-en porque 3-relampaguear-FORM PLURAL=MR

jué-ma i-ri-úji tón-co puráni macarúju-ca á-nhe ‘sí puede nadar en la poza porque hace calor’
 en&efecto=POT 3-RE-nadar poza-en porque calor-INF (3-)estar=MR

épe-ma-me mi-írre ójalha puráni i-bafalófaló-ye marám-e ‘no puede jugar afuera porque relampaguea’

NEG₁=POT-NEG₃ 2-jugar =MR afuera porque 3-relampaguear-FORM PLURAL=MR

jué-ma mi-írre ójalha puráni tóji láte-nh ‘sí puede jugar afuera porque hace sol’

en&efecto=POT 2-jugar =MR afuera porque sol (3-)alumbrar=MR

Objetivo comunicativo: expresar los gustos y los miedos con respecto a los fenómenos climatológicos

pué-lha na-p-taíqui-nhe tóji láte-c ‘me gusta sentir el sol que brilla’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR sol (3-)pegar-INF

pué-lha na-p-taíqui-nhe tí lajári-c ‘me gusta sentir la lluvia caer’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR agua llover-INF

pué-lha na-p-taínqui-nhe púra ‘me gusta sentir el viento’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR viento

pué-lha na-p-taínqui-nhe tóji jiquí ‘me gusta ver las nubes’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR nube

pué-lha na-p-taínqui-nhe i-bafalófalo-ye-ca maráma ‘me gusta ver la relampagueadera’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

pué-lha na-p-taínqui-nhe i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma ‘me gusta oír los truenos’

bien-sobre 1E-AP-sentir=MR 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

épe-me púe-lha na-p-taínqui-nhe tóji láte-c ‘no me gusta sentir el sol brillar’

NEG₁-NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR sol alumbrar-INF

épe-me púe-lha na-p-taínqui-nhe tí lajári-c ‘no me gusta sentir la lluvia caer’

NEG₁-NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR agua llover-INF

épe-me púe-lha na-p-taínqui-nhe púra ‘no me gusta sentir el viento’

NEG₁- NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR viento

épe-me púe-lha na-p-táinqui-nhe tóji jiquí ‘no me gustan las nubes’

NEG₁- NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR nube

épe-me púe-lha na-p-táinqui-nhe i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘no me gustan la relampagueadera’

NEG₁- NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

épe-me púe-lha na-p-táinqui-nhe i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma ‘no me gustan los truenos’

NEG₁- NEG₃ bien-sobre 1E-AP-sentir=MR 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

na-rri-lúluj-e i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘la relampagueadera me asusta’

1E-3erg-asustar=MR 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

na-rri-lúluj-e i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma ‘los truenos me asustan’

1E-3erg-asustar=MR 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

na-rri-lúluj-e tóji jiquí ‘las nubes me asustan’

1E-3erg-asustar =MR nube

na-rri-lúluj-e tí lajári-c ‘la lluvia me asusta’

1E-3erg-asustar=MR agua llover-INF

épe na-rri-lúluj-e i-bafalófaló-ye-ca maráma ‘la relampagueadera no me asusta’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

épe na-rri-lúluj-e i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma ‘los truenos no me asustan’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

épe na-rri-lúluj-e tóji jiquí ‘las nubes no me asustan’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR nube

épe na-rri-lúluj-e púra ‘el viento no me asusta’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR viento

épe na-rri-lúluj-e tóji ‘el sol no me asusta’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR sol

épe na-rri-lúluj-e tí lajári-c ‘la lluvia no me asusta’

NEG₁ 1E-3erg-asustar =MR agua llover-INF

1.3.3. Cláusulas interrogativas

Estas cláusulas se subdividen en interrogaciones totales, cuya respuesta es sí o no pues se pregunta por el contenido total de la misma, e interrogaciones parciales, que preguntan por algún elemento en específico (Constenla, 1998). Las partículas contestativas de afirmación o negación para las interrogativas totales pueden ser: *aúla* ‘de acuerdo’, *júe*, ‘en efecto’ *aó* ‘sí’, *orrom* ‘no’, *orrómachic* ‘en lo absoluto’.

Las preguntas totales se introducen por medio de la partícula *má* como en los siguientes ejemplos (Constenla, 1998: 164):

¿má-to mi-túe? ‘¿irás?’

INT=F 2-ir

¿má jué capíya mí-unh? ‘¿cómo estás?’

INT en&efecto fuerte 2-andar=(MR)

Mientras que las interrogativas parciales son introducidas por un pronombre interrogativo como *taíca* ‘quién’ u *orróqui* ‘qué’. Ejemplos (Constenla, 1998: 76):

¿Orróqui i-rrp-cuá-nhe? ‘¿qué viste?’

qué 3-2erg-ver=MR

¿Taíca-tí mi-cuá-nhe? ‘¿quién te vio?’

quién=ERG 2-ver=MR

Los pronombres generales *orróqui* y *taíca* pueden tener valor negativo cuando aparecen en cláusulas enunciativas negativas o en interrogativas negativas, por lo que se traducen como ‘nada’ y ‘nadie’ respectivamente. Ejemplos (Constenla, 1998: 76):

epé-me orróqui rra-cuá-nhe ‘no vi nada’

NEG₁=NEG₃ nada (3-)1Eerg-ver=MR

epé-me taíca rra-cuá-nhe ‘no vi a nadie’

NEG₁=NEG₃ nadie (3-)1Eerg-ver=MR

Las cláusulas interrogativas parciales también pueden ser introducidas por un tema atributivo interrogativo como los siguientes (Constenla, 1998: 95-96):

- a. Descriptivos: *micá* ‘de qué tamaño’; *iná* ‘cómo’
- b. Temporales: *pinhí* ‘cuándo (referido al futuro)’; *pené* ‘cuándo (referido al pasado)’; *íti* ‘hace cuánto, dentro de cuánto’
- c. Locativos: *minhóti* ‘por dónde, adónde (localización menos precisa)’; *mé* (*míe*) ‘dónde, adónde (localización más precisa)’; *mírri* (*mírriní*) ‘de dónde’
- d. Cuantitativos: *pinhca* ‘cuánto(s)’; *pictijí* ‘cuántos conjuntos’

- e. De frecuencia: *pinh-aráca* ‘cuántas veces’
- f. Mediativo: *inánheyú* ‘por qué’

Ejemplos (tomados de Constenla, 1998: 96):

¿míca ianhe? ‘¿de qué tamaño está?’

¿ináto rrajúe? ‘¿cómo lo haré?’

¿pinhító milúri? ‘¿cuándo regresarás?’

¿pené itóye? ‘¿cuándo se fue?’

¿íti itóye? ‘¿hace cuánto se fue?’

¿minhóti ipunh? ‘¿por dónde está?’

¿mé mitóye? ‘¿adónde vas?’

¿mírri mitonh? ‘¿de dónde vienes?’

¿pinhca itonh maráme? ‘¿cuántos vinieron?’

¿pinh-aráca ti rrisulíye? ‘¿cuántas veces cruzó el río?’

¿inánheyú itóye? ‘¿por qué se fue?’

Nuestro corpus contiene interrogativas con *iná*, *pinhca*, *mé*, *mérre*, *orróqui*, *taíca*, *inánheyú*, *inánhe* y la interrogativa total *má*. A continuación se presenta el análisis respectivo.

1.3.3.1. Análisis de cláusulas interrogativas de nuestro corpus

Unidad 1

Objetivo comunicativo: describir la forma en que ciertos animales se desplazan

Interrogativas totales

¿má ojáctenh i-óje lhúri? ‘¿el venado corre rápido?’

INT rápido 3-correr=MR venado

¿má síja-fa i-ój-e lhúri? ‘¿el venado corre lento?’

INT lento=ENF 3-correr=MR venado

¿má jué nhíscaca ój-e? ‘¿el pájaro corre?’

INT en&efecto pájaro (3-)correr=MR

Interrogativas parciales

¿iná lhúri ój-e? ‘¿cómo corre el venado?’

cómo venado (3-)correr=MR

¿iná última ój-e? ‘¿cómo corre la tortuga?’

cómo tortuga (3-)correr

¿orróqui ní-e? ‘¿qué es esto que está aquí?’

cosa este-señalitivo

¿iná orróqui i-anhé u-nh? ‘¿cómo están andando las cosas?’

cómo cosa 3-estar andar=MR

¿iná jué i-u-nhé orróqui maráma? ‘¿cómo están los animales?’

cómo en&efecto 3-estar=MR animal PLURAL

¿iná cué machánhca? ‘¿cómo se prende fuego?’

cómo fuego fogata

Unidad 2

Objetivo comunicativo: saludar a las personas en malecu

Interrogativas totales

¿má jué capíya mi-u-nh? ‘¿cómo estás?’

INT en&efecto fuerte 2-andar=MR

Objetivo comunicativo: aclarar preguntas del tipo sí o no

¿má mi-lhacá? ‘¿es tu hermano?’

INT 2-hermano

¿má mi-lhacachúma? ‘¿es tu hermana?’

INT 2-hermana

¿má mi-sía? ‘¿es tu papá?’

INT 2-mamá

¿má mi-sú? ‘¿es tu mamá?’

INT 2-mamá

¿má i-ri-fáqu-e ulíma? ‘¿la tortuga vuela?’

INT 3-RE-volar=MR tortuga

¿má i-ój-e nhíscac? ‘¿el pájaro corre?’

INT 3-correr=MR pájaro

¿má i-ri-úji lhúri? ‘¿el venado nada?’

INT 3-RE-nadar=(MR) venado

¿má i-ri-úji mi-sía? ‘¿tu papá nada?’

INT 3-RE-nadar=(MR) 2-papá

¿má mi-sú puraláte-nhé u-nh? ‘¿tu mamá está descansando?’

INT 2-mamá descansar-FORM (3-)estar=MR

¿má i-írr-e mi-lhacá? ‘¿tu hermano juega?’

INT 3-jugar=MR 2-hermano

¿má mi-lhacachúma i-ri-fáqu-e? ‘¿tu hermana vuela?’

INT 2-hermana 3-RE-volar=MR

¿má i-m-lá-nhe mi-lhacachúma? ‘¿tu hermana come?’

INT 3-AP-comer=MR 2-hermana

¿má mi-sú fúla? ‘¿tu mamá pesca?’

INT 2-mamá (3-)pescar

¿má i-puraláte? ‘¿él descansa?’

INT 3-descansar=(MR)

¿má i-írr-e? ‘¿él juega?’

INT 3-jugar=MR

¿má i-ri-úji? ‘¿él nada?’

INT 3-RE-nadar=(MR)

¿má i-m-lá-nhe? ‘¿él come?’

INT 3-AP-comer=MR

¿má i-ój-e? ‘¿él corre?’

INT 3-correr=MR

¿má i-fá-nh? ‘¿él camina?’

INT 3-caminar=(MR)

¿má i-ri-fáqu-e? ‘¿él vuela?’

INT 3-RE-volar=MR

¿má i-rri-quií-ye malhíoca? ‘¿él abre el libro?’

INT 3-2erg-abrir=MR libro

¿má i-rri-élo-nhe malhíoca? ‘¿él cierra el libro?’

INT 3-3erg-cerrar=MR libro

Objetivo comunicativo: reconocer la expresión del deseo

¿má mi-quí-ta na-fánh? ‘¿quiere caminar?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-caminar

¿má mi-quí-ta na-puraláte? ‘¿quiere descansar?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-descansar

¿má mi-quí-ta na-írre? ‘¿quiere jugar?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-jugar

¿má mi-quí-ta na-fúla? ‘¿quiere pescar?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-pescar

¿má mi-quí-ta na-ra-úji? ‘¿quiere nadar?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-RE-nadar

¿má mi-quí-ta na-ra-lá-nhe? ‘¿quiere comer?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-RE-comer

¿má mi-quí-ta na-ója? ‘¿quiere correr?’

INT 2-decir=(DES)=INM 1E-correr

Interrogativas parciales

Objetivo comunicativo: describir las acciones que realiza una persona al aire libre

¿orróqui i-rri-jó-ye u-nhé mi-sía ‘¿qué está haciendo tu papá?’

qué 3-3erg-hacer-FORM (3-)estar=MR 2-papá

¿orróqui i-rri-jó-ye u-nhé mi-sú? ‘¿qué está haciendo tu mamá?’

qué 3-3erg-hacer-FORM (3-)estar=MR 2-papá

¿orróqui i-rri-jó-ye u-nhé mi-lhacachum? ‘¿qué está haciendo tu hermana?’

qué 3-3erg-hacer-FORM (3-)estar=MR 2-hermana

¿orróqui i-rri-jó-ye u-nhé mi-lhacá? ‘¿qué está haciendo tu hermano?’

qué 3-3erg-hacer-FORM (3-)estar=MR 2-hermano

¿mé i-a-nhé fáfacánhe maráma? ‘¿dónde está la familia?’

dónde 3-estar=MR pariente PLURAL

¿mé i-a-nhé mi-sú? ‘¿dónde está tu mamá?’

dónde 3-estar=MR 2-mamá

¿mé i-a-nhé mi-sía? ‘¿dónde está tu papá?’

dónde 3-estar=MR 2-papá

¿mé i-a-nhé mi-lhacachúma? ‘¿dónde está tu hermana?’

dónde 3-estar=MR 2-hermana

¿mé i-a-nhé mi-lhacá? ‘¿dónde está tu hermano?’

dónde 3-estar=MR 2-hermano

¿mérre tí? ‘¿cuál es el río?’

cuál río

¿mérre tóji? ‘¿cuál es el sol?’

cuál sol

Objetivo comunicativo: reconocer la expresión del deseo

¿orró-lha mi-quí-ye? ‘¿qué quiere usted?’

qué-hacia 2-decir=MR

Objetivo comunicativo: saludar a las personas en malecu

¿ta pu? ‘¿y usted?’

en&efecto, y usted

Objetivo comunicativo: presentar a los miembros de la familia básica

¿taíca ní? ‘¿quién es?’

quién este

Unidad 3

Interrogativas totales

Objetivo comunicativo: reconocer los términos *arapchá*, *curíjuri*, *ochápaca* y relacionarlos con la familia

¿má mi-lhacá ochápac má-pe curíjuri? ‘¿tu hermano es un hombre o una mujer?’

INT 2-hermano hombre INT-NEG₁ mujer

¿má mi-sía ochápac má-pe curíjurí? ‘¿tu papá es hombre o mujer?’

INT 2-papá hombre INT-NEG₁ mujer

¿má mi-sú ochápac má-pe curíjurí? ‘¿tu mamá es hombre o mujer?’

INT 2-mamá hombre INT-NEG₁ mujer

¿má mi-cháyu ochápac má-pe curíjurí? ‘¿tu abuelo es hombre o mujer?’

INT 2-abuelo hombre INT-NEG₁ mujer

¿má mi-chíya ochápac má-pe curíjurí? ‘¿tu abuela es hombre o mujer?’

INT 2-abuela hombre INT-NEG₁ mujer

¿má mi-lhacachúma ochápac má-pe curíjurí ‘¿tu hermana es hombre o mujer?’

INT 2-hermana hombre INT-NEG₁ mujer

¿má pó-ni ochápaca óra má-pe curíjurí óra mi-á-nh? ‘¿usted es un niño o una niña?’

INT usted=LIG hombre DIM INT=NEG₁ mujer DIM 2-ser=MR

Objetivo comunicativo: preguntar a alguien sobre su estado de ánimo

¿má na-rrp-cúa-nh na-lhalhé pu-c ? ‘¿me ves que estoy triste?’

INT 1E-2erg-ver=(MR) 1E-triste estar-INF

¿má na-rrp-cúa-nh échenh éche-nhé na-ú-c? ‘¿me ves que estoy feliz?’

INT 1E-2erg-ver=(MR) feliz feliz=NOM 1E-estar-INF

¿má na-rrp-cúa-nh na-chiyóctec-ta na-ú-c? ‘¿me ves que estoy cansada?’

INT 1E-2erg-ver=(MR) 1E-cansarse=INM 1E-estar-INF

¿má na-rrp-cúa-nh na-ra-lúluje-ta na-ú-c? ‘¿me ves que estoy asustada?’

INT 1E-2erg-ver=(MR) 1E-RE-asustar=INM 1E-estar-INF

¿má na-rrp-cúa-nh na-ra-lherré-fe ú-c? ‘¿me ves que estoy enojada?’

INT 1E-2erg-ver=(MR) 1E-RE-enojar-FORM estar-INF

¿má mi-lhalhé pu-nh? ‘¿estás triste?’

INT 2-triste estar=MR

¿má échenh éche-nhé mi-u-nhé? ‘¿estás feliz?’

INT feliz feliz=NOM 2-estar=MR

¿má mi-chiyócte-nh? ‘¿estás cansada?’

INT 2-cansarse=MR

¿má mi-ri-lúluj-e? ‘¿estás asustada?’

INT 2-RE-asustar=MR

¿má mi-ri-lherré-fe u-nh? ‘¿estás enojada?’

INT 2-RE-enojar-FORM estar=MR

Interrogativas parciales

Objetivo comunicativo: preguntar a alguien sobre su estado de ánimo

¿iná mi-u-nhé paí? ‘¿cómo está usted hoy?’

cómo 2-andar=MR hoy

Objetivo comunicativo: identificar, en un nivel básico, la expresión de causalidad de una acción usando *puráni*

¿orróqui i-rrip-jó-ye u-nh? ‘¿qué está haciendo?’

qué 3-2erg-hacer-FORM estar=MR

¿iná júe u-nhé lhífi? ‘¿cómo está la hormiga?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR hormiga

¿iná júe u-nhé ulíma? ‘¿cómo está la tortuga?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR tortuga

¿iná júe u-nhé lhúri? ‘¿cómo está el venado?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR venado

¿iná júe u-nhé nhíscac? ‘¿cómo está el pájaro?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR pájaro

¿inánheyú ojáctenhé-fa i-ój-e? ‘¿por qué corre rápido?’

por qué rápido=ENF 3-correr=MR

¿inánheyú síja-fa i-fá-nhe? ‘¿por qué camina lento?’

por qué lento=ENF 3-caminar=MR

¿inánheyú síja-fa i-ri-fáqu-e? ‘¿por qué vuela lento?’

por qué lento=ENF 3-RE-volar=MR

¿inánheyú síja-fa i-ri-lá-nhe? ‘¿por qué come lento?’

por qué lento=ENF 3-RE-comer=MR

¿inánheyú síja-fa i-ri-úji-nh? ‘¿por qué nada lento?’

por qué lento=ENF 3-RE-nadar=MR

Objetivo comunicativo: describir los estados de ánimo propio y de los demás

¿taíca i-chiyócte-nh? ‘¿quién está cansado?’

quién 3-cansarse=MR

¿taíca i-ri-lherré-fe u-nh? ‘¿quién está enojado?’

quién 3-RE-enojar-FORM estar=MR

¿taíca i-ri-lúluj-e? ‘¿quién está asustada?’

quien 3-RE-asustar=MR

¿taíca i-lhalhé pu-nh? ‘¿quién está triste?’

quién 3-triste estar=MR

¿taíca échenh éche-nhé i-u-nhé? ‘¿quién está feliz?’

quién feliz feliz=NOM 3-estar=MR

¿iná jué u-nhé curíjuri óra? ‘¿cómo está la niña?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR mujer DIM

¿iná jué u-nhé arapchá óra? ‘¿cómo está el niño?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR niño DIM

¿iná jué u-nhé mi-cháyu? ‘¿cómo está su abuelo?’

cómo en&efecto(3-)estar=MR 2-abuelo

¿iná jué u-nhé mi-lhacá? ‘¿cómo está su hermano?’

cómo en&efecto (3-)estar=MR 2-hermano

¿iná na-rrp-cuá-nhe? ‘¿cómo me ve usted?’

cómo 1E-2erg-ver=MR

Unidad 4

Interrogativas totales

Esta unidad carece de preguntas totales

Interrogativas parciales

Objetivo comunicativo: expresar la cantidad del 1 al 5

Objetivo comunicativo: responder preguntas con el interrogativo *¿pinhca?*

¿pinhca na-cuquí cúru i-rrip-cuá-nhe? ‘¿cuántos dedos ve?’

cuánto 1E-mano dedo 3-2erg-ver=MR

¿pinhca mi-cuquí cúru? ‘¿cuántos dedos tiene usted?’

cuanto 2-dedo

¿pinhca mi-filhí cúru? ‘¿cuántos ojos tiene usted?’

cuanto 2-ojo

¿pinhca mi-cuính? ‘¿cuántas manos tiene usted?’

cuanto 2-mano

¿pinhca mi-lhóqui chía? ‘¿cuántos pies tiene usted?’

cuanto 2-pie

¿pinhca mi-tocó maráma? ‘¿cuántas orejas tiene usted?’

cuánto 2-oreja PLURAL

¿pinhca mi-óca? ‘¿cuántos dientes tiene usted?’

cuánto 2-diente

¿pinhca mi-júan? ‘¿cuántas caras tiene usted?’

cuánto 2-cara

Objetivo comunicativo: identificar la descripción de ciertas partes del cuerpo usando adjetivos

Objetivo comunicativo: responder preguntas con los interrogativos *¿mé?* ‘¿dónde?’, *¿inánhe?* ‘¿cómo?’

¿inánhe mi-filhí cúru maráma? ‘¿cómo son sus ojos?’

cómo 2-ojo PLURAL

¿inánhe mi-lhóqui chá maráma? ‘¿cómo son sus pies?’

cómo 2-pie PLURAL

¿inánhe mi-cuquí chá maráma? ‘¿cómo son sus manos?’

cómo 2-mano PLURAL

¿inánhe mi-carrcóra maráma? ‘¿cómo son sus piernas?’

cómo 2-pierna PLURAL

¿inánhe mi-cuquí córa? ‘¿cómo son sus brazos?’

cómo 2-brazo

¿inánhe mi-coquí calí? ‘¿cómo es su boca?’

cómo 2-boca

¿inánhe mi-júan? ‘¿cómo es su cara?’

cómo 2-cara

¿inánhe mi-óca maráma? ‘¿cómo son sus dientes?’

cómo 2-diente PLURAL

¿inánhe mi-tocó maráma á-nhe? ‘¿cómo son sus orejas?’

cómo 2-oreja PLURAL (3-)ser=MR

¿inanhé ní? ‘¿cómo es él / ella?’

cómo él

¿inánhé i-cuquí chá ochápac? ‘¿cómo son las manos del hombre?’

cómo 3-mano hombre

¿inanhé i-cuquí chá curíjurí? ‘¿cómo son las manos de la mujer?’

cómo 3-mano mujer

¿inanhé i-lhóqui chá arapchá-o? ‘¿cómo son los pies del niño?’

cómo 3-pie niño-DIM

¿inanhé ilha arapchá-o? ‘¿cómo es el pelo del niño?’

cómo (3-)pelo niño-DIM

¿mé mi-cuquí chá maráma? ‘¿dónde están sus manos?’

dónde 2-mano PLURAL

¿mé pu-nhé mi-filhí? ‘¿dónde están sus ojos?’

dónde estar=MR 2-ojo

¿mé pu-nhé mi-cuquí córa maráma? ‘¿dónde están sus brazos?’

dónde (3-)tener=MR 2-brazo PLURAL

¿mé mi-carrcóra? ‘¿dónde están sus piernas?’

dónde 2-pierna

¿mé mi-lhóqui chá maráma á-nhe? ‘¿dónde están sus pies?’

dónde 2-pie PLURAL (3-)estar=MR

¿mé mi-coquí calí? ‘¿dónde está tu boca?’

dónde 2-boca

¿mé a-nh mi-júan? ‘¿dónde está su cara?’

dónde (3-)estar=MR 2-cara

¿mé mi-óca maráma? ‘¿dónde están sus dientes?’

dónde 2-diente PLURAL

¿mé mi-tocó maráma á-nhe? ‘¿dónde están sus orejas?’

dónde 2-oreja PLURAL (3-)estar=MR

Unidad 5

Interrogativas totales

Objetivo comunicativo: preguntar a otros sobre los gustos y miedos con respecto al clima

¿má mi-rri-lúluj-e i-bafalófalo-ye-ca maráma? ‘¿te asusta la relampagueadera?’

INT 2-3erg-asustar=MR 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

¿má mi-rri-lúluj-e i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma? ‘¿te asustan los truenos?’

INT 2-3erg-asustar=MR 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF PLURAL

¿má mi-rri-lúluj-e tí lajári-c? ‘¿te asusta la lluvia?’

INT 2-3erg-asustar=MR agua llover-INF

¿má mi-rri-lúluj-e tóji? ‘¿te asusta el sol?’

INT 2-3erg-asustar=MR sol

¿má mi-rri-lúluj-e tóji jiquí? ‘¿te asustan las nubes?’

INT 2-3erg-asustar=MR nube

¿má mi-rri-lúluj-e púra? ‘¿te asusta el viento?’

INT 2-3erg-asustar=MR viento

¿má i-pú-ca lacá calí-co lhífi? ‘¿el hormiguero está debajo de la tierra?’

INT 3-vivir-INF tierra hueco-en hormiga

¿má i-pú-ca lhífi ujúrun? ‘¿el hormiguero está arriba de la tierra?’

INT 3-vivir-INF hormiga arriba

¿má pue-lha mi-p-taíqui tóji jiquí? ‘¿te gustan las nubes?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) nube

¿má pue-lha mi-p-taíqui tí lajári-c? ‘¿te gusta la lluvia?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) agua llover-INF

¿má pue-lha mi-p-taíqui tóji láte-c? ‘¿te gusta el sol?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) sol alumbrar-INF

¿má pue-lha mi-p-taíqui púra? ‘¿te gusta el viento?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) viento

¿má pue-lha mi-p-taíqui i-bafalófaló-ye-ca maráma? ‘¿te gustan la relampagueadera?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) 3-relampaguear-FORM-INF PLURAL

¿má pue-lha mi-p-taíqui i-lhóqui i-rri-chá-ca maráma? ‘¿te gustan los truenos?’

INT bien-sobre 2-AP-sentir=(MR) 3-extremidad inferior 3-3erg-zambullir-INF
PLURAL

Interrogativas parciales

Objetivo comunicativo: asociar la descripción oral con la imagen

¿iná ma-cuá-nhe paí? ¿cómo está el clima hoy? / ¿cómo se ve hoy?’

cómo PI-ver=MR hoy

¿iná ma-cúa-nhe taéja? ‘¿cómo estuvo el clima ayer?’

cómo PI-ver=MR ayer

¿orró-lha mi-quí-ye? ‘¿qué quiere usted?’

qué-hacia 2-decir=MR

¿orróqui i-rrip-cuá-nhe nicó? ‘¿qué ves aquí?’

cosa 3-2erg-ver=MR aquí

¿mé i-pú-ca lhífi maráma? ‘¿dónde está el hormiguero?’

dónde 3-vivir-INF hormiga PLURAL

¿mé mi-ú? ‘¿dónde está su casa?’

dónde 2-casa

¿mé na-ú? ¿dónde está mi casa?’

dónde 1E-casa

Objetivo comunicativo: expresar el deseo condicionado por el clima

¿orrólha mi-quí-ta rra-jú-e? ‘¿qué quiere hacer?’

cosa-sobre 2-decir=(DES)=INM (3-)3erg-hacer=MR

1.3.4. Cláusulas modales

Finalmente, las cláusulas modales presentan enclíticos modales tales como *-rra* ‘incertidumbre’ y *-rranh~-rr* ‘enrostrativo’; o bien, partículas modales como las yusivas que indican exhortación o propósito, a saber: *tómacá* ‘disposición o propósito de la primera persona singular a realizar una acción’, *érrequé*, *taú*, *ulá* ‘exhortativos generales’), las de advertencia (*óto*, *ótocó* ‘cuidado’), de suceso aproximativo (*ulá* ‘casi’), las desiderativas (*óma*, *ómacá*, *móniquíchá*, *moniquíchíca*, *a-*, *atí* ‘ojalá’), conjeturales (*sojá*, *paítafa* ‘tal vez, quizás’).

Nuestro corpus es limitado en este tipo de cláusulas. Solo aparecen unas introducidas por la partícula de advertencia *óto* y por la desiderativa *a-*.

1.3.4.1. Análisis de las cláusulas modales de nuestro corpus

Unidad 1

Objetivo comunicativo: identificar una advertencia sobre el peligro que representa jugar con fuego

óto, épe-to vidrio-yu mi-írre ‘cuidado, no juegue con vidrios’

cuidado NEG₁=F vidrio-con 2-jugar

óto, épe-to cué palá-yu mi-írre ‘cuidado, no juegue con fuego / brasas’

cuidado NEG₁=F fuego pedazo-con 2-jugar

óto, épe-to fósforo-yu mi-írre ‘cuidado, no juegue con fósforos’

cuidado NEG₁=F fósforo-con 2-jugar

Unidad 2

Objetivo comunicativo: reconocer la expresión del deseo

na-quí-ta na-ója ‘quiero correr’

1E-decir=(DES)=INM 1E-correr

na-quí-ta na-puraláte ‘quiero descansar’

1E-decir=(DES)=INM 1E-descansar

na-quí-ta na-ra-lá-nhe ‘quiero comer’

1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-comer

na-quí-ta na-írre ‘quiero jugar’

1E-decir=(DES)=INM 1E-jugar

na-quí-ta na-ra-úji ‘quiero nadar’

1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-nadar

na-quí-ta na-fánh ‘quiero caminar’

1E-decir=(DES)=INM 1E-caminar

na-quí-ta na-fúla ‘quiero pescar’

1E-decir=(DES)=INM 1E-pescar

órrom, épe na-quí-ta na-fánh ‘no, no quiero caminar’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-caminar

aó, na-quí-ta na-fánh ‘sí, quiero caminar’

sí 1E-decir=(DES)=INM 1E-caminar

órrom, épe na-quí-ta na-puraláte ‘no, no quiero descansar’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-descansar

aó, na-quí-ta na-puraláte ‘sí, quiero descansar’

si 1E-decir=(DES)=INM 1E-descansar

órrom, épe na-quí-ta na-írre ‘no, no quiero jugar’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-jugar

aó, na-quí-ta na-írre ‘sí, quiero jugar’

si 1E-decir=(DES)=INM 1E-jugar

órrom, épe na-quí-ta na-fúla ‘no, no quiero pescar’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-pescar

aó, na-quí-ta na-fúla ‘sí, quiero pescar’

sí 1E-decir=(DES)=INM 1E-pescar

órrom, épe na-quí-ta na-ra-úji ‘no, no quiero nadar’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-nadar

aó, na-quí-ta na-ra-úji ‘sí, quiero nadar’

sí 1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-nadar

órrom, épe na-quí-ta na-ra-lánhe ‘no, no quiero comer’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-comer

aó, na-quí-ta na-ra-lánhe ‘sí, quiero comer’

si 1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-comer

órrom, épe na-quí-ta na-ója ‘no, no quiero correr’

no NEG₁ 1E-decir=(DES)=INM 1E-correr

aó, na-quí-ta na-ója ‘sí, quiero correr’

sí 1E-decir=(DES)=INM 1E-correr

Unidad 4

Objetivo comunicativo: reconocer algunas partes del cuerpo

óto mi-ri-jitíne ‘cuidado se mueve’

cuidado 2-RE-mover

a-tá i-rra-lhío-nh mi-púru ‘voy a dibujar tu cuerpo’

DES=INM 3-1erg-dibujar=MR 2-cuerpo

Unidad 5

Objetivo comunicativo: expresar el deseo condicionado por el clima

na-quí-ta cajúli rra-chía ‘quiero tomar chocolate / café’

1E-decir=(DES)=INM chocolate (3-)1erg-tomar

na-quí-ta tí rra-chía ‘quiero tomar agua’

1E-decir=(DES)=INM agua (3-)1erg-beber

na-quí-ta na-ra-sú ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’

1E-decir=(DES)=INM 1E-RE-cubrir

na-quí-ta tión-co na-ra-úji ‘quiero nadar en la poza’

1E-decir=(DES)=INM poza-en 1E-RE-nadar

na-quí-ta na-írr-e ójalha ‘quiero jugar afuera’

1E-decir=(DES)=INM 1E-jugar=MR afuera

a-tí na-puraláte-néca ‘voy a descansar’³⁵

DES=F 1E-descansar=EXHORT

a-tí na-ója-néca ‘voy a correr’

DES=F 1E-correr=EXHORT

a-tí na-ra-sú-nec ‘voy a cobijarme’

DES=F 1E-RE-cubrir=EXHORT

a-tí cajúli rra-chá-nec ‘voy a tomar chocolate’

DES=F chocolate (3-)1erg-tomar=EXHORT

a-tí na-ránh-néca tíon-co ‘voy a bañarme en la poza’

DES=F 1E-bañar=EXHORT poza-en

a-tí cué a-rra-chánh-nec ‘voy a prender fuego’

DES=F fuego 3-1erg-encender=EXHORT

a-tí ú calí a-rra-elónh-nec ‘voy a cerrar la puerta’

DES=F casa hueco 3-1erg-cerrar=EXHORT

a-tí ú calí a-rra-quiít-nec ‘voy a abrir la puerta’

DES=F casa hueco 3-1erg-abrir=EXHORT

a-tí na-ra-juqué-nec ‘voy a desvestirme’

DES=F 1E-RE-descubrir=EXHORT

³⁵ De aquí en adelante se presentan cláusulas, que –de acuerdo con Constenla (1998)– exhortativas, aunque semánticamente no haya exhortación alguna. Según Constenla (1998), el enclítico –*néca* se presenta solo en cláusulas imperativas y en aquellas iniciadas por la partícula modal desiderativa *a-* que serían estos casos.

a-tí-co na-lhaí-néca malhióca ‘voy a leer un libro’

DES=F 1E-hablar=EXHORT libro

a-tí a-rra-tóra-néca tele ‘voy a ver la tele’

DES=F 3-1erg-ver=EXHORT tele

1.4. Síntesis

Para la elicitación de los contenidos lingüísticos, se esbozó primero el marco de programación para cada unidad didáctica, lo que, a la vez, ponía de manifiesto el tema por tratar y las posibles actividades de clase o tareas comunicativas por proponer a los aprendices. Este paso previo nos ayudó a tener un acercamiento a las estructuras lingüísticas por elicitarse.

De acuerdo con Estaire (2011), la enseñanza y aprendizaje mediante tareas constituye un modelo que evolucionó a partir del enfoque comunicativo, el cual privilegia los procesos psicolingüísticos debido a su concepción cognitiva y constructivista del aprendizaje. En este sentido, las tareas son unidades que organizan y determinan los contenidos lingüísticos y no al contrario, no se parte de un inventario lingüístico previamente analizado para diseñar las actividades comunicativas. Por razones de organización lógica, para este documento, el análisis lingüístico aparece como el primer capítulo aunque en el procedimiento real fue la última etapa.

Una vez que tuvimos una idea de las posibles estructuras por elicitarse, se concertaron reuniones con el consultor lingüístico. Cada sesión tuvo una duración de aproximadamente 2 horas o 2 horas y media y se iniciaban con algunas preguntas a modo de calentamiento. Esta estrategia permite que el consultor y el lingüista se concentren en el trabajo y se establezcan los papeles para cada uno: el lingüista pregunta y el consultor responde (Vaux y Cooper, 1999). El trabajo se respaldó con la

grabación de las sesiones para que, en caso de duda, fuera posible volver al documento de audio y confirmar la información. En total, fueron 13h30 de grabación sin tomar en cuenta algunas consultas telefónicas efectuadas en otros momentos.

Definitivamente, el trabajo de campo con informantes se convirtió en un aprendizaje bajo la marcha, a pesar de que se contaba con una breve introducción al tema (Vaux y Cooper, 1999). La principal deficiencia en cuanto a la elicitación de datos la constituye la falta de formación de la investigadora en trabajo de campo con consultores, por lo que existió una curva de aprendizaje.

Otras limitaciones de elicitación, por un lado, fueron los aspectos de salud propios de la edad adulta de nuestro consultor lingüístico como sordera o deficiencias en la pronunciación por falta de dentadura completa. Por otro lado, la variante malecu que él habla –aparentemente– contiene formas y léxico que van cayendo en desuso, por lo que no siempre son conocidas por los demás hablantes del malecu. Podría tratarse de un idiolecto. Esto lo mencionamos por un único caso que no fue reconocido por otros dos hablantes malecus.

No obstante, las fortalezas de este trabajo en aspectos de elicitación de datos las constituyen la amplia experiencia del consultor lingüístico y su conocimiento e interés por su idioma; la dirección de la investigación a cargo del Dr. Sánchez y su constante ayuda y amplia experiencia; y la posibilidad de corroborar ciertas formas con una segunda consultora lingüística (Raquel Fonseca Marín).

Afortunadamente, esta segunda consulta nos permitió reformular y actualizar estructuras. Consideramos que, para futuras investigaciones de este tipo, es conveniente pensar en una mejor formación del lingüista en trabajo de campo para que sepa cómo enfrentar aprietos que surgen en el camino. Resulta de importancia conocer de

antemano las posibilidades metodológicas para la elicitación lingüística, con el fin de elegir acertadamente la estrategia más favorable para el tipo de labor que se pretende hacer. Con ello se optimiza el tiempo y los recursos.

Con lo que respecta al análisis lingüístico, la base gramatical la constituye Constenla (1998) como se ha dicho. Puesto que nuestro trabajo analiza cláusulas por lo general cortas y sencillas, no hubo gran problema a la hora de categorizar, segmentar y analizar cada una. Además, el vocabulario y las estructuras lingüísticas se reciclaron a lo largo de las cinco unidades, con el fin de que el niño pueda adquirir, por lo menos, algunas de ellas y tenga la oportunidad de escucharlas en distintos contextos comunicativos.

Sin embargo, esta gramática podría presentar dificultades también. Una de ellas es que fue escrita con base en textos de malecu recopilados hace aproximadamente 40, 30 o 20 años de hablantes hoy ya fallecidos o adultos mayores. Es decir, su variante puede haber caído en desuso o se puede tratar de variación idiosincrática. Así que no precisamente se refleja en ella lo que, en la actualidad, los adultos jóvenes usan para comunicarse. Como se dijo antes, en nuestro caso no se presentó tal limitación pero habría que tenerla presente.

Otra de ellas la constituyen la terminología empleada. Constenla en su gramática utiliza definiciones estructuralistas complejas que no siempre quedan claras. Por ejemplo, la clasificación de formas atributivas en temas atributivos interrogativos, relativos, no sustitutivos, descriptivos adjetivos y descriptivos no adjetivos, temporales, locativos, de frecuencia, mediativos, etc. se vuelve oscura cuando la única explicación es que son *formas modificadoras del verbo* pero en esta categoría entran pronombres interrogativos, pronombres relativos, adjetivos, adverbios, entre otras. Es decir son categorías muy amplias que pueden confundir.

En cuanto a la distinción del tipo de cláusulas hechas por Constenla (1998) en resumen se puede decir que son 4 tipos: enunciativas, interrogativas, imperativas y modales. En especial las cláusulas modales son las que pueden generar confusión, por ejemplo cuando una cláusula como

á-ta mi-ílha a-rra-álo ‘voy a peinar tu pelo’

DES=INM 2-pelo 3-1erg-peinar

deba considerarse modal porque lleva el prefijo *a-* ‘desiderativo’ aunque semánticamente no exprese un deseo, o bien cuando una frase como

a-tí na-ója-neca ‘voy a correr’

DES=F 1E-correr=EXHORT

lleve una partícula “exhortativa” *-néca* y no se esté exhortando a nadie a hacer nada. Lo anterior podría deberse a que, desde la perspectiva estructuralista con que fue abordada, la atención a la forma es lo principal, no así el aspecto semántico o pragmático. Esto es tan solo una conjetura nuestra.

Para este capítulo, podemos concluir, además, que el malecu presenta una gran cantidad de alternancias de alomorfos y fenómenos morfofonológicos dignos de ser estudiados a profundidad, ya que a la fecha, no sabemos si están en variación libre o condicionados de alguna manera. Tal cantidad de variaciones pueden constituirse en un problema a la hora de poner en marcha un programa de revitalización lingüística porque una persona podría preferir adherirse a una forma y rechazar por completo otra. Tendremos que esperar las reacciones por parte de la comunidad.

De hecho, los datos elicitados para esta investigación constituyen solo una de las maneras posibles para expresar una idea, pero pueden haber muchas otras. El criterio

principal para elegir una forma fue que esta reutilizara el vocabulario ya conocido por los niños desde las primeras unidades y que mostrara una estructura más o menos estandarizada con respecto a otras conocidas por los alumnos. De esta manera, el aprendiz está escuchando constantemente las mismas formas en contextos diferentes para que puedan ser adquiridas y asociadas con los elementos del mundo real, a modo de input comprensible.

Capítulo 2:

2.1. Programación de una unidad didáctica mediante tareas

En este capítulo se muestran los resultados del proceso de programación de cada unidad mediante tareas explicado en la sección de metodología. Se crearon en total cinco unidades didácticas y para cada una de ellas se respondió a las preguntas guía establecidas por Estaire (2007). El procedimiento consta de 6 pasos que se resumen a continuación:

- 1 Elección del tema y de la tarea final
- 2 Especificación de objetivos
- 3 Especificación de contenidos
- 4 Secuencia de tareas
- 5 Análisis de toda la secuencia programada
- 6 Procedimientos de evaluación

En esta primera parte del capítulo, se desarrollan los puntos 1, 2, 3 y 6 para cada unidad didáctica, los cuales incorporan la información del punto 5 obtenida después del análisis de cada una de ellas.

Para el punto 3, correspondiente a la especificación de los contenidos, la información aparecerá separada por vocabulario y por estructuras lingüísticas con base en las distinciones establecidas por Constenla (1998) y en un material de clase elaborado y proporcionado por él para el curso de malecu del primer semestre del 2013, al que la investigadora asistió como oyente.

La segunda parte de este segundo capítulo desarrolla el punto 4 propio de la secuencia de las actividades en clase, de modo que el lector puede tener una visión continua de las lecciones por impartir. Una unidad está constituida por 4 sesiones de clase de aproximadamente 20 a 30 minutos. La última sesión, es decir, la cuarta sesión de cada unidad, consiste en la ejecución de la tarea final por parte del alumno de la manera más autónoma posible.

2.1.1. Unidad 1: *Túru irimlánhe*

Trama



Un incendio en el bosque hace que todos los animales salgan a buscar un nuevo refugio. Algunos animales salen rápido como el venado y los pájaros, pero otros salen lento como las tortugas y las hormigas.

2.1.1.1. Elección del tema y de la tarea final

En Costa Rica, los incendios forestales son un problema común que afecta el entorno de los seres vivos en general. El tema de la naturaleza y su conservación es un discurso propio de los malecus en una zona caracterizada por la deforestación y el abuso de los recursos naturales por parte de los colonos campesinos (Borge, 1992). El incendio forestal permite imaginarse el sufrimiento y el desplazamiento que viven los animales y, a través de este sentimiento, se pretende sensibilizar a los niños. Esta situación nos permite crear un escenario para que los animales presentados en esta unidad demuestren su manera de desplazarse y así el niño podrá experimentar estos movimientos también.

Tarea final: describir la forma en que se desplaza la hormiga, el venado y la tortuga

2.1.1.2. Procedimientos de evaluación

Al finalizar esta primera unidad, se pretende que el niño sea capaz de nombrar animales como el venado, la hormiga, la tortuga y el pájaro, y que sea capaz de describir la forma en que cada uno de ellos se desplaza diciendo si corre rápido o lento, si vuela rápido o lento, por lo que el encargado deberá hacer énfasis en ello. Para esto, se ha reservado la actividad de mostrar las imágenes de los animales para referirse a la forma en que cada uno se mueve. Se considerará un logro la adecuada ejecución de esta tarea comunicativa, la cual deberá tener lugar en la lección número 4 según la secuencia de actividades propuesta a los encargados.

2.1.1.3. Especificación de objetivos

Comprensión auditiva	Producción oral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción 2. Asociar sonidos y algunas frases introductorias para dar significado a la situación que viven los animales del bosque ante un incendio 3. Identificar una advertencia sobre el peligro que representa jugar con fuego 4. Identificar el vocabulario relacionado con el fuego 5. Entrar en contacto con la narración tradicional <i>Nhacara Curíja lhá marácunúca</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Nombrar algunos animales del bosque 7. Describir la forma en que ciertos animales se desplazan 8. Producir los sonidos representados por los grafemas <i>lh</i> y <i>j</i> dependiendo del palenque

2.1.1.4. Especificación de contenidos

2.1.1.4.1. Contenido léxico para la unidad 1:

Verbos intransitivos

írre ‘jugar’

ója ‘correr’

lúluje ‘asustar’

árte ‘parar, detener’

chánh ‘encender, zambullir, apuñalar’

puquí~puc~punh ‘estar, vivir, haber, existir’ (localización precisa)

uquí~uc~unh ‘estar, andar’ (pero como auxiliar ‘duración limitada’)

aquí~ac~anh ‘ser, existir, estar, experimentar sucesos durante la existencia, conducirse’

Verbos transitivos

cuáqui~cuac~cuanh ‘ver’

lhióqui~lhioc~lhionh ‘pintar, escribir’

laquí~lac~lanh ‘acto de comer en general o comer alimentos que exijan poca masticación’

cunú ‘escuchar’

arrá ‘poner’

Verbos reflexivos

fáque ‘volar’ (intrínsecamente reflexivo)

cháctenh ‘encenderse’

Adverbios

síja ‘lento’

ojáctenh ‘rápido’

Sustantivos

lhífi~jífí ‘hormiga’

nhíscaca ‘pájaro’

ulíma ‘tortuga’

lhúri~júri ‘venado’

túru ‘bosque’

machánhca ‘fogata’

cúe~cué ‘leña’

octará~octarí ‘piedra’

ujúma ‘humo’

cué palá ‘brasa’ (palabra compuesta de *cué* ‘fuego, leña’ y *pála* ‘pedazo)

cué cúan ‘brasa’

púru ‘cenizas’

orróqui ~orró ‘cosa, animal’

tóji ‘sol’

Pronombre demostrativo

ní ‘este’

Posposiciones

carráco ‘en, dentro de, a, hacia’ (posposición locativa)

yu ‘con’ (posposición comitativa, instrumental)

co ‘en, dentro de, a, hacia’ (posposición locativa)

lha~ja ‘hacia, sobre (locativo, allocativo, tema tratado)

ni (ligativo cuando hay elipsis de verbo copulativo)

Partículas interrogativas

iná ‘cómo’

má (partícula interrogativa total)

orróqui ~orró ‘qué’

Partículas negativas

épeme ‘no’ (partícula *épe* NEG₁+ *emé* NEG₃)

épe ‘no’ (partícula NEG₁)

Contestativos de afirmación y negación

órrom ‘no’

aó ‘sí’

júe ‘en efecto’

Partícula pluralizadora

maráma ‘plural’

Partícula ilativa

óta ‘cuando’

Partícula modal de advertencia

óto ‘cuidado’

Prefijos de absolutivo

mi~ma- ‘segunda persona’

i~a~∅ ‘tercera persona’

ma- ‘impersonal’

Prefijos de ergativo

-rrifa~-rrif~-rrf~-rrip~-rrfa~-rrp- ‘segunda persona’

Prefijo de reflexión y reciprocidad

-ri~-ra- ‘reflexivo o recíproco’

Prefijo de antipasividad

-fa ~ -f ~ -p ~ ∅ ‘antipasivo’

Sufijo de infinitivo

-ca ‘infinitivo’

Enclíticos de tiempo y modo

-ye~-e~-nhe~∅ ‘modo real’

-to ‘futuro mediato’

-cá ‘ilativo de modo real’

-ma ‘potencial’

Enclítico enfatizador

-fa~-ba ‘enfático’

Señalativo

-e ‘toma, helo aquí’

2.1.1.4.2. Contenido gramatical para la unidad 1:**Cláusulas imperativas**

irripacunú ‘escuche’

irripcúanh ‘vea’

irrfalhíonh ‘dibuje’

ojáctenhé miója ‘corra rápido’

síjafato miója ‘corra lento’

ojáctenhé mirifáque ‘vuele rápido’

síjafato mirifáque ‘vuele lento’

miárte ‘pare’

irrfalhíonh lhúri ‘dibuje un venado’

irrfalhíonh ulíma ‘dibuje una tortuga’

irrfalhíonh nhíscac ‘dibuje un pájaro’

irrfalhíonh lhífi ‘dibuje una hormiga’

túru carráco miója ‘corra hacia el bosque’

lhúri carráco miója ‘corra hacia el venado’

ulíma carráco miója ‘corra hacia la tortuga’

nhíscaca carráco miója ‘corra hacia el pájaro’

lhífi carráco miója ‘corra hacia las hormigas’

ojáctenh miója túru carráco ‘corra rápido hacia el bosque’

síjafato miója túru carráco ‘corra lento hacia el bosque’

ojáctenhé miója lhúri carráco ‘corra rápido hacia el venado’

síjafa miója ulíma carráco ‘corra lento hacia la tortuga’

ojáctenhé miója nhíscac carráco ‘corra rápido hacia el pájaro’

síjafato miója lhífi carráco ‘corra lento hacia las hormigas’

Cláusulas enunciativas

níni nhíscac ‘este es un pájaro’

níni lhífi maráma ‘estas son hormigas’

níni lhúri ‘este es un venado’

níni túru ‘este es un bosque’

níni ulíma ‘esta es una tortuga’

níni machánhca ‘esta es una fogata’

túru irimlánhe ‘el bosque se consume’

orróqui maráma irilúluje ‘los animales se asustan’

orróqui maráma ojáctenh óje ‘los animales corren rápido’

irifáque nhíscac ‘el pájaro vuela’

ojáctenh lhúri óje ‘el venado corre rápido’

síjafa lhífi óje ‘la hormiga corre lento’

síjafa lhífi maráma ióje ‘las hormigas corren lento’

síjafa ulíma óje ‘la tortuga corre lento’

síjafa lhúri óje ‘el venado corre lento’

órrom, epéme nhíscaca óje ‘no, el pájaro no corre’

irilúluje ulíma ‘la tortuga está asustada’

irilúluje lhúri ‘el venado está asustado’

irilúluje nhíscac ‘el pájaro está asustado’

irilúluje lhífi ‘las hormigas están asustadas’

machánhcaco cúe punhé ‘hay leña en la fogata’

machánhcaco óctara maráma punhé ‘hay piedras en la fogata’

machánhcaco ujúma punhé ‘hay humo en la fogata’

machánhcaco cué cúan punhé ‘hay brasas en la fogata’

machánhcaco píru punhé ‘hay ceniza en la fogata’

cué cháctenh nílha vidrio ótamá tóji ilha maarráca ‘el fuego se enciende con vidrios expuestos al sol’

cúe cháctenh nílha ótacá fósforo iyu maírre ‘el fuego se enciende por jugar con fósforos’

Cláusulas modales

óto, épeto vidrioyu miírre ‘cuidado, no juegue con vidrios’

óto, épeto cué paláyu miírre ‘cuidado, no juegue con fuego / brasas’

óto, épeto fósforoyu miírre ‘cuidado, no juegue con fósforos’

Cláusulas interrogativas

¿iná lhúri óje? ‘¿cómo corre el venado?’

¿iná ulíma óje? ‘¿cómo corre la tortuga?’

¿má jué nhíscaca óje? ‘¿el pájaro corre?’

¿orróqui nîe? ‘¿qué es esto que está aquí?’

¿má ojáctenh ióje lhúri? ‘¿el venado corre rápido?’

¿má síjafa ióje lhúri? ‘¿el venado corre lento?’

¿iná orróqui ianhé unh? ‘¿cómo están andando las cosas?’

¿iná jué iunhé orróqui maráma? ‘¿cómo están los animales?’

¿iná cué machánhca? ‘¿cómo se prende fuego?’

2.1.2. Unidad 2: *Lhífi maráma ipchápe*

Trama



Una familia está pescando con su hijo cerca del río. Las hormigas, que tienen hambre, ven que la familia está ocupada y van a buscar comida en sus envoltorios.

2.1.2.1. Elección del tema y de la tarea final

La comunidad malecu tiene como práctica habitual la pesca en los ríos por ser estos parte del paisaje natural de la zona (Borge, 1992). Dicha actividad es una forma de diversión con la familia y amigos. Además, la relación de la cultura tradicional malecu con los ríos es relevante pues en sus cabeceras habitan los dioses, lo que los convierte en lugares sagrados. En la morada de cada dios es donde van a vivir quienes mueren bien (Constenla, 1983a; Madrigal, 2013), de modo que tanto desde un punto de vista geográfico como cultural existe una convivencia importante con el río.

En el plano didáctico, este tema ayuda a ampliar el repertorio de los verbos de acción iniciado en la unidad anterior, que, a su vez, contribuye a proponer actividades a través del método de respuesta física total. Además, permite introducir el tema de la familia y la posibilidad de expresar la posesión inalienable.

Tareas finales:

1. Saludar en malecu
2. Describir una actividad que realiza un familiar

2.1.2.2. Procedimientos de evaluación

Al finalizar esta unidad, el niño deberá ser capaz, en primera instancia, de saludar usando la forma *¿má jué capíya miunh?* y presentar a los miembros de su familia como el papá, la mamá, el hermano o la hermana. Además, deberá ser capaz de describir una actividad que un familiar o una tercera persona realiza como descansar, comer, caminar, volar, correr, pescar, nadar y jugar echando mano de las tarjetas correspondientes creadas para tal fin.

2.1.2.3. Especificación de objetivos

Comprensión auditiva	Producción oral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el uso de las formas detalladoras posesivas <i>na -</i> y <i>mi-</i> 2. Comprender instrucciones de movimiento, de clase y otras usando el imperativo 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Saludar a las personas en malecu 6. Describir las acciones que realiza una persona al aire libre como pescar, caminar, jugar, nadar, comer y descansar

<p>3. Reconocer la expresión del deseo</p> <p>4. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu <i>Malecu juerri maiqui</i></p>	<p>7. Presentar a los miembros de la familia básica: mamá, papá, hermano y hermana</p> <p>8. Aclarar preguntas del tipo sí / no: ¿tu papá descansa? no, mi papá no descansa. Mi papá pesca.</p> <p>9. Producir los sonidos representados por los grafemas <i>rr</i> y <i>r</i></p>
---	--

2.1.2.4. Especificación de contenidos

2.1.2.4.1. Contenido léxico para la unidad 2:

Verbos intransitivos

irre ‘jugar’

ója ‘correr’

puráláte ‘descansar’

faquí~fac~fanh ‘caminar’

úji ‘nadar’

aquí~ac~anh ‘ser, estar, existir, experimentar sucesos durante la existencia, conducirse, tener cuando se trata de posesión inalienable’

uquí~uc~unh ‘estar, andar’ (pero como auxiliar ‘duración limitada’)

Verbos transitivos

jo~jué ‘hacer’

laquí~lac~lanh ‘comer’

fúla~júla ‘pescar’

chápe ‘ingerir’

quijí ‘abrir’

elóqui ~ eloc ~ elonh ‘cerrar’

tí ‘buscar’

cunú ‘escuchar’

Verbo reflexivo

fáque ‘volar’ (intrínsecamente reflexivo)

Verbo bivalente

quí ‘decir’

Adjetivo

capíya~cápi ‘fuerte, duro, saludable’

Sustantivos

ulíma ‘tortuga’

lhúri~júri ‘venado’

nhíscaca ‘pájaro’

lhífi~jífi ‘hormiga’

tóji ‘sol’

masúca ‘envoltorio’

maláca ‘comida’

tí ‘río, agua, lluvia’

malhíoca ‘libro’

fáfacánhe ‘pariente, familiar’

sú ‘mamá’

sá~sía ‘papá’

lhacachúma ‘hermana’

lhacá ‘hermano’

Pronombres personales

púo~pó ‘vos, usted’

ní ‘él, ella’

ton~tó ‘yo’

Pronombre demostrativo

ní ‘este’

Posposiciones

jóla ‘a la orilla de’

ti ‘ergativo en cláusulas orientadas’

ni ‘ligativo cuando hay elipsis de verbo copulativo’

lha ~ ja ‘sobre, hacia’ (locativo, alocativo, tema tratado)

Partículas interrogativas

taíca ‘quién’

mé ‘dónde’

orróqui~orró ‘qué’

má (partícula interrogativa total)

mérre ‘cuál’

Partículas negativas

épe ‘no’ (partícula NEG₁)

Contestativos de afirmación y negación

órrom ‘no’

aó ‘sí’

Partícula confirmativa

júe~júe ‘en efecto’

Partícula pluralizadora

maráma ‘plural’

Prefijos de absolutivo

na- ‘primera persona exclusiva’

mi-~ma- ‘segunda persona’

i-~a-~∅ ‘tercera persona’

Prefijos de ergativo

-rrifa-~-rrif-~-rrf-~-rrip-~-rrfa-~-rrp- ‘segunda persona’

-rri- ‘tercera persona’

Prefijo de reflexión y reciprocidad

-ri-~-ra- (reflexivo o recíproco)

Prefijo de antipasividad

-fa-~-f-~-p-~∅ (antipasiva)

Enclíticos de tiempo y modo

-ye~-e~-nhe~∅ ‘modo real’

-ta ‘inmediatez’

a- ‘desiderativo’

2.1.2.4.2. *Contenido gramatical para la unidad 2:*

Cláusulas imperativas

miója ‘corra’

irrfatí ‘busque’

irripcunú ‘escuche’

mifánh ‘camine’

mirilánh ‘coma’

miírre ‘juegue’

miriúji ‘nade’

mifúla ‘pesque’

mipuráláte ‘descanse’

irrfaquijí malhíoca ‘abra el libro’

irrfaquijí masúca ‘abra el envoltorio’

irrfaelonh malhíoca ‘cierre el libro’

irrfaelonh masúca ‘cierre el envoltorio’

Cláusulas enunciativas

júe ‘en efecto’

júe, cápi cápi ‘en efecto, bien bien’

níni tóji ‘este es el sol’

níni tí ‘este es el río’

níni masúca ‘este es el envoltorio’

níni malhíoca ‘este es el libro’

níni nasú ‘esta es mi mamá’

níni nasía ‘este es mi papá’

níni nalhacachúma ‘esta es mi hermana’

níni nalhacá ‘este es mi hermano’

níni misú ‘esta es tu mamá’

níni misía ‘este es tu papá’

níni milhacachúma ‘esta es tu hermana’

níni milhacá ‘este es tu hermano’

órrom, épe nasú ‘no, no es mi mamá’

aó, nasú ‘sí, es mi mamá’

órrom, épe nasía ‘no, no es mi papá’

aó, nasía ‘sí, es mi papá’

órrom, épe nalhacá ‘no, no es mi hermano’

aó, nalhacá ‘sí, es mi hermano’

órrom, épe nalhacachúma ‘no, no es mi hermana’

aó, nalhacachúma ‘sí, es mi hermana’

nasía fúle ‘mi papá pesca’

nasú fúle ‘mi mamá pesca’

nalhacachúma fúle ‘mi hermana pesca’

nalhacá fúle ‘mi hermano pesca’

nasía puralátenh ‘mi papá descansa’

nasú puralátenh ‘mi mamá descansa’

nalhacachúma puralátenh ‘mi hermana descansa’

nalhacá puralátenh ‘mi hermano descansa’

nasú irilánhe ‘mi mamá come’

nasía irilánhe ‘mi papá come’

nalhacá irilánhe ‘mi hermano come’

nalhacachúma irilánhe ‘mi hermana come’

nasía iriújinh ‘mi papá nada’

nasú iriújinh ‘mi mamá nada’

nalhacá iriújinh ‘mi hermano nada’

nalhacachúma iriújinh ‘mi hermana nada’

nasía írre ‘mi papá juega’

nasú írre ‘mi mamá juega’

nalhacachúma írre ‘mi hermana juega’

nalhacá írre ‘mi hermano juega’

nasía fánhe ‘mi papá camina’

nasú fánhe ‘mi mamá camina’

nalhacachúma fánhe ‘mi hermana camina’

nalhacá fánhe ‘mi hermano camina’

nasía óje ‘mi papá corre’

nasú óje ‘mi mamá corre’

nalhacachúma óje ‘mi hermana corre’

nalhacá óje ‘mi hermano corre’

órrom, épe irifáque ulíma ‘no, la tortuga no vuela’

ulíma fánhe ‘la tortuga camina’

órrom, épe iriúji lhúri ‘no, el venado no nada’

lhúri óje ‘el venado corre’

órrom, épe ióje nhíscac ‘no, el pájaro no corre’

irifáque nhíscac ‘el pájaro vuela’

aó, nasía iriúji ‘sí, mi papá nada’

órrom, épe iriúji nasía ‘no, mi papá no nada’

aó, nasú puralátenhé unhé ‘sí, mi mamá está descansando’

órrom, épeme puralátenhé nasú ‘no, mi mamá no descansa’

aó, nalhaca írre ‘sí, mi hermano juega’

órrom, épe írre nalhacá ‘no, mi hermano no juega’

órrom, épe irifáque nalhacachúma ‘no, mi hermana no vuela’

aó, nalhacachúma imlánhe ‘sí, mi hermana come’

aó, nasú fúle ‘sí, mi mamá pesca’

órrom, épe nasú fúle ‘no, mi mamá no pesca’

nafáfacánhe iunhé tí jóla ‘la familia está a la orilla del río’

misú unhé tí jóla ‘tu mamá está a la orilla del río’

misía unhé tí jóla ‘tu papá está a la orilla del río’

milhacachúma unhé tí jóla ‘tu hermana está a la orilla del río’

milhacá unhé tí jóla ‘tu hermano está a la orilla del río’

nasú unhé tí jóla ‘mi mamá está a la orilla del río’

nasía unhé tí jóla ‘mi papá está a la orilla del río’

nalhacá unhé tí jóla ‘mi hermano está a la orilla del río’

nalhacachúma unhé tí jóla ‘mi hermana está a la orilla del río’

lhífi maráma ipchápe ‘las hormigas tienen hambre’

lhífi maráma ifánh fánhe maráme ‘las hormigas caminan y caminan’

lhífiti itíye maláca ‘las hormigas buscan comida’

lhífi marámati iquijíye masúca ‘las hormigas abren los envoltorios’

tonti iquijíye malhíoca ‘yo abro el libro’

tontito élonh malhióca ‘yo cierro el libro’

tonti iquijíye masúca ‘yo abro el envoltorio’

tontito élonh masúca ‘yo cierro el envoltorio’

níti iquijíye masúca ‘él/ella abre el envoltorio’

níti iélonhe malhíoca ‘él/ella cierra el libro’

níti iélonhe masúca ‘él/ella cierra el envoltorio’

órrom, épe ipuralátenh ‘no, él no descansa’

aó, ipuralátenh ‘sí, él descansa’

órrom, épe írre ‘no, él no juega’

aó, írre ‘sí, él juega’

órrom, épe iriúji ‘no, él no nada’

aó, iriúji ‘sí, él nada’

órrom, épe imlánhe ‘no, él no come’

aó, jué imlánhe ‘sí, el come’

órrom, épe ní óje ‘no, él no corre’

aó ní óje ‘sí, él corre’

órrom, épe ní fánhe ‘no, él no camina’

aó, ní fánhe ‘sí, el camina’

órrom, épe ní irifáque ‘no, él no vuela’

aó, irifáque ‘sí, él vuela’

órrom, épe irriquijíye malhióca ‘no, él no abre el libro’

aó níti quijíye malhióca ‘sí, él abre el libro’

órrom, épe irriélonhe malhióca ‘no, él no cierra el libro’

aó, níti élonhe malhióca ‘sí, él cierra el libro’

pó miírre ‘usted juega’

pó mifánhe ‘usted camina’

pó miriújinh ‘usted nada’

pó mirilánhe ‘usted come’

pó mipuraláte ‘usted descansa’

pó mióje ‘usted corre’

póti quijíye malhióca ‘usted abre el libro’

póti quijíye masúca ‘usted abre el envoltorio’

póti élonhe malhióca ‘usted cierra el libro’

póti élonhe masúca ‘usted cierra el envoltorio’

pó mirifáque ‘usted vuela’

tó napchápe ‘tengo hambre’

Cláusulas modales

naquíta naója ‘quiero correr’

naquíta napuraláte ‘quiero descansar’

naquíta naralánhe ‘quiero comer’

naquíta naírre ‘quiero jugar’

naquíta naraúji ‘quiero nadar’

naquíta nafánh ‘quiero caminar’

naquíta nafúla ‘quiero pescar’

órrom, épe naquíta nafánh ‘no, no quiero caminar’

aó, naquíta nafánh ‘sí, quiero caminar’

órrom, épe naquíta napuraláte ‘no, no quiero descansar’

aó, naquíta napuraláte ‘sí, quiero descansar’

órrom, épe naquíta naírre ‘no, no quiero jugar’

aó, naquíta naírre ‘sí, quiero jugar’

órrom, épe naquíta nafúla ‘no, no quiero pescar’

aó, naquíta nafúla ‘sí, quiero pescar’

órrom, épe naquíta naraúji ‘no, no quiero nadar’

aó, naquíta naraúji ‘sí, quiero nadar’

órrom, épe naquíta naralánhe ‘no, no quiero comer’

aó, naquíta naralánhe ‘sí, quiero comer’

órrom, épe naquíta naója ‘no, no quiero correr’

aó, naquíta naója ‘sí, quiero correr’

Cláusulas interrogativas

¿má jué capíya miunh? ‘¿cómo estás?’

¿má milhacá? ‘¿es tu hermano?’

¿má milhacachúma? ‘¿es tu hermana?’

¿má misía? ‘¿es tu papá?’

¿má misú? ‘¿es tu mamá?’

¿má irifáque ulíma? ‘¿la tortuga vuela?’

¿má ióje nhíscac? ‘¿el pájaro corre?’

¿má iriúji lhúri? ‘¿el venado nada?’

¿má iriúji misía? ‘¿tu papá nada?’

¿má misú puralátenhé unh? ‘¿tu mamá está descansando?’

¿má írre milhacá? ‘¿tu hermano juega?’

¿má milhacachúma irifáque? ‘¿tu hermana vuela?’

¿má imlánhe milhacachúma? ‘¿tu hermana come?’

¿má misú fúla? ‘¿tu mamá pesca?’

¿má miquíta nafánh? ‘¿quiere caminar?’

¿má miquíta napuraláte? ‘¿quiere descansar?’

¿má miquíta naírre? ‘¿quiere jugar?’

¿má miquíta nafúla? ‘¿quiere pescar?’

¿má miquíta naraúji? ‘¿quiere nadar?’

¿má miquíta naralánhe? ‘¿quiere comer?’

¿má miquíta naója? ‘¿quiere correr?’

¿má ipuraláte? ‘¿él descansa?’

¿má írre? ‘¿él juega?’

¿má iriúji? ‘¿él nada?’

¿má imlánhe? ‘¿él come?’

¿má ióje? ‘¿él corre?’

¿má ifánh? ‘¿él camina?’

¿má irifáque? ‘¿él vuela?’

¿má irriquijýe malhíoca? ‘¿él abre el libro?’

¿má irriélonhe malhíoca? ‘¿él cierra el libro?’

¿orróqui irrijóye unhé misía ‘¿qué está haciendo tu papá?’

¿orróqui irrijóye unhé misú? ‘¿qué está haciendo tu mamá?’

¿orróqui irrijóye unhé milhacachum? ‘¿qué está haciendo tu hermana?’

¿orróqui irrijóye unhé milhacá? ‘¿qué está haciendo tu hermano?’

¿orróqui irrijóye unhé ní? ‘¿qué está haciendo él/ella?’

¿orrólha miquíye? ‘¿qué quiere usted?’

¿ta pu? ‘¿y usted?’

¿taíca ní? ‘¿quién es?’

¿mé ianhé fáfacánhe maráma? ‘¿dónde está la familia?’

¿mé ianhé misú? ‘¿dónde está tu mamá?’

¿mé ianhé misía? ‘¿dónde está tu papá?’

¿mé ianhé milhacachúma? ‘¿dónde está tu hermana?’

¿mé ianhé milhacá? ‘¿dónde está tu hermano?’

¿mérre tí? ‘¿cuál es el río?’

¿mérre tóji? ‘¿cuál es el sol?’

2.1.3. Unidad 3: *Lhífi miné tíco*

Trama



Las hormigas siguen su camino pero deben atravesar el río por un tronco. Delante de ellas, pasa un padre con su hijo. Ellos logran atravesar el río pero, de inmediato, el tronco se cae y las hormigas caen al río.

2.1.3.1. Elección del tema y de la tarea final

Esta unidad hace énfasis en los estados de ánimo de las personas. Los niños pasan por diferentes emociones durante el día y la idea es que ellos puedan identificarlas, expresarlas y preguntar a otros cómo se sienten con el fin de demostrar empatía. Asimismo, la historia de este libro recurre, constantemente, a los sentimientos de los personajes, por lo que se hace indispensable que el estudiante sea capaz de comprender y expresar lo que experimenta cada uno de ellos ya que podría verse identificado. Igualmente, sirve para ampliar el tema de la familia y repasar el uso de la forma imperativa.

Tarea final: en esta unidad el niño o niña será capaz de preguntar a otros (familiares o amigos) sobre su estado de ánimo y podrá describir el suyo y el de otros.

2.1.3.2. Procedimientos de evaluación

Al igual que en las unidades anteriores, la evaluación consistirá en realizar de manera autónoma las actividades de la lección 4 con énfasis en la tarea final: preguntar a otros (familiares o amigos) sobre su estado de ánimo y describir el suyo y el de otros usando alguno de los materiales de esta unidad como las caritas de los sentimientos, por ejemplo.

2.1.3.3. Especificación de objetivos

Comprensión auditiva	Producción oral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir el uso de los prefijos posesivos <i>na-</i>, <i>mi-</i>, <i>i-</i> 2. Reconocer los términos <i>arapchá</i>, <i>curijurí</i>, <i>ochápaca</i> y relacionarlos con la familia 3. Identificar, en un nivel básico, la expresión de causalidad de una acción usando <i>puráni</i> 4. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Nombrar a los miembros de la familia extendida: papá, mamá, abuelo, abuela, hermano, hermana 6. Describir los estados de ánimo propio y de los demás 7. Preguntar a alguien sobre su estado de ánimo 8. Dar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando la forma imperativa

2.1.3.4. Especificación de contenidos

2.1.3.4.1. Contenido léxico para la unidad 3:

Verbos intransitivos

ója ‘correr’

faquí~fac~fanh ‘caminar’

úji ‘nadar’

torré ‘brincar’

porétequí~poréte ‘cantar’

úca ‘estar, andar’

aquí~ac~anh ‘ser, estar, existir, experimentar sucesos durante la existencia, conducirse, tener cuando se trata de posesión inalienable’

uquí~uc~unh ‘estar, andar’ (pero como auxiliar ‘duración limitada’)

puquí~puc~punh ‘estar, vivir, haber, existir’ (localización precisa)

lúluje ‘asustar’

lherréfe~jerréfe ‘enojar, enfurecer’

chirríque ‘resbalar’

miní ‘caer’

chájachájai ‘preocupar’

Verbos transitivos

jo~jué ‘hacer’

corró ‘golpear’

taíqui ‘sentir, oír’

lhióqui~lhioc~lhionh ‘pintar, escribir’

cuáqui~cuac~cuanh ‘ver’

laquí~lac~lanh ‘comer’

cunú ‘escuchar’

sulí ‘cruzar’

Verbos reflexivos

fáque ‘volar’ (intrínsecamente reflexivo)

chiyócte ‘cansarse’

Verbo bivalente

quí ‘decir’

Adjetivos

cháchá ‘alegre’

échenh ‘feliz’

lhalhé~lhacé~chalhé~chajé ‘triste’

colónha ‘bien’

Adverbios

síja ‘lento’

ojáctenh ‘rápido’

paí ‘hoy’

Partícula relativa

ó ‘el cual, la cual, lo cual, quien, cuyo, que’

Partícula ilativa

puráni ‘porque’

Sustantivos

ochápaca~ochápac ‘hombre’

curíjurí ‘mujer’

arapchá~arapchía ‘niño’

tí ‘agua, río, lluvia’

lhífi~jífi ‘hormiga’

nhíscaca ‘pájaro’

ulíma ‘tortuga’

lhúri ‘venado’

sú ‘mamá’

sá~sía ‘papá’

lhacachúma ‘hermana’

lhacá ‘hermano’

cháyu ‘abuelo’

chíya ‘abuela’

juaquí~júan ‘cara’

cuquí~cuic~cuinh ‘extremidad superior, mano’

lhóqui~lhoc~lhonh ‘extremidad inferior, pie’

Pronombre personal

púo~pó ‘vos, tú, usted’

Pronombre demostrativo

ní ‘este’

Posposiciones

ni ‘ligativo cuando hay elipsis de verbo copulativo’

co ‘en, dentro de, a, hacia’ (posposición locativa)

yu ‘con’ (posposición comitativa, instrumental)

lha~ja ‘sobre, hacia’ (locativo, alocativo, tema tratado)

Partícula pluralizadora

maráma ‘plural’

Partícula diminutiva

óra~ó ‘diminutivo’

Partículas interrogativas

taíca ‘quién’

má (partícula interrogativa total)

iná ‘cómo’ (partícula interrogativa)

orróqui~orró ‘qué’

inánheyú~inánhu ‘por qué’

Partículas negativas

épe ‘no’ (partícula NEG₁)

Contestativos de afirmación y negación

órrom ‘no’

aó ‘sí’

Partícula exhortativa

intá

Partícula confirmativa

júe~júe ‘en efecto’

Prefijos de absoluto

na- ‘primera persona exclusiva’

mi--ma- ‘segunda persona’

i--a--∅ ‘tercera persona’

Prefijos de ergativo

-rrifa--rrif--rrf--rrip--rrfa--rrp- ‘segunda persona’

-rra- ‘primera persona exclusiva’

Prefijo de reflexión y reciprocidad

-ri--ra- (reflexivo o recíproco)

Prefijo de antipasividad

-fa--f--p--∅ (antipasiva)

Sufijo mediopasivo

-tequí--te (mediopasivo)

Sufijo infinitivo

-ca ‘infinitivo’

Sufijo de nominalización

-nhe ‘nominalización’

Enclíticos de tiempo y modo

-ye~-e~-nhe~Ø ‘modo real’

-ta ‘inmediatez’

-ma ‘potencial’

Enclítico enfatizador

-fa~-ba ‘enfático’

2.1.3.4.2. Contenido gramatical para la unidad 3:**Cláusulas imperativas**

irripcunú ‘escuche’

irrfalhíonh ijúan ó échenh échenhé unhé ‘dibuje una cara que esté feliz’

irrfalhíonh ijúan ichiyóctenh ‘dibuje una cara que esté cansada’

irrfalhíonh ijúan ó lhalhé punh ‘dibuje una cara que esté triste’

irrfalhíonh ijúan ó irilherréfe ‘dibuje una cara que esté enojada’

irrfalhíonh ijúan ó irilúluje ‘dibuje una cara que esté asustada’

irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé ‘haga una cara que esté muy feliz’

irrfajúe ijúan ó irilherréfe unh ‘haga una cara enojada’

irrfajúe ijúan ó ichiyóctenh ‘haga una cara que esté cansada’

irrfajúe ijúan ó irilúluje ‘haga una cara que esté asustada’

irrfajúe ijúan ó lhalhé punh ‘haga una cara que esté triste’

mitórre miquíma mirilherréfe ‘brinque como si estuviera enojado’

mitórre miquíma milhalhé punh ‘brinque como si estuviera triste’

mitórre miquíma échenh échenhé miunhé ‘brinque como si estuviera feliz’

mitórre miquíma michiyóctenh ‘brinque como si estuviera cansado’

mitórre miquíma mirilúluje ‘brinque como si estuviera asustado’

micuquí irripcórro ‘aplauda’

micuquí irripcórro miquíma milhalhé punh ‘aplauda como si estuviera triste’

micuquí irripcórro miquíma mirilherréfe unh ‘aplauda como si estuviera enojado’

micuquí irripcorró miquíma échenh échenhé miunh ‘aplauda como si estuviera feliz’

micuquí irripcórro miquíma michiyóctenh ‘aplauda como si estuviera cansado’

micuquí irripcórro miquíma mirilúluje ‘aplauda como si estuviera asustado’

Cláusulas enunciativas

níni tí ‘este es un río’

níni nacháyu ‘este es mi abuelo’

níni nachíya ‘esta es mi abuela’

níni nasía ‘este es mi papá’

níni nasú ‘esta es mi mamá’

níni nalhacá ‘este es mi hermano’

níni nalhacachúma ‘esta es mi hermana’

níni milhacá ‘este es su hermano’

níni micháyu ‘este es su abuelo’

níni michíya ‘esta es su abuela’

níni misía ‘este es su papá’

níni misú ‘esta es su mamá’

níni milhacachúma ‘esta es su hermana’

níni najúan ‘esta es mi cara’

níni mijúan ‘esta es tu cara’

níni arapchá óra ‘este es un niño’

níni arapchá óra curíjuri óra ‘esta es una niña’

ní curíjuri óra ‘esta niña’

ní arapchá óra ‘este niño’

échenhé naunhé ‘estoy feliz’

nalhalhé punh ‘estoy triste’

nachiyóctenh ‘estoy cansada’

naralúluje ‘estoy asustada’

narálherréfe unh ‘estoy enojada’

ichiyóctenh ‘él está cansado’

échenh échenhé iunhé ‘ella está muy feliz’

irilherréfe unh ‘ella está enojada’

ilhalhé punh ‘ella está triste’

irilúluje ‘él está asustado’

arapchá óra ichiyóctenh ‘el niño está cansado’

échenh iunhé arapchá óra curíjurío ‘la niña está feliz’

curíjuri óra ichiyóctenh ‘la niña está cansada’

arapchá óra irilherréfe unh ‘el niño está enojado’
curíjurí óra irilúluje ‘la niña está asustada’
arapchá óra ilhalhé punh ‘el niño está triste’
arapchá óra ichiyóctenh ‘el niño está cansado’
nachíya échenh échenhé iunhé ‘mi abuela está muy feliz’
nalhacá ichiyóctenh ‘mi hermano está cansado’
nasú irilherréfe unh ‘mi mamá está enojada’
nasía irilúluje ‘mi papá está asustado’
micháyu ilhalhé punh ‘su abuelo está triste’
michíya échenhéchenhé iunhé ‘su abuela está muy feliz’
misía irilúluje ‘su papá está asustado’
misú irilherréfe unh ‘su mamá está enojada’
nacháyu ichiyóctenh ‘el abuelo está cansado’
nacháyu échenh échenhé iunhé ‘el abuelo está muy feliz’
nachíya ichiyóctenh ‘la abuela está cansada’
nachíya irilherréfe unhé ‘la abuela está enojada’
milhacá ichiyóctenh ‘su hermano está cansado’
nacháyu ochápac ‘mi abuelo es un hombre’
nachíya curíjurí ‘mi abuela es una mujer’
nasú curíjurí ‘mi mamá es una mujer’
nasía ochápac ‘mi papá es un hombre’
nalhacachúma curíjurí ‘mi hermana es una mujer’

nalhacá ochápac ‘mi hermano es un hombre’

micháyu ochápac ‘tu abuelo es un hombre’

michíya curíjurí ‘tu abuela es una mujer’

misú curíjurí ‘tu mamá es una mujer’

misía ochápac ‘tu papá es un hombre’

milhacachúma curíjurí ‘tu hermana es una mujer’

milhacá ochápac ‘tu hermano es un hombre’

aó, milhalhé punh ‘sí, estás triste’

órrom, épe milhalhé punh ‘no, no estás triste’

aó, échenh échenhé miunhé ‘sí, estás feliz’

órrom, épe échenh échenhé miunhé ‘no, no estás feliz’

aó, michiyóctenh ‘sí, estás cansada’

órrom, épe michiyóctenh ‘no, no estás cansada’

aó, mirilúluje ‘sí, estás asustado’

órrom, épe mirilúluje ‘no, no estás asustada’

aó mirilherréfe ‘sí, estás enojado’

órrom, épe mirilherréfe ‘no, no estás enojado’

órrom, épe nalhalhé punh ‘no, no estoy triste’

aó, jué nalhalhé punh ‘sí, estoy triste’

órrom, épe échenh échenhé naunhé ‘no, no estoy feliz’

aó, échenh échenhé naunhé ‘sí, estoy feliz’

órrom, épe nachiyóctenh ‘no, no estoy cansada’

aó, jué nachiyóctenh ‘sí, estoy cansada’

órrom, épe naralúluje ‘no, no estoy asustada’

aó, jué naralúluje ‘sí, estoy asustada’

órrom, épe naralherréfe unh ‘no, no estoy enojada’

aó, jué naralherréfe unh ‘sí, estoy enojada’

irilúluje lhúri ‘el venado está asustado’

lhúri ojáctenhé ióje ‘el venado corre rápido’

lhúri ojáctenhé ióje puráni irilúluje ‘el venado corre rápido porque está asustado’

ulíma fánhe síjaf puráni échenh échenhé unhé ‘la tortuga camina lento porque está feliz’

nhíscaca síjafa irifáque puráni ilhalhé punh ‘el pájaro vuela lento porque está triste’

lhífi ojáctenhé ióje puráni irilherréfe ‘la hormiga corre rápido porque está enojada’

arapchá óra síjafa irilánhe puráni ichiyóctenh ‘el niño come lento porque está cansado’

curíjurío síjafa iriújinh puráni ichiyóctenh ‘la niña nada lento porque está cansada’

isíayu arapchá óra ifánhe ‘el niño camina con el papá’

isía tí irrisulíye arapchá óra yu ‘el papá cruza el río con el niño’

lhífi maráma iquíta arrasúli tí ‘las hormigas quieren pasar el río’

lhífi maráma lhóqui chirríque ‘las hormigas se resbalan’

lhífi maráma miné tíco ‘las hormigas caen al río’

ton arapchá óra naanh ‘yo soy un niño / una niña’

nachájelánhe ‘estoy triste’

intá naporétec ‘entonces voy a cantar’

cháchába naptáiqui ‘estoy feliz’

intá naporétec ‘entonces voy cantar’

narajerrébe punhé ‘estoy enojado’

intá naporétec ‘entonces voy a cantar’

échenh échenhé naúnhe ‘estoy alegre’

intá naporétec ‘entonces voy a cantar’

narachájachájai ‘estoy preocupado’

intá naporétec ‘entonces voy a cantar’

colónhabá naúnhe ‘estoy bien’

intá naporétec ‘entonces voy a cantar’

Cláusulas interrogativas

¿iná miunhé paí? ‘¿cómo está usted hoy?’

¿orróqui irripjóye unh? ‘¿qué está haciendo?’

¿má póni ochápaca óra mápe curíjuri óra miánh? ‘¿usted es un niño o una niña?’

¿iná jué unhé curíjuri óra? ‘¿cómo está la niña?’

¿iná jué unhé arapchá óra? ‘¿cómo está el niño?’

¿iná jué unhé micháyu? ‘¿cómo está su abuelo?’

¿iná jué unhé milhacá? ‘¿cómo está su hermano?’

¿iná narrpcuánhe? ‘¿cómo me ve usted?’

¿má narrpcúanh nalhalhé puc ? ‘¿me ves que estoy triste?’

¿má narrpcúanh échenh échenhé naúc? ‘¿me ves que estoy feliz?’

¿má narrpcúanh nachiyóctecta naúc? ‘¿me ves que estoy cansada?’

¿má narpucúanh naralúlujeta naúc? ‘¿me ves que estoy asustada?’

¿má narpucúanh naralherréfe uc? ‘¿me ves que estoy enojada?’

¿má milhalhé punh? ‘¿estás triste?’

¿má échenh échenhé miunhé? ‘¿estás feliz?’

¿má michiyóctenh? ‘¿estás cansada?’

¿má mirilúluje? ‘¿estás asustada?’

¿má mirilherréfe unh? ‘¿estás enojada?’

¿taíca ichiyóctenh? ‘¿quién está cansado?’

¿taíca irilherréfe unh? ‘¿quién está enojado?’

¿taíca irilúluje? ‘¿quién está asustada?’

¿taíca ilhalhé punh? ‘¿quién está triste?’

¿taíca échenh échenhé iunhé? ‘¿quién está feliz?’

¿iná júe unhé lhífi? ‘¿cómo está la hormiga?’

¿iná júe unhé ulíma? ‘¿cómo está la tortuga?’

¿iná júe unhé lhúri? ‘¿cómo está el venado?’

¿iná júe unhé nhíscac? ‘¿cómo está el pájaro?’

¿má milhacá ochápac mápe curíjurí? ‘¿tu hermano es un hombre o una mujer?’

¿má misía ochápac mápe curíjurí? ‘¿tu papá es hombre o mujer?’

¿má misú ochápac mápe curíjurí? ‘¿tu mamá es hombre o mujer?’

¿má micháyu ochápac mápe curíjurí? ‘¿tu abuelo es hombre o mujer?’

¿má michíya ochápac mápe curíjurí? ‘¿tu abuela es hombre o mujer?’

¿má milhacachúma ochápac mápe curíjurí ‘¿tu hermana es hombre o mujer?’

¿inánheyú ojáctenhéfa ióje? ‘¿por qué corre rápido?’

¿inánheyú síjafa ifánhe? ‘¿por qué camina lento?’

¿inánheyú síjafa irifáque? ‘¿por qué vuela lento?’

¿inánheyú síjafa irilánhe? ‘¿por qué come lento?’

¿inánheyú síjafa iriújinh? ‘¿por qué nada lento?’

2.1.4. Unidad 4: *Arapchá óra ilhiarianhe lhífi maráma*

Trama



Las hormigas flotan río abajo.

Un niño juega a la orilla del río. Ve a las hormigas flotando y con su mano las saca y las pone en tierra.

2.1.4.1. Elección del tema y de la tarea final

Por tratarse este material de clases de malecu como segunda lengua para niños, el componente de enseñanza a través de la respuesta física total es ideal. Para que las estrategias de enseñanza sean efectivas, se debe conocer el cuerpo humano, los sentidos y los movimientos que podemos hacer con él. Los niños se involucrarán en este tema por medio de la exploración de los sentidos, las sensaciones, los movimientos y algunas funciones de las partes de su cuerpo.

Tarea final: describir los usos de algunas partes de mi cuerpo }

2.1.4.2. Procedimientos de evaluación

La lección 4 de esta unidad corresponde a la realización de la tarea final por lo que debería tratarse de una producción oral más autónoma por parte del estudiante. En ella el estudiante deberá ser capaz de nombrar las partes de su cuerpo y decir cuál es su función según lo aprendido en las lecciones usando un muñeco que fabricará como apoyo visual.

2.1.4.3. Especificación de objetivos

Comprensión auditiva	Producción oral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer algunas partes del cuerpo 2. Reconocer los usos de ciertas partes del cuerpo 3. Seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias 4. Identificar la descripción de ciertas partes del cuerpo usando adjetivos 5. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global 6. Entrar en contacto con la narración tradicional <i>Caracche</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Expresar la posesión inalienable usando <i>na-</i>, <i>mi-</i>, <i>i-</i> 8. Describir los usos de ciertas partes del cuerpo 9. Expresar la cantidad del 1 al 5 10. Responder preguntas con los interrogativos <i>¿mé?</i> ‘¿dónde?’, <i>¿inánhe?</i> ‘¿cómo?’, <i>¿pinhca?</i> ‘¿cuánto?’

2.1.4.4. Especificación de contenidos

2.1.4.4.1. Contenido léxico para la unidad 4:

Verbos intransitivos

ója ‘correr’

lúluje ‘asustar’

lherréfe~jerréfe ‘enojar, enfurecer’

porétequí~poréte ‘cantar’

aquí~ac~anh ‘ser, estar, existir, experimentar sucesos durante la existencia, conducirse, tener cuando se trata de posesión inalienable’

uquí~uc~unh ‘estar, andar’ (pero como auxiliar ‘duración limitada’)

puquí~puc~punh ‘estar, vivir, haber, existir’ (localización precisa)

carráje ‘contar’

oí ‘reír’

jué~jo ‘llorar’

lhaíqui~lhaic~lhainh ‘hablar’

faquí~fac~fanh ‘caminar’

nhánhe ‘flotar’

arrá ‘poner’

Verbos transitivos

jo~jué ‘hacer’

taíqui ‘sentir, oír’

atá ‘tocar’

lhióqui~lhioc~lhionh ‘dibujar, pintar, escribir’

cuáqui~cuac~cuanh ‘ver’

chá~chía ‘beber’

laquí~lac~lanh ‘comer’

ya~yía ‘levantar’

sui ‘acostarse’

jítine ‘moverse’

lhonh ‘lavar’

quijí ‘abrir’

purirí ‘cerrar’

úlha ‘oler’

cunú ‘escuchar’

jui ‘enseñar’

pí ‘sacar’

Verbos reflexivos

chiyócte ‘cansarse’

fáque ‘volar’

Sustantivos

orróqui ~orró ‘cosa’

cátonh ‘papaya’

júma ‘pejiballe’

córa aunh ‘hoja de un árbol’

córa púru ‘tronco de árbol, árbol’

córa cúru ‘fruto’

óctari~óctara ‘piedra’

cajúli ‘café, chocolate’

lhífi~jífí ‘hormiga’

tí ‘agua, río, lluvia’

lacá ‘tierra, suelo’

ochápaca ‘hombre’

curíjurí ‘mujer’

arapchá~arapchía ‘niño’

malecu ‘idioma malecu’

chá~chía ‘cabeza’

ocá ‘diente’

filhí cúru ‘ojo’

cuquí chía ~ cuquí chá ‘mano’

lhóqui chía ~ lhóqui chá ‘pie’

coquí calí ‘boca, cavidad bucal’

coquí~coc~conh ‘boca’

taíqui~taic~tainh ‘nariz’

cuquí córa ‘brazo’

juaquí~júan ‘cara’

carrcóra ‘pierna’

cuquí cúru ‘dedo’

tocó ‘oreja’

tocó calí ‘oído’

cú ‘lengua’

ilha ‘pelo’

púru ‘cuerpo’

córa ‘objeto cilíndrico quebradizo, árbol, palo, hueso’

cuquí~cuic~cuinh ‘extremidad superior’

lhóqui~lhoc~lhonh ‘extremidad inferior’

Adjetivos

ampe ‘grande’

épe cocárinhá ‘malo, feo’

maráláfarinhá ‘bueno, bello, bien’

nocochá~nocochía ‘pequeño’

échenh ‘feliz’

lhalhé~lhacé~chalhé~chajé ‘triste’

lacáchá ‘uno’

paunhca ‘dos’

poíquirrí ‘tres’

paquéquirrí ‘cuatro’

ótinh~ótinhi ‘cinco’

paquénepaquéne cuính ‘diez’

taiclhacá ‘mucho(s), mucha(s)’

Adverbio

nicó ‘aquí’

Proposición exclamativa

afépáque aní ‘qué alegría, gracias’

Pronombre relativo

ó ‘el cual, la cual, lo cual, quien, cuyo, que’

Pronombre demostrativo

ní ‘este, esta’

Partícula confirmativa

júe ‘en efecto’

Partículas interrogativas

iná ‘cómo’

inánhe ‘cómo’

pinhca ‘cuánto (a, as, os)’

mé ‘dónde’

Partículas negativas

épe ‘no’ (partícula NEG₁)

Posposiciones

ni ‘ligativo cuando hay elipsis de verbo copulativo’

lha ~ ja ‘sobre, hacia’ (locativo, allocativo, tema tratado)

yu ‘con’ (posposición comitativa, instrumental)

co ‘en, dentro de, a, hacia’ (posposición locativa)

ajá~nhá ‘a, para (dativo)’

ti ‘ergativo en cláusulas orientadas’

Partícula pluralizadora

maráma ‘plural’

Partícula diminutiva

óra~ó ‘diminutivo’

Partícula modal de advertencia

óto ‘cuidado’

Prefijos de absolutivo

na- ‘primera persona exclusiva’

mi-~ma- ‘segunda persona’

i-~a-~∅ ‘tercera persona’

Prefijos de ergativo

-rrifa-~-rrif-~-rrf-~-rrip-~-rrfa-~-rrp- ‘segunda persona’

-rra- ‘primera persona’

Prefijo de reflexión y reciprocidad

-ri-~-ra- (reflexivo o recíproco)

Prefijo de antipasividad

-fa-~-f-~-p-~∅ (antipasiva)

Sufijo de infinitivo

-ca ‘infinitivo’

Sufijo mediopasivo

-téqui~te ‘mediopasivo’

Sufijo de nominalización

-nhe ‘nominalización’

Enclíticos de modo y tiempo

-ye~-e~-nhe~Ø ‘modo real’

-ta ‘inmediatez’

á- ‘desiderativo’

2.1.4.4.2. Contenido gramatical para la unidad 4:**Cláusulas imperativas**

irrfataíqui ‘oiga, pruebe, sienta’

irrfaquijí ‘abra’

irrfapurirí ‘cierre’

irrfaúlha ‘huela’

irrfáata ‘toque’

irrpcúanh ‘vea’

irripcunú ‘oiga’

mifánh ‘camine’

irrfalhíonh ‘dibuje’

irrfacarráje ‘cuenta’

micuquí irripqují ‘abra la mano’

micuquí irrfapurirí ‘cierre la mano’

micoquí irripquijí ‘abra la boca’

micoquí irrfapurirí ‘cierre la boca’

mifilhí irripquijí ‘abra los ojos’

mifilhí irrfapurirí ‘cierre los ojos’

micuquí rriplhonh ‘lávese las manos’

mióca rriplhonh ‘lávese los dientes’

mnanhá irripjúi mifilhí ‘enséñeme sus ojos’

nanhá irripjúi milhóqui chá maráma ‘enséñeme sus pies’

nanhá irripjúi micuquí chá maráma ‘enséñeme sus manos’

nanhá irripjúi micarrcóra maráma ‘enséñeme sus piernas’

nanhá irripjúi micuquí córa maráma ‘enséñeme sus brazos’

nanhá irrfajúi micoquí calí ‘enséñeme su boca’

nanhá irripjúi mijúan ‘enséñeme su cara’

nanhá irripjúi mióca maráma ‘enséñeme sus dientes’

nicó irrfaarrá icuquí córa ‘ponga un brazo aquí’

nicó irrfaarrá icuquí chá ‘ponga una mano aquí’

nicó irrfaarrá ifilhí cúru ‘ponga un ojo aquí’

nicó irrfaarrá icoquí calí ‘ponga una boca aquí’

nicó irrfaarrá itocóto ‘ponga una oreja aquí’

nicó irrfaarrá ilhóqui chía ‘ponga un pie aquí’

nicó irrfaarrá icarrcóra ‘ponga una pierna aquí’

nicó irrfaarrá itaính ‘ponga una nariz aquí’

nicó irrfaarrá ilha ‘ponga el pelo aquí’

irrfauílha cajúli ‘huela el café/chocolate’

irrfauílha córa cúru ‘huela la fruta’

irrfacúanh córa púru ‘vea al árbol’

irrfaáta óctari ‘toque la piedra’

irrfaáta córa aunh ‘toque la hoja’

irrfaáta tí ‘toque el agua’

irrfataíqui córa cúru ‘pruebe la fruta’

irrfataíqui júma ‘pruebe el pejiballe’

irrfataíqui cátonh ‘pruebe la papaya’

milhóqui chá marámayu mifánh ‘camine con sus pies’

miója micarrcórayu ‘corra con sus piernas’

mirifáque micuínhyu ‘vuele con sus brazos’

irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé ‘haga una cara que esté muy feliz’

irrfajúe ijúan ó irilherréfe unh ‘haga una cara que esté enojada’

irrfajúe ijúan ó ichiyóctenh ‘haga una cara que esté cansada’

irrfajúe ijúan ó irilúluje ‘haga una cara que esté asustada’

irrfajúe ijúan ó lhalhé punh ‘haga una cara que esté triste’

micuquí cúru irrfacarráje ‘cuenta los dedos de su mano’

mirisui lacálha ‘acuéstese en el suelo’

Cláusulas enunciativas

níni najúan ‘esta es mi cara’

níni mijúan ‘esta es tu cara’

níni ijúan ‘esta es su cara’

níni nacuquí chía ‘esta es mi mano’

níni micuquí chía ‘esta es tu mano’

níni icuquí chía ‘esta es su mano’

níni nacoquí calí ‘esta es mi boca’

níni micoquí calí ‘esta es tu boca’

níni icoquí calí ‘esta es su boca’

níni nafilhí cúru maráma ‘estos son mis ojos’

níni mifilhí cúru maráma ‘estos son tus ojos’

níni ifilhí cúru maráma ‘estos son sus ojos’

níni nataính ‘esta es mi nariz’

níni mitaính ‘esta es tu nariz’

níni itaính ‘esta es su nariz’

níni nacarrcóra maráma ‘estas son mis piernas’

níni micarrcóra maráma ‘estas son tus piernas’

níni icarrcóra maráma ‘estas son sus piernas’

níni nalhóqui chía ‘estos son mis pies’

níni milhóqui chía ‘estos son tus pies’

níni ilhóqui chía ‘estos son sus pies’

níni natocó maráma ‘estas son mis orejas’

níni mitocó maráma ‘estas son tus orejas’

níni itocó maráma ‘estas son sus orejas’

níni nacú ‘esta es mi lengua’

níni micú ‘esta es tu lengua’

níni icú ‘esta es su lengua’

níni naílha ‘este es mi pelo’

níni miílha ‘este es tu pelo’

níni iílha ‘este es su pelo’

níni nacuquí cúru ‘estos son mis dedos’

níni micuquí cúru ‘estos son tus dedos’

níni icuquí cúru ‘estos son sus dedos’

lacachá micuquí cúru arracuánhe ‘veo 1 dedo’

paunhca micuquí cúru arracuánhe ‘veo 2 dedos’

poíquirr micuquí cúru arracuánhe ‘veo 3 dedos’

paquéquirr micuquí cúru arracuánhe ‘veo 4 dedos’

ótinhi micuquí cúru arracuánhe ‘veo 5 dedos’

ótinhi nacuquí cúru maráma punhé ‘tengo cinco dedos’

ótinhi micuquí cúru maráma punhé ‘tiene cinco dedos’

pauncha nafilhí cúru punhé ‘tengo dos ojos’

pauncha nacuquí chía punhé ‘tengo dos manos’

pauncha nacarrcóra punhé ‘tengo dos piernas’

lacachá nataính punhé ‘tengo una nariz’

taiclhacá naóca punhé ‘tengo muchos dientes’

lacáchá najúan ‘tengo una cara’

paquénepaquéne cuínhyu nacuquí cúru ‘tengo 10 dedos’

pauncha nafilhí cúru ‘tengo dos ojos’

pauncha nacuính / nacuquí chía ‘tengo dos manos’

pauncha nalhóqui chía ‘tengo dos pies’

pauncha natocó maráma ‘tengo dos orejas’

taiclhacá naóca maráma ‘tengo muchos dientes’

taiclhacá nailha maráma ‘tengo mucho pelo’

nicó júe punh ‘aquí están’

ní ochápaca cuquí chía ampenh ‘las manos de este hombre son grandes’

ní ochápaca filhí cúru épe cocárinhánhe ‘los ojos de este hombre son feos’

ní ilha ochápac maráláfarinhánhe ‘el pelo de este hombre es bonito’

ní lhóqui chá ochápac épe cocárinhánhe ‘los pies del hombre son feos’

ní lhóqui chá curíjurí nocochánhe ‘los pies de esta mujer son pequeños’

ní tocóto có curíjurí ampenh ‘las orejas de esta mujer son grandes’

ní coquí calí curíjurí maráláfarinhánhe ‘la boca de esta mujer es bonita’

ní taính curíjurí épe cocárinhánhe ‘la nariz de la mujer es fea’

ní filhí cúru arapcháó maráláfarihnánhe ‘los ojos de este niño son bonitos’

ní ilha arapcháó épe cocárinhánhe ‘el pelo del niño es feo’

ní taính arapcháó ampenh ‘la nariz del niño es grande’

ní cuquí córa arapcháó nocóchánhe ‘los brazos del niño son pequeños’

nacuquí chá maráma ampenh ‘mis manos son grandes’

micuquí chá maráma ampenh ‘tus manos son grandes’

icuquí chá maráma ampenh ‘sus manos son grandes’

nalhoquí chá maráma ampenh ‘mis pies son grandes’

milhóqui chá maráma ampenh ‘tus pies son grandes’

ilhóqui chá maráma ampenh ‘sus pies son grandes’

nacuquí chá maráma nocochánhe ‘mis manos son pequeñas’

micuquí chá maráma nocochánhe ‘tus manos son pequeñas’

icuquí chá maráma nocochánhe ‘sus manos son pequeñas’

nalhóqui chá maráma nocochánhe ‘mis pies son pequeños’

milhóqui chá maráma nocochánhe ‘tus pies son pequeños’

ilhóqui chá maráma nocochánhe ‘sus pies son pequeños’

nafilhí cúru maráma ampenh ‘mis ojos son grandes’

miñilhí cúru maráma ampenh ‘tus ojos son grandes’

ifilhí cúru ampenh ‘sus ojos son grandes’

nafilhí cúru nocochánhe ‘mis ojos son pequeños’

miñilhí cúru nocochánhe ‘tus ojos son pequeños’

ifilhí cúru nocochánhe ‘sus ojos son pequeños’

najúan maráláfarinhánhe ‘mi cara es bonita’

mijúan maráláfarinhánhe ‘tu cara es bonita’

ijúan maráláfarinhánhe ‘su cara es bonita’

nafilhí cúru maráláfarinhánhe ‘mis ojos son bonitos’

mifilhí cúru maráláfarinhánhe ‘tus ojos son bonitos’

ifilhí cúru maráláfarinhánhe ‘sus ojos son bonitos’

nacuquí chá maráláfarinhánhe ‘mis manos son bonitas’

micuquí chá maráláfarinhánhe ‘tus manos son bonitas’

icucuí chá maráláfarinhánhe ‘sus manos son bonitas’

nalhóqui chá maráláfarinhánhe ‘mis pies son bonitos’

milhóqui chá maráláfarinhánhe ‘tus pies son bonitos’

ilhóqui chá maráláfarinhánhe ‘sus pies son bonitos’

nataính ampenh ‘mi nariz es grande’

mitaính ampenh ‘tu nariz es grande’

itaính ampenh ‘su nariz es grande’

nataính nocochánhe ‘mi nariz es pequeña’

mitaính nocochánhe ‘tu nariz es pequeña’

itaính nocochánhe ‘su nariz es pequeña’

natocó maráma ampenh ‘mis orejas son grandes’

mitocó maráma ampenh ‘tus orejas son grandes’

itocó maráma ampenh ‘sus orejas son grandes’

natocótocó nocochánhe ‘mis orejas son pequeñas’

mitocó maráma nocochánhe ‘tus orejas son pequeñas’

itóco maráma ampenh ‘sus orejas son pequeñas’

nataính maráláfarinhánhe ‘mi nariz es bonita’

mitáinh maráláfarinhánhe ‘tu nariz es bonita’

itaính maráláfarinhánhe ‘su nariz es bonita’

arapchá órati píye tíco lhífi icuquí cháyu ‘el niño saca a las hormigas del río con su mano’

lhífi maráma irinhanhe nicó tí ‘las hormigas están flotando aquí en el río’

afépáque an ‘gracias’

nacuquí chá punhé arraatáca ajá ‘tengo mi mano para tocar’

nacoquí calí punhé naralánhca ajá ‘tengo mi boca para comer’

nafilhí cúru punhé napcuánhca ajá ‘tengo mis ojos para ver’

nacarrcóra punhé nafánhca ajá ‘tengo mis piernas para caminar’

nalhóqui chá ipunhé narayáca ajá ‘mis pies son para ponerme de pie’

natocó calí punhé áta orroquí arrataíqui ‘tengo mis oídos para que escuche’

nacú punhé orróqui arrataíquica ajá ‘tengo mi lengua para que pruebe cosas’

nacarrcóra punhé naójaca ajá ‘tengo mis piernas para correr’

nacoquí calí punhé naporéteca ajá ‘tengo mi boca para cantar’

nacoquí calí punhé naoíca ajá ‘tengo mi boca para reír’

nafilhí cúru punhé najuéca ajá ‘tengo mis ojos para llorar’

nafilhí cúru punhé napcuánhca ajá ‘tengo mis ojos para ver’

nacoquí calí punhé áta nicó nalhaính malecu lhaíca ‘tengo mi boca aquí para hablar el idioma malecu’

jué nataíqui punhé nafúlhaca ajá ‘tengo mi nariz para oler’

jué nacoquí calí punhé napcháca ajá ‘tengo mi boca para beber’

Cláusulas modales

óto mirijitíne ‘cuidado se mueve’

atá irralhíonh mipúru ‘voy a dibujar tu cuerpo’

Cláusulas interrogativas

¿pinhca nacuquí cúru irripcuánhe? ‘¿cuántos dedos ve?’

¿pinhca micuquí cúru? ‘¿cuántos dedos tiene usted?’

¿pinhca mijilhí cúru? ‘¿cuántos ojos tiene usted?’

¿pinhca micuính? ‘¿cuántas manos tiene usted?’

¿pinhca milhóqui chá? ‘¿cuántos pies tiene usted?’

¿pinhca mitocó maráma? ‘¿cuántas orejas tiene usted?’

¿pinhca mióca? ‘¿cuántos dientes tiene usted?’

¿pinhca mijúan? ‘¿cuántas caras tiene usted?’

¿inánhe mijilhí cúru maráma? ‘¿cómo son sus ojos?’

¿inánhe milhóqui chá maráma? ‘¿cómo son sus pies?’

¿inánhe micuquí chá maráma? ‘¿cómo son sus manos?’

¿inánhe micarrcóra maráma? ‘¿cómo son sus piernas?’

¿inánhe micuquí córa? ‘¿cómo son sus brazos?’

¿inánhe micoquí calí? ‘¿cómo es su boca?’

¿inánhe mijúan? ‘¿cómo es su cara?’

¿inánhe mióca maráma? ‘¿cómo son sus dientes?’

¿inánhe mitocó maráma ánhe? ‘¿cómo son sus orejas?’

¿mé micuquí chá maráma? ‘¿dónde están sus manos?’

¿mé punhé mifilí? ‘¿dónde están sus ojos?’

¿mé punhé micuquí córa maráma? ‘¿dónde están sus brazos?’

¿mé micarrcóra? ‘¿dónde están sus piernas?’

¿mé milhóqui chá maráma ánhe? ‘¿dónde están sus pies?’

¿mé micoquí calí? ‘¿dónde está tu boca?’

¿mé anh mijúan? ‘¿dónde está su cara?’

¿mé mióca maráma? ‘¿dónde están sus dientes?’

¿mé mitocó maráma ánhe? ‘¿dónde están sus orejas?’

¿inanhé ní? ‘¿cómo es él / ella?’

¿inánhé icuquí chá ochápac? ‘¿cómo son las manos del hombre?’

¿inanhé icuquí chá curíjurí? ‘¿cómo son las manos de la mujer?’

¿inanhé ilhóqui chá arapcháó? ‘¿cómo son los pies del niño?’

¿inanhé ilha arapcháó? ‘¿cómo es el pelo del niño?’

2.1.5. Unidad 5: *Júe túetúe maráme lhífi maráma iyulha*

Trama



Hace mucho calor y las hormigas están cansadas. Luego llueve y el viento sopla. Las hormigas siguen felices su camino mientras se refrescan bajo la lluvia.

2.1.5.1. Elección del tema y de la tarea final

Los fenómenos climatológicos condicionan nuestras acciones cotidianas. De ello depende la forma en que nos vestimos, cómo nos sentimos y qué tareas o actividades realizamos. Por esta razón, se ha incluido este tema que nos permitirá hablar del clima, retomar las emociones antes estudiadas, hablar de lo que nos gusta y de lo que no, de aquello que queremos hacer o que podemos hacer de acuerdo con las condiciones del clima.

A su vez, este tema nos permite dar fin a la travesía emprendida por las hormigas y, consiguientemente, nos cede la posibilidad de dejar abierto el desarrollo de un nuevo tema como el de la ubicación de la casa para aquellas familias que deseen continuar la enseñanza del malecu sin una guía estructurada como esta.

Tarea final: expresar los gustos con respecto al clima, los miedos y los deseos

2.1.5.2. Procedimientos de evaluación

Para la última lección de esta unidad se espera que, con ayuda de la ruleta del clima, él sea capaz de expresar sus miedos, gustos y deseos con respecto a las acciones que conoce en malecu.

2.1.5.3. Especificación de objetivos

Comprensión auditiva	Producción oral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima 2. Identificar la expresión de posibilidad de realización de una actividad 3. Asociar la descripción oral con la imagen 4. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu <i>níni chúja ní maráma anhé cocá, ó atác acusfá maráma</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes 6. Expresar el deseo condicionado por el clima 7. Expresar los gustos y los miedos con respecto a los fenómenos climatológicos 8. Preguntar a otros sobre los gustos y miedos con respecto al clima

2.1.5.4. Especificación de contenidos

2.1.5.4.1. Contenido léxico para la unidad 5:

Verbos intransitivos

írre ‘jugar’

ója ‘correr’

lúluje ‘asustar’

chiyócte ‘cansarse’

puraláte ‘descansar’

tué ~ tó ‘ir’

faquí~fac~fanh ‘caminar’

úji ‘nadar’

ránh ‘bañar’

sú ‘cubrir, abrigarse’

júque ‘desvestir’

súru ‘soplar’

carújunh ‘hacer calor’

lajárinh ‘llover’

látenh ‘brillar, alumbrar’

púctenh ‘pegar’

chánh ‘encender, zambullir, apuñalar’

bafalófalóye ‘relampaguear’

puquí~puc~punh ‘estar, vivir, haber, existir (localización precisa)’

uquí~uc~unh ‘estar, andar (pero como auxiliar ‘duración limitada’)

aquí~ac~anh ‘ser, existir, estar, experimentar sucesos durante la existencia, conducirse’

Verbos transitivos

cuáqui~cuac~cuanh ‘ver’

cunú ‘escuchar’

jó~jué ‘hacer’

quijí ‘abrir’

elóqui ~ eloc ~ elonh ‘cerrar’

taíqui ‘sentir, oír, probar’

chá~chía ‘beber’

jatí ‘cortar’

lhióqui ~ lhioc ~ lhionh ‘pintar, escribir, dibujar’

cochenhe ‘encontrar’

Verbo mediopasivo

cháctenh ‘encenderse’

Verbo bivalente

quí ‘decir’

Sustantivos

lhífi~jífí ‘hormiga’

tóji ‘sol’

tí ‘agua, lluvia, río’

piú ‘neblina’

tóji jiquí ‘nube’

púra ‘viento’

arapchá ‘niño, niña’

curíjurí ‘mujer’

tóji putú ‘cielo’

puca ‘vivienda, madriguera, hormiguero, casa’

ú ‘casa’

úpal ‘caserío, pueblo’

cajúli ‘chocolate, café’

tíon ‘poza’

cué~cúe ‘fuego’

ú calí ‘puerta’

calí ‘hueco’

lacá ‘tierra’

yu ‘camino’

fáfacánhe ‘pariente’

lhóqui~lhoc~lhonh ‘extremidad inferior’

tocó ‘oreja’

córa aúqui ~ córa aunh ‘hojas de árbol’

malhú ~ majú ‘frío’

lhú~jú ‘frío’

macarújuca ‘calor’

apórroquí ‘roca’

Pronombre demostrativo

ní ‘este, esta’

Adjetivos

échenh ‘feliz’

pué ‘bien, bueno, bonito’

nícan ‘mucho(s), mucha(s)’

Partícula ilativa

puráni ‘porque’

Adverbios

paí ‘hoy’

pá ‘ya’

taéja ‘ayer’

nicó ‘aquí’

ojálha ‘afuera’

ujurun ‘arriba’

yucaní ‘arriba’

Pronombre relativo

ó ‘el cual, la cual, lo cual, quien, cuyo, que’

Posposiciones

carráco ‘en, dentro de, a, hacia el lugar de, en el lugar de (posposición locativa)’

yu ‘con (posposición comitativa, instrumental)’

co ‘en, dentro de, a, hacia (posposición locativa)’

lha~ja ‘hacia, sobre (locativo, alocativo, tema tratado)’

ti ‘ergativo en cláusulas orientadas’

cuá ‘por culpa de, a causa de, por intercesión de, por obra de (mediativo)’

ajá ~ nhá ‘a, para’ (dativo)

coné ‘por’

jóco ‘debajo’

chac ‘encima’

jóla ‘a la orilla de’

júa ‘ante, en presencia de’ (locativo)

nhuti ‘en casa de’ (locativo)

Partículas interrogativas

iná ‘cómo’

má (partícula interrogativa total)

orróqui~orró ‘qué’

mé ‘dónde’

Partículas negativas

épe ‘no’ (partícula NEG₁)

emé ‘no’ (partícula NEG₃)

Contestativos de afirmación

aó ‘sí’

órrom ‘no’

Partícula confirmativa

júe~jué ‘en efecto’

Partícula pluralizadora

maráma ‘plural’

Partícula diminutiva

óra~ó ‘diminutivo’

Prefijos de absoluto

na- ‘primera persona’

mi~ma- ‘segunda persona’

i~a~∅ ‘tercera persona’

ma- ‘primera persona inclusiva, persona indeterminada’

Prefijos de ergativo

-rra- ‘primera persona exclusiva’

-rrifa-~-rrif-~-rrf- ~-rrip-~-rrfa-~-rrp-~ ‘segunda persona’

-rri- ‘tercera persona’

Prefijo de reflexión y reciprocidad

-ri-~-ra- ‘reflejo o recíproco’

Prefijo de antipasividad

-fa-~-f-~-p-~∅

Sufijo mediopasivo

téqui~te ‘mediopasivo’

Sufijo de infinitivo

-ca ‘infinitivo’

Enclíticos de tiempo y modo

-ye~-e~-nhe~∅ ‘modo real’

-ta ‘inmediatez’

-to~tí ‘futuro’

-néca ‘exhortativo’

a- ‘desiderativo’

-ma ‘potencial’

Enclítico enfatizador

-fa ~-ba ‘enfático’

2.1.5.4.2. Contenido gramatical para la unidad 5:

Cláusulas imperativas

irripcunú ‘escuche’

irripcúnu ilhóqui irricháca maráma ‘escuche el trueno’

irripcuánh ibafalófalóyeca maráma ‘vea la relampagueadera’

irrfalhíonh tóji jiquí ‘dibuje la nube’

irrfalhíonh púra ‘dibuje el viento’

irrfalhíonh tóji ‘dibuje el sol’

irrfalhíonh ibafalófalóyeca maráma ‘dibuje la relampagueadera’

irrfalhíonh tí lajáric ‘dibuje la lluvia’

irriptaíqui ó tóji látec ‘sienta el sol que brilla’

irriptaíqui malhú púcteca ní cuá púra ‘sienta el frío que pega por este viento’

irriptaíqui malhú púcteca ní cuá tí ‘sienta el frío que pega por esta lluvia’

irripcúanh tóji jiquí tóji putú carráco ‘vea las nubes en el cielo’

irripcúanh tóji tóji putú carráco ‘vea el sol en el cielo’

irrip cúanh tóji putú carráco ibafalófalóyeca maráma ‘vea la relampagueadera en el cielo’

Cláusulas enunciativas

pá tí lajárinh ‘ya está lloviendo’

púra psúrunh ‘el viento sopla’

macarújuca anhé ‘hace calor / está caliente’

malhúu anhé ‘hace frío / está frío’

tí lajárinh ‘llueve / está lloviendo’

ilhóqui irrichánh maráme ‘trueno’

tóji látenh ‘está soleado’

épe púepúe macuánhe ‘hay mal tiempo’

napcarújunh ‘tengo calor’

naplhúu táquinh ‘siento frío’

icarújunh ‘tiene calor / tienen calor’

ichiyóctenh ‘está cansado / están cansadas’

ibafalófalóye maráme ‘relampaguea’

ilhóqui irrichánh maráme ‘trueno’

paí macarújunh ‘hoy hace calor’

paí tí lajárinh ‘hoy llueve’

paí épe púepúe macuánhe ‘hoy hay mal tiempo’

paí pué macuánhe ‘hoy hace buen tiempo’

paí púra psúrunh ‘hoy el viento sopla’

paí ilhóqui irripchánh maráma ‘hoy truena’

paí ibafalófalóye maráma ‘hoy relampaguea’

taéja taiclhacá tí lajárinh ‘ayer llovió mucho’

taéja tóji látenh ‘ayer hizo sol’

taéja ibafalófalóye maráma ‘ayer relampagueó’

taéja ilhóqui irrichánh maráme ‘ayer tronó’

taéja púru psúrunh ‘ayer sopló el viento’

émame marasú puráni tóji látenh ‘no se puede abrigar porque brilla el sol’

aó, júema marasú puráni malhúu ánhe ‘sí se puede abrigar porque está frío’

émame marasú puráni macarújuca ánhe ‘no se puede cobijar porque hace calor’

aó, juéma marasú puráni malhúu ánhe ‘sí se puede cobijar porque está frío’

épeto rrachá cajúli puráni macarújuca ánhe ‘no puede tomar chocolate porque hace calor’

aó, juéma rrpchá cajuli puráni malhúu ánhe ‘sí puede tomar chocolate porque está frío’

épemame iriúji tónco puráni malhúu ánhe ‘no puede nadar en la poza porque está frío’

épemame iriúji tónco puráni ibafalófalóye maráme ‘no puede nadar en la poza porque relampaguea’

juéma iriúji tónco puráni macarújuca ánhe ‘sí puede nadar en la poza porque hace calor’

épemame miírre ójalha puráni ibafalófalóye maráme ‘no puede jugar afuera porque relampaguea’

juéma miírre ójalha puráni tóji látenh ‘sí puede jugar afuera porque hace sol’

puélha naptáiquinhe tóji látec ‘me gusta sentir el sol que brilla’

puélha naptáiquinhe tí lajáric ‘me gusta sentir la lluvia caer’

puélha naptáinquinhe púra ‘me gusta sentir el viento’

puélha naptáinquinhe tóji jiquí ‘me gusta ver las nubes’

puélha naptáinquinhe ibafalófalyeca maráma ‘me gusta ver la relampagueadera’

puélha naptáinquinhe ilhóqui irricháca maráma ‘me gusta oír los truenos’

épeme púelha naptáinquinhe tóji látec ‘no me gusta sentir el sol brillar’

épeme púelha naptáinquinhe tí lajáric ‘no me gusta sentir la lluvia caer’

épeme púelha naptáinquinhe púra ‘no me gusta sentir el viento’

épeme púelha naptáinquinhe tóji jiquí ‘no me gusta ver las nubes’

épeme púelha naptáinquinhe ibalófalyeca maráma ‘no me gusta la relampagueadera’

épeme púelha naptáinquinhe ilhóqui irricháca maráma ‘no me gustan los truenos’

narrilúluje ibafalófalyeca maráma ‘la relampagueadera me asusta’

narrilúluje ilhóqui irricháca maráma ‘los truenos me asustan’

narrilúluje tóji jiquí ‘las nubes me asustan’

narrilúluje tí lajáric ‘la lluvia me asusta’

narrilúluje púra ‘el viento me asusta’

narrilúluje tóji ‘el sol me asusta’

épe narrilúluje ibafalófalyeca maráma ‘la relampagueadera no me asusta’

épe narrilúluje ilhóqui irricháca maráma ‘los truenos no me asustan’

épe narrilúluje tóji jiquí ‘las nubes no me asustan’

épe narrilúluje púra ‘el viento no me asusta’

épe narrilúluje tóji ‘el sol no me asusta’

épe narrilúluje tí lajáric ‘la lluvia no me asusta’

arapchá óra iplhiú táquinh ‘el niño siente frío’

curíjuríó iplhiú táquinh ‘la niña siente frío’

curíjurí óra ipcarújunh ‘la niña tiene calor’

arapchá óra iplhiú táquinh puráni iánhe púra ‘el niño tiene frío porque hay viento’

curíjurí óra ipcarújunh puráni ní cuá tóji púctec ‘la niña tiene calor porque pega mucho sol’

ochápaca fánhe ní joco púra ‘el hombre está caminando en medio de una ventizca’

curíjurí fánhe tí joco ‘la mujer está caminando bajo la lluvia’

curíjurí óra itocó irrielonhé ní coné ilhóqui irricháca maráma ‘la niña se está tapando los oídos por los truenos’

arapchá óra irilúluje ‘el niño está asustado’

curíjurí óra irilúluje ‘la niña está asustada’

curíjurí fánhe unhé tóji joco ‘la mujer está caminando bajo el sol’

fafacánhe maráma ifánhe unhé epéme puépué macuánhca joco ‘la familia está caminando bajo un día nublado’

jué tuétué maráme lhífi maráma iyulha ‘las hormigas siguen su camino’

lhífi maráma ifánh fánhe maráme ‘las hormigas caminan y caminan’

lhífi ipuca irrijué maráme ‘las hormigas hacen un hormiguero’

échenh échenhé iunh maráme lhífi maráma ‘las hormigas están felices’

lhífi maráma irricochenhe córa aunh maráma irrijatíca ája ‘las hormigas encuentran hojas para cortar’

lhífi maráma nícán irilánhca irrijué maráme córa aunhyu ‘las hormigas hacen mucha comida con las hojas’

lhífi púca ipunhé lacáco ‘el hormiguero está debajo de la tierra’

órrom, épe púca lhífi ujúrun ‘no, el hormiguero no está arriba de la tierra’

aó, ní lhífi puca lacá calíco ‘sí, el hormiguero está debajo de la tierra’

naú punhé yúcaní córa putúco ‘mi casa está arriba de la montaña’

naú punhé tí jóla ‘mi casa está a la orilla del río’

naú punhé lacá calíco ‘mi casa está debajo de la tierra’

naú punhé córa chac ‘mi casa está encima de un árbol’

naú punhé apórroquí ijuánhuti ‘mi casa está enfrente de las rocas’

naú punhé nijuánhúti úpal ‘mi casa está al lado del pueblo’

Cláusulas interrogativas

¿iná macuánhe paí? ¿cómo está el clima hoy? / ¿cómo se ve hoy?’

¿iná macuánhe taéja? ‘¿cómo estuvo el clima ayer?’

¿má mirrilúluje ibafalófalyeca maráma? ‘¿te asusta la relampagueadera?’

¿má mirrilúluje ilhóqui irricháca maráma? ‘¿te asustan los truenos?’

¿má mirrilúluje tí lajáric? ‘¿te asusta la lluvia?’

¿má mirrilúluje tóji? ‘¿te asusta el sol?’

¿má mirrilúluje tóji jiquí? ‘¿te asustan las nubes?’

¿má mirrilúluje púra? ‘¿te asusta el viento?’

¿orróqui irripcuánhe nicó? ‘¿qué ves aquí?’

¿má puelha miptaíqui tóji jiquí? ‘¿te gustan las nubes?’

¿má puelha miptaíqui tí lajáric? ‘¿te gusta la lluvia?’

¿má puelha miptaíqui tóji látec? ‘¿te gusta el sol?’

¿má puelha miptaíqui púra? ‘¿te gusta el viento?’

¿má puelha miptaíqui ibafalófalóyeca maráma? ‘¿te gusta la relámpagueadera?’

¿má puelha miptaíqui ilhóqui irricháca maráma? ‘¿te gustan los truenos?’

¿orrólha miquíta rrajúe? ‘¿qué quiere hacer?’

¿má ipúca lacá calíco lhífi? ‘¿el hormiguero está debajo de la tierra?’

¿má ipúca lhífi ujúrun? ‘¿el hormiguero está arriba de la tierra?’

¿mé ipúca lhífi maráma? ‘¿dónde está el hormiguero?’

¿mé miú? ‘¿dónde está su casa?’

¿mé naú? ‘¿dónde está mi casa?’

Cláusulas modales

naquíta cajúli rrachía ‘quiero tomar chocolate / café’

naquíta tí rrachía ‘quiero tomar agua’

naquíta narasú ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’

naquíta tióncó naraúji ‘quiero nadar en la poza’

naquíta naírre ójalha ‘quiero jugar afuera’

atí napuraláteneca ‘voy a descansar’

atí naójaneca ‘voy a correr’

atí narasú nec ‘voy a cobijarme’

atí cajú li rrachá nec ‘voy a tomar chocolate’

atí naráneca tiónco ‘voy a bañarme en la poza’

atí cué arrachánhenec ‘voy a prender fuego’

atí ú calí arraelónhenec ‘voy a cerrar la puerta’

atí ú calí arraquiúnec ‘voy a abrir la puerta’

atí narajúquenec ‘voy a desvestirme’

atíco nalhá neca malhió ca ‘voy a leer un libro’

atí arrató raneca tele ‘voy a ver la tele’

2.2. Secuencia de actividades por unidad didáctica

A continuación, se desglosan las actividades para cada unidad didáctica. Se inicia con la especificación de materiales con el fin de que el encargado los tenga a mano antes de iniciar con la clase. Seguidamente, se aclaran los objetivos generales para la unidad, luego los objetivos específicos y, finalmente, la secuencia de actividades una a una.

2.2.1. Unidad 1: *Túru irimlánhe*

Materiales:

1. Grabación # 1 del sonido del fuego que poco a poco se convierte en incendio en un bosque, se escuchan animales que huyen asustados, específicamente un venado, un pájaro y las hormigas.
2. Calcomanías de un venado que corre asustado, de un pájaro que vuela, una tortuga que camina y hormigas que caminan desperdigadas (pág. 22 del libro del estudiante).
3. Láminas desprendibles de un pájaro volando, una tortuga caminando, hormigas caminando, venado corriendo, una fogata, piedras, leña, humo, brasas (pág. 27 del libro del estudiante).
4. Hojas en blanco y lápices de color.
5. Objetos reales como fósforos, botella de vidrio.
6. Historia *Nhacara Curíja lhá marácunúca* del libro *Lacá majifijica La transformación de la Tierra* del autor Adolfo Constenla (1993: 80-84).
7. Canción de bienvenida *¿Má jué capíya miunh?* del disco *Porétecá maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.
8. Canción de despedida (por crear por parte del encargado).

Objetivos comunicativos generales:

1. Nombrar algunos animales del bosque
2. Asociar sonidos y algunas frases introductorias para dar significado a la situación que viven los animales en el bosque ante un incendio
3. Relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción
4. Describir la forma en que ciertos animales se desplazan
5. Identificar una advertencia sobre el peligro que representa jugar con fuego
6. Identificar el vocabulario relacionado con el fuego
7. Producir los sonidos representados por los grafemas *lh* y *j* dependiendo del palenque
8. Entrar en contacto con la narración tradicional *Nhacara Curíja lhá marácunúca*

2.2.1.1. Lección 1

Objetivos específicos para la lección 1:

1. Asociar sonidos y algunas frases introductorias para dar significado a la situación que viven los animales en el bosque ante un incendio
2. Relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción
3. Nombrar algunos animales del bosque

Secuencia de actividades

1. Escuchen la canción *¿Má jué capíya miunh?* con el fin de familiarizarse con ella.
2. Escuchen la grabación #1 de un incendio y dígame al niño con asombro y preocupación: *jirripacunú!* ‘¡escuche!’ *túru irimlánhe* ‘el bosque se consume’ Luego, se comienzan a escuchar animales que corren, vuelan, se asustan y se le dice: *irilúluje orróqui maráma* ‘los animales se asustan’, *orróqui maráma ojáctenh ióje* ‘los animales corren rápido’.
3. Abran el libro del estudiante en la página 2 y vuelvan a escuchar la grabación #1, ahora acompañada de la imagen (dígame *jirripúanh!* ‘vea’ y repitan las frases anteriores. La repetición debe estar acompañada de gestos y entonaciones para

hacerla comprensible, de modo que tenga un impacto mayor en la memoria del niño. Es decir, teatralícela.

4. Busque en la página 22 las calcomanías de la unidad 1 (el venado, el pájaro, la tortuga y las hormigas) y péguelas en la imagen del incendio conforme le indica al niño que ‘la tortuga está asustada’ *irilúluje ulíma*, ‘el venado está asustado’ *irilúluje lhúri*, ‘el pájaro está asustado’ *irilúluje nhíscac* y ‘la hormiga está asustada’ *irilúluje lhífi*.
5. Para consolidar este primer vocabulario, introduzca el verbo correr ‘ója’ dando la instrucción de que corra lento: ‘*síjafato miója*’ o de que corra rápido ‘*ojáctenhé miója*’ varias veces a modo de juego. Cuando desee que el alumno se detenga, diga ¡*miárte!* ‘¡pare!’ Para ello, usted deberá modelar la acción previamente frente al estudiante.
6. Luego, presente las imágenes del incendio y del bosque que se encuentran en la página 3 del libro del estudiante. También tome las láminas desprendibles del pájaro, la tortuga, las hormigas, el venado al final del libro (pág. 27). Muestre cada una de ellas y diga: *níni nhíscac* ‘este es un pájaro’, *níni lhífi maráma* ‘estas son hormigas’, *níni lhúri* ‘este es un venado’, *níni ulíma* ‘esta es una tortuga’, *níni túru* ‘este es un bosque’, *túru irimlánhe* ‘el bosque se consume’. Exhorte al niño o a la niña a repetir las.
7. Una vez presentadas, disponga estas imágenes separadas en el suelo e indique al estudiante que corra rápido hacia el bosque o que corra lento hacia el venado, etc., con el fin de corroborar que ha identificado este primer vocabulario: *túru carráco miója* ‘corra hacia el bosque’, *lhúri carráco miója* ‘corra hacia el venado’, *ulíma carráco miója* ‘corra hacia la tortuga’, *nhíscaca carráco miója* ‘corra hacia el pájaro’, *lhífi carráco miója* ‘corra hacia las hormigas’, *ojáctenhé miója túru carráco* ‘corra rápido hacia el bosque’, *síjafato miója túru carráco* ‘corra lento hacia el bosque’, *ojáctenhé miója lhúri carráco* ‘corra rápido hacia el venado’, *síjafa miója ulíma carráco* ‘corra lento hacia la tortuga’, *ojáctenhé miója nhíscac carráco* ‘corra rápido hacia el pájaro’, *síjafato miója lhífi carráco* ‘corra lento hacia la hormiga’.
8. A modo de práctica, muéstrela al estudiante una lámina de las anteriores. Dígale ¡*irripcúanh!* ‘vea’ y pregúntele *¿orróqui níe?* ‘¿qué es esto que está aquí?’ Es conveniente que usted modele un primer ejemplo. Inste al estudiante a responder:

níni nhíscac ‘este es un pájaro’, *níní lhífi maráma* ‘estas son hormigas’, *níni lhúri* ‘este es un venado’, *níni túru* ‘este es un bosque’, *níni ulíma* ‘esta es una tortuga’.

9. Ahora, el niño o la niña toma las láminas y le pregunta a usted: *¿Orróqui níe?* Usted responde usando las frases completas del punto 7. Para hacerlo más gracioso e involucrar activamente al estudiante, usted puede responder con el nombre de otro animal, de modo que el niño tenga que corregirla: *¡órrom! níni nhíscac* ‘¡no!, es un pájaro’, o bien responde con el animal correcto para que pueda decir: *¡júe!* ‘en efecto’ o *¡aó!* ‘sí’. Esta es una estrategia excelente para consolidar las estructuras lingüísticas en la mente de un estudiante.
10. En una hoja en blanco, pídale al niño que dibuje alguno de los animales: *irrfalhíonh lhúri* (*ulíma, nhíscac, lhífi*). Haga usted también un dibujo. Una vez que hayan terminado su dibujo, preséntenlo diciendo: *níni ...*

2.2.1.2. Lección 2

Objetivos específicos para la lección 2:

1. Nombrar algunos animales del bosque
2. Asociar sonidos y frases introductorias para dar significado a la situación que viven los animales en el bosque ante un incendio
3. Relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción
4. Describir la forma en que se desplazan ciertos animales

Secuencia de actividades

1. Escuchen la canción *¿Má jué capíya miunh?*. Bailen.
2. Presente brevemente las láminas de la hormiga, el venado y la tortuga usando la forma que ya conoce *níni*. Luego, continúe con un juego de movimiento que a la vez servirá para trabajar la pronunciación. El juego es a modo de “enano-gigante”: cuando están agachados dicen *níni lhífi* y cuando están de pie dicen *níni lhúri*. Puede hacerlo lento y cada vez más rápido. Agregue la tercer variante *níni ulíma* para indicar que no se deben mover de donde están o que deben avanzar lentamente. El

niño puede tomar luego el liderazgo del juego y dar él mismo las instrucciones para que usted las ejecute.

3. Escuche la grabación # 1 nuevamente y pregunte al estudiante *¿iná orróqui ianhé unh?* ‘¿cómo están andando las cosas?’ Recuérdale que hay un incendio: *¡irripcunú!* ‘¡escuche!’, *túru irimlánhe* ‘el bosque se consume’, *irilúluje orróqui maráma* ‘los animales se asustan’, *orróqui maráma ojáctenh ióje* ‘los animales corren rápido’.
4. Si es posible, invite a participar a otros miembros de la familia en esta actividad. Pase la imagen de un incendio a las personas del grupo. La persona que tenga la imagen en sus manos deberá decir *¡irripcunú!* con un gesto que indique la acción de escuchar. Una vez que todos han dicho esta primera frase, se añade la siguiente: *¡irripcúnu!, túru irimlánhe*. Igualmente, cada frase se debe acompañar de un gesto para apoyar la memoria. Una vez que todos hayan dicho las dos frases anteriores, se añade la tercera *¡irripcunú!, túru irimlánhe, irilúluje orróqui maráma*. Se repite el procedimiento anterior y, finalmente, se añade la cuarta frase *¡irripcunú!, túru irimlánhe, irilúluje orróqui maráma, orróqui maráma ojáctenh ióje*. En este ejercicio es clave el uso de gestos, movimientos y entonaciones para recordar cada frase. Esta práctica se llama repetición en cadena y se usará más adelante en otras unidades.
5. Presente las imágenes antes estudiadas del pájaro, la tortuga, las hormigas, el venado y pregunte al estudiante si un venado corre rápido o lento (acompañando con un gesto que indique rapidez o lentitud) *¿má ojáctenh ióje lhúri? ¿má síjafa ióje lhúri?* Repita el procedimiento con los demás animales. Finalmente, pregúntele si un pájaro corre, esperando la negación con la cabeza y diga: *¡órrrom! epéme nhíscaca óje* ‘¡no!, el pájaro no corre’. Seguidamente, introduzca la frase: *irifáque nhíscac* ‘el pájaro vuela’ y, al mismo tiempo, represente la acción con el cuerpo. Inste al niño a decir las frases anteriores.
6. Practique nuevamente la instrucción *ojáctenhé miója* ‘corra rápido’, *síjafato miója* ‘corra lento’, *miárte* ‘pare’. Primero lo dice usted y, luego, invite al estudiante a dar las instrucciones. Incluya la instrucción de volar rápido o volar lento: *ojáctenhé mirifáque* ‘vuele rápido’, *síjafato mirifáque* ‘vuele lento’. Puede decir las instrucciones más lento, más rápido, imitando voces divertidas de modo que el niño vea variedad y dinamismo en este juego de movimiento.

7. Distribuya las imágenes de los animales entre el estudiante y usted. Tome una carta y diga, por ejemplo, *síjafa lhífi óje* ‘la hormiga corre lento’. El estudiante deberá tomar luego una carta y decir, de acuerdo con la imagen, que tiene: *síjafa ulíma óje* ‘la tortuga corre lento’. Luego, usted saca otra lámina y dice *irifáque nhíscac* ‘el pájaro vuela’. Se devuelve el turno al estudiante y así sucesivamente, hasta que hayan descrito la forma en que cada animal se desplaza. Es importante aclarar que, aunque las hormigas no corren, se usará este verbo en esta primera unidad. En unidades posteriores se introducirá el verbo caminar.
8. Pregunte al estudiante cómo se inicia un incendio diciendo *¿iná cué machánhca?* ‘¿cómo se prende fuego?’. Se recomienda realizar la discusión en malecu de ser posible, y si no, recurra al español y nombre todo aquello que pueda en malecu. Otra manera de hacerlo es sin palabras y usar exclusivamente la mímica. Para esta actividad, usted lleva elementos reales (fósforos, botella de vidrio, balde, una caja de leche por ejemplo). Mientras pregunta y señala la imagen de un incendio, hace la mímica de verter leche en el piso (por ejemplo) y hace el gesto de que llamas se prenden con leche demostrando lo absurdo de tal hipótesis. Así el niño negará con la cabeza posiblemente. Luego, repita el procedimiento con los demás elementos hasta que el alumno comprende que el fuego se enciende con vidrios expuestos al sol o con fósforos. Esta es una buena etapa para practicar las formas *¡órom!* y *¡júe!*
9. Abra el libro en la página 3, en el ejercicio 2: *¡óto!* ‘cuidado’. Observe las imágenes de niños jugando con fósforos y de vidrios quebrados expuestos al sol. Usted hace la pregunta: *¿iná cué machánhca?* ‘¿cómo se prende fuego?’. Explique cada caso usando la lengua malecu de ser posible. La explicación tiene que ser corta y sencilla, como por ejemplo: *cué cháctenh nílha vidrio ótamá tóji ilha maarráca* ‘el fuego se enciende cuando hay vidrios expuestos al sol’, *cué cháctenh nílha ótacá fósforo iyu maírre* ‘el fuego se enciende por jugar con fósforos’. El niño deberá tachar con un lápiz las imágenes de los niños jugando con fósforos y de la botella de vidrio expuesta al sol para indicar que esas acciones no son convenientes.
10. Termine la sesión cantando una canción de despedida en malecu que usted misma puede crear.

2.2.1.3. Lección 3

Objetivos específicos para la lección 3:

1. Identificar una advertencia sobre el peligro que representa jugar con fuego
2. Identificar vocabulario relacionado con el fuego
3. Nombrar ciertos animales del bosque
4. Producir los sonidos representados por los grafemas *lh* y *j* dependiendo del palenque

Secuencia de actividades

1. Canten y bailen la canción del saludo *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’
2. Muestre imágenes del bosque verde y saludable, luego, del bosque quemado que aparecen en la página 3 del libro del estudiante, ejercicio 1: *túru irimlánhe* ‘el bosque se consume’. Contraste la alegría, el verde y la vida de la primera imagen con la tristeza, el gris y la soledad de la tercera. Toda la discusión se recomienda en lengua malecu de ser posible. En caso contrario, recurra al español y nombre todo lo que pueda en malecu. De hacerlo en malecu, ayúdese de gestos para que el mensaje sea comprensible para el alumno.
3. Pida al estudiante que busque recortes o que dibuje, en una hoja (dividida a la mitad), un bosque lleno de vida y, al lado, un bosque quemado de manera que queden ambos dibujos uno junto al otro para ver las diferencias.
4. Deje al alcance del niño o la niña una caja vacía de fósforos y espere su reacción. Al momento en que el estudiante intenta abrir la caja usted le dice: *¡óto! épeto fósforoyu miírre* ‘¡cuidado! no juegue con fósforos’. Repita este procedimiento con la botella de vidrio: *¡óto! épeto vidrioyu miírre* ‘¡cuidado! no juegue con vidrios’, *¡óto! épeto cué paláyu miírre* ‘¡cuidado! no juegue con fuego’. Luego, el niño puede advertir a la profesora diciendo lo anterior. No olvide usar entonaciones y gestos para hacer comprensible el mensaje.
5. Presente la imagen de la fogata (la lámina desprendible que está al final del libro del estudiante, pág. 27) y diga *níni machánhca* ‘esta es una fogata’. Luego,

describa los elementos que se requieren para hacer una fogata con las imágenes que se han incluido: *machánhcaco cué punhé* ‘hay leña en la fogata’, *machánhcaco óctara maráma punhé* ‘hay piedras en la fogata’, *machánhcaco ujúma punhé* ‘hay humo en la fogata’, *machánhcaco cué cúan punhé* ‘hay brasas en la fogata’, *machánhcaco púru punhé* ‘hay ceniza en la fogata’.

6. Teatralice las frases del punto anterior. Cree con el cuerpo o con las manos la forma de una fogata, mientras dice *níni machánhca*. Luego, cree posturas para *óctara maráma*, *ujúma*, *cué cúan*, *púru*, *cúe*. Diviértase con su hijo interpretando con su cuerpo o con sus manos mientras dicen estas frases. Puede mostrar primero la imagen y luego interpretarla.
7. En el libro del alumno, página 3, los niños tendrán leña para colorear, pero deben completar la fogata con fuego, humo y piedras mientras dice las frases en malecu *machánhcaco óctara maráma punhé*, etc. Se les puede explicar que las piedras son necesarias para mantener el fuego en un mismo lugar y no crear un incendio con una chispa o una brasa que pueda salirse de lugar.
8. Disponga en el suelo todas las imágenes estudiadas hasta este momento (el venado, la tortuga, las hormigas, el pájaro, el bosque, las piedras, la fogata, la ceniza, el humo) y diga, por ejemplo: *níni machánhca*. El niño deberá saltar sobre la lámina que usted acaba de mencionar. Luego, el niño es quien toma el liderazgo de la actividad y usted salta o toca las láminas que él menciona.
9. Juegue con las palabras para trabajar la pronunciación. Repitan rápidamente a modo de trabalenguas *níni lhúri*, *níni júri*, *níni lhífi*, *níni jífi*, *níni ujúma*, *júe*. Puede añadirle algún juego de manos o movimientos para hacerlo más divertido. El fin de este juego es contrastar dos pronunciaciones posibles de las mismas palabras.
10. Termine la sesión con la canción de despedida inventada por usted.

2.2.1.4. Lección 4

Objetivos específicos para la lección 4:

1. Nombrar los animales aprendidos en esta unidad
2. Describir la forma en que se desplazan los animales estudiados en esta unidad
3. Relacionar instrucciones de movimiento y de clase con una acción
4. Producir los sonidos representados por los grafemas *lh* y *j* dependiendo del palenque
5. Asociar sonidos y algunas frases introductorias para dar significado a la situación que viven los animales en el bosque ante un incendio
6. Entrar en contacto con la narración tradicional *Nhacara Curíja lhá marácunúca*

Secuencia de actividades

1. Escuchen la canción *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’ Luego, traten de cantarla juntos, bailen y hagan gestos de acuerdo con el sentido de la canción.
2. Retomen el trabalenguas *níni lhúri, níni júri, níni lhífi, níni jífi, níni ujúma, júe*. Puede añadirle algún juego de manos o movimientos para hacerlo más divertido. Recuerde que el propósito de este juego es contrastar dos pronunciaciones posibles de las mismas palabras.
3. Muestre la imagen del incendio que aparece en la página 2 del libro del estudiante y pregúntele *¿iná orróqui ianhé unh?* ‘¿cómo están andando las cosas?’, *¿iná jué iunhé orróqui maráma?* ‘¿cómo están los animales?’ De tiempo suficiente para que el niño o la niña piense su respuesta y trate de decirlo en malecu. Se espera que el niño pueda decir: *túru irimlánhe, orróqui maráma irilúluje, orróqui maráma ojáctenh ióje*. Si no lo recuerda bien, ayúdele un poco dándole el inicio de cada frase y haciendo los gestos de la lección antepasada. En esta etapa, trate de dejar al estudiante producir oraciones en malecu sin mucha intervención de su parte.
4. Juegue con otros miembros de la familia a que el niño les da las instrucciones: *ojáctenhé miója* ‘corra rápido’, *síjafato miója* ‘corra lento’, *ojáctenhé mirifáque*

‘vuele rápido’, *síjafato mirifáque* ‘vuele lento’, *miárte* ‘pare’. Pueden jugar al estilo “Simón dice” de modo que quien se equivoca sale del juego y al final queda un ganador. También pueden turnarse el liderazgo del juego.

5. Muestre las imágenes de los animales antes vistos y pregúntele: *¿iná lhúri óje? ¿ojáctenhé óje? ¿síjafa óje? ¿cómo corre el venado? ¿corre rápido? ¿corre lento?* Las respuestas pueden ser por ejemplo *ojáctenh lhúri óje* ‘el venado corre rápido’ o *síjafa lhúri óje* ‘el venado corre lento’. Repita con las demás láminas de los animales: tortuga, pájaro, hormiga.
6. Pídale al niño que dibuje en una hoja el episodio de la historia que estudió en estas primeras 4 lecciones y que comente brevemente su dibujo. Inste al niño a nombrar lo que sabe en malecu. Conserve este dibujo en una carpeta porque, al final, el niño habrá realizado varios trabajos que le servirán de álbum de repaso.
7. Narre la historia *Nhacara Curíja lhá marácunúca* al alumno. Puede hacerlo en español o en malecu, o bien en malecu y luego en español. Con las narraciones tradicionales que se sugieren, se pretende que el niño tenga contacto con historias propias de la cultura malecu.
8. Termine la sesión con la canción de despedida inventada por usted.

2.2.2. Unidad 2: *Lhífi maráma ipchápe*

Materiales:

1. Grabación #2 del sonido de hormigas con hambre que buscan comida en los envoltorios. Se escucha la familia cerca del río: el papá pescando, la mamá comiendo, la hermana nadando en el río y el hermano jugando.
2. Calcomanías de hormigas con hambre, hormigas caminando, hormigas abriendo un envoltorio, hormigas comiendo, hormigas buscando (pág. 22 y 23 del libro del estudiante).
3. Un libro y un envoltorio al estilo malecu.
4. Foto o dibujo de la propia familia del niño.
5. Imagen de una familia que aparece en el libro con el río y el sol en blanco para colorear (pág. 5 del libro del estudiante).

6. Láminas desprendibles de papá pescando, mamá comiendo, hermano jugando y hermana nadando (pág. 29 del libro del estudiante).
7. Hojas en blanco y lápices de color.
8. Una moneda grande y dos piedritas.
9. Historia del indio y el lagarto: *Malecu juerri maiqui*, publicada en el libro *Historias malecus* narradas por Noemy Mejía Marín, recopilación por Raúl Bolaños Arce (1994: 10-11).
10. Canción de bienvenida *¿Má jué capíya miiunh?* ‘¿cómo estás?’ del disco *Poréteca maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.
11. Canción *Érrequé marasírinh* ‘vamos a pasear’ del disco *Arapchá óra ajá poréteca maráma*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.
12. Canción de despedida (por crear por parte del encargado).

Objetivos comunicativos generales:

1. Saludar a las personas en malecu
2. Describir las acciones que realiza una persona al aire libre como pescar, caminar, jugar, nadar, comer y descansar
3. Presentar a los miembros de la familia básica: mamá, papá, hermano y hermana
4. Reconocer el uso de las formas detalladoras posesivas *na -* y *mi-*
5. Aclarar preguntas del tipo sí / no: ¿tu papá descansa? no, mi papá no descansa. Mi papá pesca.
6. Relacionar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando el imperativo
7. Reconocer la expresión del deseo
8. Producir los sonidos representados por los grafemas *rr* y *r*
9. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu *Malecu juerri maiqui*

2.2.2.1. Lección 1

Objetivos específicos para la lección 1:

1. Reconocer los miembros básicos de la familia: papá, mamá, hermano, hermana
2. Saludar en malecu: *¿má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’, *júe, ¿ta pu?* ‘bien, ¿y vos?’, *júe, cápi cápi* ‘en efecto, bien bien’
3. Relacionar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando el imperativo
4. Describir las acciones de esparcimiento que se presentan en esta unidad por medio de la historia
5. Tener un primer contacto con los prefijos posesivos *na-* y *mi-*

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión con la canción *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’ Diviértanse cantando y bailando.
2. Tenga a mano un libro y un envoltorio (al estilo malecu) y enséñelos al niño diciendo *níni masúca* ‘este es un envoltorio’, *níni malhíoca* ‘este es un libro’. Seguidamente, abra el libro mientras dice *tonti iquijíye malhíoca* ‘yo abro el libro’, *tontito élonh malhíoca* ‘yo cierro el libro’. Haga lo mismo con el envoltorio: *tonti iquijíye masúca* ‘yo abro el envoltorio’, *tontito élonh masúca* ‘yo cierro el envoltorio’. Invite al niño a realizar estas dos acciones con los objetos seleccionados y a decir estas frases con su ayuda.
3. Introduzca las acciones de “abrir”, “cerrar”, “caminar”, “buscar” diciendo *irrfaquijí malhíoca* ‘abra el libro’, *irrfaelonh malhíoca* ‘cierre el libro’, *irrfaquijí masúca* ‘abra el envoltorio’, *irrfaelonh masúca* ‘cierre el envoltorio’, *irrfatí masúca* ‘busque el envoltorio’, *irrfatí malhíoca* ‘busque el libro’, *mifánh* ‘camine’. Además repase las instrucciones “ver” y “escuchar”: *irripacunú* ‘escuche’, *irripcúanh* ‘vea’ de la unidad anterior. De la instrucción y permita que el niño la realice. Luego, intercambien los papeles de alumno y profesor para repasar estos mandatos.

4. Abra el libro del estudiante en la página 4 y escuchen el audio #2. Contextualice la situación diciendo y actuando: *jirripcunú!* ‘¡escuche!’ *lhífi maráma ifánh fánhe maráme* ‘las hormigas caminan y caminan’. *Lhífiti itíye maláca* ‘las hormigas buscan comida’. *Lhífi maráma ipchápe* ‘las hormigas tienen hambre’. *Lhífi marámati iquijíye masúca* ‘las hormigas abren los envoltorios de comida’. Invite al niño a imitar la actuación que usted acaba de hacer y a decir las frases anteriores con usted.
5. Peguen las calcomanías de las páginas 22 y 23 en la página 4 del libro y recuerde al niño que después del incendio del bosque, las hormigas están buscando un lugar dónde vivir, pero en el camino, también tienen que alimentarse.
6. Presente al niño una imagen de una familia. Se recomienda usar la foto o dibujo de su propia familia para decir ‘esta es tu mamá’ *níni misú*, ‘este es tu papá’ *níni misía*, ‘este es tu hermano’ *níni milhacá*, ‘esta es tu hermana’ *níni milhacachúma*. Luego, entregue la foto o el dibujo al niño y ayúdelo a decir las frases: *níni nasú* ‘esta es mi mamá’, *níni nasía* ‘este es mi papá’, *níni nalhacachúma* ‘esta es mi hermana’, *níni nalhacá* ‘este es mi hermano’. Para esta actividad es importante señalar cuando se dice *mi* ‘tu’ y cuando se dice *na* ‘mi’ con el fin de que el niño comprenda el sentido de la posesión. Repita la actividad si para el niño aun no está clara la diferencia.
7. Retome la canción introducida en las lecciones anteriores: *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’ y cántenla juntos, pero esta vez haga énfasis en la pronunciación de cada una de las palabras. Si ya conoce la melodía, pueden intentar cantarla primero sin música. Puede agregarle un baile o un juego de manos para hacerla más divertida.
8. Una vez concluidos los pasos anteriores, dirija el saludo al niño o a la niña: *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’, *Júe, ¿ta pu?* ‘Bien, ¿y vos?’, *Júe, cápi cápi* ‘en efecto, bien bien’. Se puede invitar al niño a saludar a la mamá o a otras personas que estén alrededor. También se puede saludar a un juguete en caso de que no hayan otras personas cerca.
9. Muestre la imagen de un río y el sol en la página 5 del libro del estudiante, ejercicio 2. Introduzca las frases *níni tí* ‘este es el río’, *níni tóji* ‘este es el sol’.

Despliegue la imagen frente al niño y pregúntele *¿mérre tí?* ‘¿cuál es el río?’, *¿mérre tóji?* ‘¿cuál es el sol?’ para que pueda responder *níni tí* ‘este es el río’, *níni tóji* ‘este es el sol’. Luego, permita que estudiante coloree el sol y el río.

10. Proceda a describir la imagen del libro página 5, ejercicio 2. Diga *misú unhé tí jóla* ‘tu mamá está a la orilla del río’, *misá unhé tí jóla* ‘tu papá está a la orilla del río’, *milhacá unhé tí jóla* ‘tu hermano está a la orilla del río’, *milhacachúma unhé tí jóla* ‘tu hermana está a la orilla del río’. Luego, pregunte *¿mé ianhé misú?* ‘¿dónde está tu mamá?’, *¿mé ianhé misía?* ‘¿dónde está tu papá?’, *¿mé ianhé milhacachúma?* ‘¿dónde está tu hermano?’, *¿mé ianhé milhacá?* ‘¿dónde está tu hermana?’. Ayude al niño a responder *nasú unhé tí jóla* ‘mi mamá está a la orilla del río’, *nasá unhé tí jóla* ‘mi papá está a la orilla del río’, *nalhacá unhé tí jóla* ‘mi hermano está a la orilla del río’, *nalhacachúma unhé tí jóla* ‘mi hermana está a la orilla del río’.
11. Desprenda las imágenes del papá pescando, la mamá comiendo, el hermano jugando y de la hermana nadando de la unidad 2 al final del libro (pág. 29). Muestre cada una de ellas mientras dice *nasá fúle* ‘mi papá pesca’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nalhacá írre* ‘mi hermano juega’, *nalhachúma iriújinh* ‘mi hermana nada’. Invite al estudiante a repetir las frases y a hacer la mímica de cada una de las acciones.
12. Pregunte al estudiante *¿orróqui irrijóye unhé misú?* ‘¿qué está haciendo tu mamá?’, *¿orróqui irrijóye unhé misía?* ‘¿qué está haciendo tu papá?’, *¿orróqui irrijóye unhé milhacá?* ‘¿qué está haciendo tu hermano?’, *¿orróqui irrijóye unhé milhacachúm?* ‘¿qué está haciendo tu hermana?’. Con base en las imágenes anteriores, el niño deberá responder con su ayuda: *nasá fúle* ‘mi papá pesca’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nalhacá írre* ‘mi hermano juega’, *nalhachúma iriújinh* ‘mi hermana nada’.
13. Termine la sesión con la canción de despedida inventada por usted.

2.2.2.2. Lección 2

Objetivos específicos para la lección 2:

1. Saludar a las personas en malecu
2. Presentar a los miembros de la familia básica: papá, mamá, hermano, hermana
3. Reconocer el uso de los prefijos posesivos *na-* y *mi-* cuando se refieren a la familia
4. Describir las acciones que realiza una persona al aire libre como pescar, caminar, jugar, nadar, comer, descansar, correr
5. Aclarar las preguntas del tipo sí o no en relación con las acciones estudiadas
6. Reconocer la expresión del deseo

Secuencia de actividades

1. Inicie la lección con el saludo al niño o a la niña en malecu: *¿má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’, *júe, ¿ta pu?* ‘bien, ¿y vos?’, *júe, cápi cápi* ‘en efecto, bien bien’.
2. Cante la canción *¿Má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’ con el estudiante. Se espera que para este momento, el niño o la niña conozca mejor la canción y pueda cantar con usted. Pueden hacer variaciones a la canción como cantar rápido, cantar lento, cantar en voz baja, cantar en voz alta, etc. Es importante que haya novedad en las actividades que se repiten a propósito.
3. Exhorte al alumno a saludar a los demás familiares en malecu si están cerca, y si no, recurra a juguetes u objetos que pueda haber cerca. Dénles vida y salúdenlos.
4. Recuerden los miembros de la familia que se estudiaron en la lección anterior: *níni nasú* ‘esta es mi mamá’, *níni nasía* ‘este es mi papá’, *níni nalhacachúma* ‘esta es mi hermana’, *níni nalhacá* ‘este es mi hermano’. Luego, pídale al niño que dibuje en el libro página 5 (ejercicio 1) las caras de sus papás y de sus hermanos. Finalmente, invite al niño a presentarlos diciendo *níni nasú*, etc.
5. Si para este momento, nos encontramos con el problema de aclarar si alguien es “tu” hermana o “mi” hermana, tome dos fotos o dibujos diferentes: una de su

familia y otra de la familia del niño. Por lo tanto, trate de señalar a sus parientes en una foto suya y a los parientes del niño en una foto diferente para que comprenda el uso de las partículas posesivas. Pregúntele, mientras señala a alguien en una de las fotos, *¿má milhacá?* ‘¿es tu hermano?’, *¿má milhacachúma?* ‘¿es tu hermana?’, *¿má misú?* ‘¿es tu mamá?’, *¿má misía?* ‘¿es tu papá?’. El niño deberá responder con su ayuda y de acuerdo con la realidad: *órrom, épe nasía* ‘no, no es mi papá’, *aó, nasía* ‘sí, es mi papá’, *órrom, épe nasú* ‘no, no es mi mamá’, *aó, nasú* ‘sí, es mi mamá’, *órrom, épe nalhacachumá* ‘no, no es mi hermana’, *aó, nalhacachúma* ‘sí, es mi hermana’, *órrom, épe nalhacá* ‘no, no es mi hermano’, *aó, nalhacá* ‘sí, es mi hermano’.

6. Disponga las imágenes de la familia en fila (puede también utilizar las imágenes de la unidad 1 para hacer el juego más retador). Busque dos piedritas que va a usar como peones o fichas del juego. Para hacer avanzar a los peones, se tira una moneda en el aire y si cae escudo se avanza 2 casillas, si cae corona se avanza solo 1. Cada jugador debe decir una frase en malecu de las ya vistas en la actividad anterior, de acuerdo con la casilla en la que cae. Si agrega las láminas de la unidad 1, puede motivar al alumno a contestar las preguntas *¿má irifáque ulíma?* ‘¿la tortuga vuela?’, *órrom, épe irifáque ulíma* ‘no, la tortuga no vuela’ *ulíma fánhe* ‘la tortuga camina’, *¿má ióje nhíscac?* ‘¿el pájaro corre?’ *órrom, épe ióje nhíscac* ‘no, el pájaro no corre’ *irifáque nhíscac* ‘el pájaro vuela’, *¿má iriúji lhúri?* ‘¿el venado nada?’, *órrom, épe iriúji lhúri* ‘no, el venado no nada’, *lhúri óje* ‘el venado corre’.
7. Despliegue las imágenes de la familia y pregunte *¿taíca ní?* ‘¿quién es?’. Se espera que el niño pueda responder *níni nasía* por ejemplo. Luego pregunte *¿orróqui irrijóye unhé misía?* ‘¿qué está haciendo tu papá?’. Ayúdele al niño a responder *nasá fúle* ‘mi papá pesca’. Añada otras acciones posibles a través del movimiento como *nasú purulátenh* ‘mi mamá descansa’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nasú fúle* ‘mi mamá pesca’, *nasú iriújinh* ‘mi mamá nada’, *nasú írre* ‘mi mamá juega’, *nasú fánhe* ‘mi mamá camina’, *nasú óje* ‘mi mamá corre’. Los anteriores son solo ejemplos que usted tomará como modelos para referirse también a los demás miembros de la familia. Posteriormente, dele al niño la oportunidad de liderar el juego con el fin de que pueda preguntarle él a usted.

Las otras formas son *nalhacachúma fúle*, *nalhacachúma puralátenh*, *nalhacachúma irilánhe*, *nalhacachúma iriújinh*, *nalhacachúma írre*, *nalhacachúma fánhe*. Las mismas formas se usan para *nasá* y *nalhacá*.

8. A modo de repaso juegue charadas. Esto es, imite una de las acciones estudiadas y trate de representar a un familiar sin mencionar ninguna palabra para que el niño adivine la acción diciendo por ejemplo *nalhacá fánhe* ‘mi hermano camina’, *nalhacachúma óje* ‘mi hermana corre’, *nasía purulátenh* ‘mi papá descansa’, *nasú fúle* ‘mi mamá pesca’, etc. Pueden turnarse la imitación para que ambos adivinen.
9. Haga un gesto de hambre y diga: *tó napchápe* ‘tengo hambre’, *naquíta naralánhe* ‘quiero comer’ y haga un gesto de comer algo. Invite al niño a decir estas frases y a hacer los gestos con usted. Luego diga: *naquíta naója* ‘quiero correr’ y pónganse a correr. Siga esta dinámica con las demás frases: *naquíta napuraláte* ‘quiero descansar’, *naquíta naírre* ‘quiero jugar’, *naquíta naraúji* ‘quiero nadar’, *naquíta nafánh* ‘quiero caminar’, *naquíta nafúla* ‘quiero pescar’.
10. Cierre la sesión con la canción *Érrequé marasírinh* ‘vamos a pasear’

2.2.2.3. Lección 3

Objetivos específicos para la lección 3:

1. Saludar a las personas en malecu
2. Describir las acciones que realiza un miembro de la familia al aire libre como pescar, caminar, jugar, nadar, comer, descansar
3. Aclarar preguntas del tipo sí / no en relación con las acciones estudiadas
4. Reconocer la expresión del deseo
5. Relacionar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando la forma imperativa.

Secuencia de actividades

1. Salude al estudiante e invítelo a saludarla a usted también.
2. Canten y bailen la canción *¿Má jué capíya miunh?* Realicen las variaciones que consideren convenientes para hacerla divertida.
3. Disponga las imágenes de la familia boca abajo y jueguen “memoria”. Esto es que el estudiante ve el orden de colocación de las imágenes al principio y, una vez que las tarjetas están boca abajo, se le pide que recuerde cuál es la tarjeta correspondiente a *nasá fúle* ‘mi papá pesca’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nalhacá írre* ‘mi hermano juega’, *nalhachúma iriújinh* ‘mi hermana nada’. También puede revolverlas boca abajo y tratar de adivinar sin orden alguno.
4. Canten la canción *Érrequé marasírinh* ‘vamos a pasear’ y gestualícenla para hacerla comprensible.
5. Escuche el audio # 2 y aclare lo que sea necesario usando sus gestos, su mirada o su cuerpo: *¡irripunú!* ‘¡escuche!’ *lhífi maráma ifánh fánhe maráme* ‘las hormigas caminan y caminan’. *Lhífiti itíye maláca* ‘las hormigas buscan comida’. *Lhífi maráma ipchápe* ‘las hormigas tienen hambre’. *Lhífi marámati iquijíye masúca* ‘las hormigas abren los envoltorios de comida’. Invite al niño a imitar la actuación que usted acaba de hacer mientras usted repite las frases.
6. Muestre la imagen del río y el sol con la familia en la página 5 del libro del estudiante, ejercicio 2. Pregunte *¿mé ianhé fáfacánhe maráma?* ‘¿dónde está la familia?’ y responda *naáfácánhe iunhé tí jóla* ‘la familia está a la orilla del río’. Luego pregunte *¿mé anhé misú?* ‘¿dónde está tu mamá?’, *¿mé anhé misía?* ‘¿dónde está tu papá?’, *¿mé anhé milhacachúma?* ‘¿dónde está tu hermana?’, *¿mé anhé milhacá?* ‘¿dónde está tu hermano?’. Ayude al niño a responder *nasú unhé tí jóla* ‘mi mamá a la orilla del río’, *nasá unhé tí jóla* ‘mi papá a la orilla del río’, *nalhacá unhé tí jóla* ‘mi hermano está a la orilla del río’, *nalhacachúma unhé tí jóla* ‘mi hermana está a la orilla del río’.
7. Pregunte específicamente de acuerdo con el audio *¿orróqui irrijóye unhé misú?* ‘¿qué está haciendo tu mamá?’, *¿orróqui irrijóye unhé misía?* ‘¿qué está haciendo tu papá?’, *¿orróqui irrijóye unhé milhaca?* ‘¿qué está haciendo tu hermano?’ *¿orróqui irrijóye unhé milhacachúma?* ‘¿qué está haciendo tu hermana?’ Con base en las imágenes anteriores y el audio, el niño deberá

responder (con su ayuda si es necesario) *nasá fúle* ‘mi papá pesca’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nalhaca írre* ‘mi hermano juega’, *nalhachúma iriújinh* ‘mi hermana nada’.

8. Presente las imágenes de la familia realizando ciertas acciones y pregunte *¿má iriúji misía?* ‘¿tu papá nada?’, *¿má misú puralátenhé unh?* ‘¿tu mamá está descansando?’, *¿má írre milhacá?* ‘¿tu hermano juega?’, *¿má milhacachúma irifáque?* ‘¿tu hermana vuela?’, *¿má imlánhe milhacachúma?* ‘¿tu hermana come?’, *¿má misú fúla?* ‘¿tu mamá pesca?’ De esta manera el niño puede aclarar cada pregunta respondiendo sí o no, según el caso: *aó, nasá iriúji* ‘sí, mi papá nada’, *órrom, épe iriúji nasía* ‘no, mi papá no nada’, *aó, nasú puralátenhé unhé* ‘sí, mi mamá está descansando’, *órrom, épeme puralátenhe nasú* ‘no, mi mamá no descansa’, *aó, nalhacá írre* ‘sí, mi hermano juega’, *órrom, épe írre nalhacá* ‘no, mi hermano no juega’, *órrom, épe irifáque nalhacachúma* ‘no, mi hermana no vuela’, *aó, nalhacachúma imlánhe* ‘sí, mi hermana come’, *aó, nasú fúle* ‘sí, mi mamá pesca’, *órrom, épe nasú fúle* ‘no, mi mamá no pesca’.
9. Recuérdele al niño que las hormigas tienen hambre y que buscan comida en los envoltorios de la familia que está a la orilla del río: *lhífiti itíye maláca* ‘las hormigas buscan comida’, *lhífi maráma ipchápe* ‘las hormigas tienen hambre’. Luego, pregunte al niño *¿orrólha miquíye?* ‘¿qué quiere usted?’, *¿má miquíta nafánh?* ‘¿quiere caminar?’, *¿má miquíta napuraláte?* ‘¿quiere descansar?’, *¿má miquíta nairre?* ‘¿quiere jugar?’, *¿má miquíta nafúla?* ‘¿quiere pescar?’, *¿má miquíta naraúji?* ‘¿quiere nadar?’, *¿má miquíta naralánhe?* ‘¿quiere comer?’, *¿má miquíta naója?* ‘¿quiere correr?’. De modo que él tenga que responder sí o no: *órrom, épe naquíta nafánh* ‘no, no quiero caminar’, *aó, naquíta nafánh* ‘sí, quiero caminar’, *órrom, épe naquíta napuraláte* ‘no, no quiero descansar’, *aó, naquíta napuraláte* ‘sí, quiero descansar’, *órrom, épe naquíta nairre* ‘no, no quiero jugar’, *aó, naquíta nairre* ‘sí, quiero jugar’, *órrom, épe naquíta nafúla* ‘no, no quiero pescar’, *aó, naquíta nafúla* ‘sí, quiero pescar’, *órrom, épe naquíta naraúji* ‘no, no quiero nadar’, *aó, naquíta naraúji* ‘sí, quiero nadar’, *órrom, épe naquíta naralánhe* ‘no, no quiero comer’, *aó, naquíta naralánhe* ‘sí, quiero comer’, *órrom, épe naquíta naója* ‘no, no quiero correr’, *aó, naquíta naója* ‘sí,

quiero correr’. En caso de que el niño responda sí a alguna de las preguntas, proceda a teatralizar la acción o a realizarla.

10. Jueguen al estilo “Simón dice” con las acciones. Alguno da la instrucción *miója* ‘corra’, *mifánh* ‘camine’, *mirilánh* ‘coma’, *miírre* ‘juegue’, *miriúji* ‘nade’, *mifúla* ‘pesque’, *mipuraláte* ‘descanse’, *irrfaquijí malhióca* ‘abra el libro’, *irrfaquijí masúca* ‘abra el envoltorio’, *irrfatí masúca* ‘busque el envoltorio’, *irrfatí malhióca* ‘busque el libro’, *irrfaelonh malhióca* ‘cierre el libro’, *irrfaelonh masúca* ‘cierre el envoltorio’ y el otro debe actuarla.
11. Pregunte al niño *¿orróqui irrijóye unhé ní?* ‘¿qué está haciendo él o ella?’ con base en las imágenes del ejercicio 3 del libro (página 5) para que el niño pueda responder con las acciones ya estudiadas pero que, para este ejercicio, requiere asociar las palabras de manera creativa: *níti iquijíye masúca* ‘él/ella abre el envoltorio’, *níti iélonhe malhióca* ‘él/ella cierra el libro’, *irifáque nhíscac* ‘el pájaro vuela’, *nalhacachúma puralátenh* ‘mi hermana descansa’, *nalhacá óje* ‘mi hermano corre’.
12. Pida al niño que dibuje el segundo episodio de la historia que estudió y que haga una breve descripción de lo que ha dibujado. Conserve estos dibujos en un folder y enumérelos, pues servirán como álbum de repaso de su hijo.
13. Cante la canción de despedida para terminar la sesión o *Érrequé marasírinh* otra vez.

2.2.2.4. Lección 4

Objetivos específicos para la lección 4:

1. Aclarar preguntas del tipo sí/no en relación con las acciones estudiadas
2. Seguir instrucciones y darlas, usando el imperativo
3. Describir las acciones que realiza un miembro de la familia al aire libre como pescar, caminar, jugar, nadar, comer, descansar
4. Expresar el deseo
5. Producir los sonidos representados por los grafemas *rr* y *r*

6. Presentar a los miembros de la familia básica: mamá, papá, hermano y hermana
7. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu *Malecu juerri maiqui*

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *Érrequé marasírinh* ‘vamos a pasear’
2. Pida al niño que salga a saludar a sus familiares, vecinos o juguetes en malecu sin su ayuda. En este punto, el niño deberá ser más autónomo si es posible.
3. Pregunte al estudiante *¿orrólha miquíye?* ‘¿qué quiere usted?’, *¿má miquíta nafánh?* ‘¿quiere caminar?’, *¿má miquíta napuraláte?* ‘¿quiere descansar?’, *¿má miquíta nairre?* ‘¿quiere jugar?’, *¿má miquíta nafúla?* ‘¿quiere pescar?’, *¿má miquíta naraúji?* ‘¿quiere nadar?’, *¿má miquíta naralánhe?* ‘¿quiere comer?’, *¿má miquíta naója?* ‘¿quiere correr?’ De modo que él tenga que responder sí o no: *órrom, épe naquíta nafánh* ‘no, no quiero caminar’, *aó, naquíta nafánh* ‘sí, quiero caminar’, *órrom, épe naquíta napuraláte* ‘no, no quiero descansar’, *aó, naquíta napuraláte* ‘sí, quiero descansar’, *órrom, épe naquíta nairre* ‘no, no quiero jugar’, *aó, naquíta nairre* ‘sí, quiero jugar’, *órrom, épe naquíta nafúla* ‘no, no quiero pescar’, *aó, naquíta nafúla* ‘sí, quiero pescar’, *órrom, épe naquíta naraúji* ‘no, no quiero nadar’, *aó, naquíta naraúji* ‘sí, quiero nadar’, *órrom, épe naquíta naralánhe* ‘no, no quiero comer’, *aó, naquíta naralánhe* ‘sí, quiero comer’, *órrom, épe naquíta naója* ‘no, no quiero correr’, *aó, naquíta naója* ‘sí, quiero correr’. En caso de el niño responda sí a alguna de las preguntas, proceda a teatralizar la acción o a realizarla. Puede ser que el alumno quiera preguntarle a usted, así que incentíVELO.
4. Invite a otros miembros de la familia a participar de esta actividad si es posible. Repitan el trabalenguas como típicamente hemos propuesto que se haga (repetición en cadena): el primer participante dice la primera frase y cada uno debe repetirla. Luego se añade la segunda frase y todos repiten la primera frase junto con la segunda, luego se añade la tercera frase y así sucesivamente. Este tipo de actividad es útil para practicar la pronunciación y activar la memoria en el estudiante. Proponemos el siguiente trabalenguas: *nasú irilánhe, nasía fúle, nalhacá írre, ¿orróqui irrijóye unhé nalhacachúma? nalhacachúma iriújinh.*

Puede usted también crear uno de acuerdo con el nivel adecuado para el niño o la niña.

5. Con base en el libro página 5 realice la actividad # 3: pregunte al niño qué hace cada personaje: *¿orróqui irrijóye unhé ní?* ‘¿qué está haciendo él o ella?’ *níti iquijíye masúca* ‘él/ella abre el envoltorio’, *níti iélonhe malhióca* ‘él/ella cierra el libro’, *irifáque nhíscac* ‘el pájaro vuela’, *nalhacachúma puralátenh* ‘mi hermana descansa’, *nalhacá óje* ‘mi hermano corre’.
6. Con las mismas imágenes del libro página 5 pregunte al niño si la persona descansa, si la persona come, si la persona juega con el fin de que responda sí o no según sea el caso: *¿má ipuraláte?* ‘¿él/ella descansa?’, *¿má úrre?* ‘¿él/ella juega?’ *¿má iriúji?* ‘¿él/ella nada?’, *¿má imlánhe?* ‘¿él/ella come?’, *¿má ióje?* ‘¿él/ella corre?’, *¿má ifánh?* ‘¿él/ella camina?’, *¿má irifáque?* ‘¿él/ella vuela?’, *¿má irriquijíye malhióca?* ‘¿él/ella abre el libro?’, *¿má irriélonhe malhióca?* ‘¿él/ella cierra el libro?’ Alterne las preguntas de modo que haya siempre preguntas cuya respuesta sea afirmativa y preguntas cuya respuesta sea negativa: *níti iquijíye masúca* ‘él/ella abre el envoltorio’, *níti iélonhe malhióca* ‘él/ella cierra el libro’, *níti iélonhe masúca* ‘él/ella cierra el envoltorio’, *órrom, épe ipuralátenh* ‘no, él no descansa’, *aó, ipuralátenh* ‘sí, él descansa’, *órrom, épe úrre* ‘no, él no juega’, *aó, úrre* ‘sí, él juega’, *órrom, épe iriúji* ‘no, él no nada’, *aó, iriúji* ‘sí, él nada’, *órrom, épe imlánhe* ‘no, él no come’, *aó, jué imlánhe* ‘sí, él come’, *órrom, épe ní óje* ‘no, él no corre’, *aó ní óje* ‘sí, él corre’, *órrom, épe ní fánhe* ‘no, él no camina’, *aó, ní fánhe* ‘sí, él camina’, *órrom, épe ní irifáque* ‘no, él no vuela’, *aó, irifáque* ‘sí, él vuela’, *órrom, épe irriquijíye malhióca* ‘no, él no abre el libro’, *aó níti quijíye malhióca* ‘sí, él abre el libro’, *órrom, épe irriélonhe malhióca* ‘no, él no cierra el libro’, *aó, níti élonhe malhióca* ‘sí, él cierra el libro’.
7. Jueguen a adivinar lo que hace el otro al estilo “charadas”, es decir, actuar sin decir una sola palabra. Lo ideal es que el niño inicie con la representación y usted sea quien adivine para que pueda darle pistas para expresarse: *pó miúrre* ‘usted juega’, *pó mifánhe* ‘usted camina’, *pó miriújinh* ‘usted nada’, *pó mirilánhe* ‘usted come’, *pó mipuraláte* ‘usted descansa’, *pó mióje* ‘usted corre’, *póti quijíye malhióca* ‘usted abre el libro’, *póti quijíye masúca* ‘usted abre el

envoltorio’, *póti élonhe malhióca* ‘usted cierra el libro’, *póti élonhe masúca* ‘usted cierra el envoltorio’, *pó mirifáque* ‘usted vuela’.

8. Jueguen con las tarjetas de las acciones. Todas las tarjetas deben estar boca abajo y un primer jugador saca una de las tarjetas. La otra persona debe adivinar qué acción tiene pero diciendo frases completas *nasá fúle* ‘mi papá pesca’, *nasú irilánhe* ‘mi mamá come’, *nalhacá írre* ‘mi hermano juega’, *nalhachúma iriújinh* ‘mi hermana nada’.
9. Pida al niño que dibuje a su familia en una hoja en blanco y permítale que la presente. Ayúdele con la pregunta *¿taíca ní?* ‘¿quién es?’ Se espera que el niño responda: *níni nasú* ‘esta es mi mamá’, *níni nasía* ‘este es mi papá’, *níni nalhacachúma* ‘esta es mi hermana’, *níni nalhacá* ‘este es mi hermano’ sin mucha ayuda esta vez.
10. Como actividad cultural se sugiere que narre la historia malecu del indio y el lagarto: *Malecu juerri maiqui* (Se encuentra publicada en el libro Historias malecus narradas por Noemy Mejía Marín, recopilación por Raúl Bolaños Arce).
11. Termine la sesión cantando *Érrequé marasírinh* ‘vamos a pasear’.

2.2.3. Unidad 3: *Lhífi miné tíco*

Materiales:

1. Grabación #3 del sonido de hormigas caminando, se escucha que se acercan a un río, se escuchan los pasos de humanos (un papá y un niño que pasan con alguna dificultad sobre un tronco y luego se alejan). Las hormigas se acercan al tronco, este se mueve y cae al río junto con ellas.
2. Grabación de la unidad #1.
3. Calcomanías de las caritas de la familia con diferentes emociones, vestido y pantalón para la niña y el niño (página 23 del libro del estudiante).
4. Foto de la propia familia del estudiante si la tienen o un dibujo hecho por usted
5. Láminas desprendibles de un abuelo triste, una abuela feliz (página 29 del libro del estudiante).

6. Láminas desprendibles de la unidad 1.
7. Hojas en blanco y lápices de color.
8. Diez círculos medianos de papel (cortados por usted), goma, paletas, masking.
9. Un espejo.
10. Juguetes o muñecos del estudiante.
11. Canción de bienvenida *¿Má jué capíya miunh? ‘¿cómo estás?’*.
12. Canción de despedida (por crear por el encargado).
13. Canción *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’ del disco *Porétecá maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos comunicativos generales:

1. Nombrar a los miembros de la familia extendida: papá, mamá, abuelo, abuela, hermano, hermana
2. Distinguir el uso de los prefijos posesivos *na-*, *mi-*, *i-*
3. Describir los estados de ánimo propio y de los demás
4. Preguntar a alguien sobre su estado de ánimo
5. Dar instrucciones de movimiento, de clase y otras, usando la forma imperativa
6. Reconocer los términos *arapchá*, *curijurí*, *ochápaca* y relacionarlos con la familia
7. Identificar, en un nivel básico, la expresión de causalidad de una acción usando *puráni*
8. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

2.2.3.1. Lección 1

Objetivos específicos para la lección 1:

1. Reconocer los estados de ánimo en malecu
2. Seguir las instrucciones *irrfalhíonh* ‘dibuje’ y *irrfajúe* ‘haga’
3. Preguntar a alguien sobre su estado de ánimo
4. Describir los estados de ánimo propio y de los demás

Secuencia de actividades

1. Salude al niño en malecu y pídale que la salude a usted también.
2. Canten y bailen la canción *¿Má jué capíya miunh?* para darle mayor importancia al saludo.
3. Fabriquen la cara “ajustable” que aparece al final del libro del estudiante (pág. 17) y presente las emociones cambiando las cejas, los ojos y la boca de posición. Puede usar los broches de dos puntas que aparecen en la foto o simplemente ponerlos encima del círculo. Diga: *ichiyóctenh* ‘él/ella está cansada’, *échenh échenhé iunhé* ‘él/ella está muy feliz’, *irilherréfe unh* ‘él/ella está enojada’, *ilhalhé punh* ‘él/ella está triste’, *irilúluje* ‘él/ella está asustada’.
4. Recorte 10 círculos medianos de cartón (puede usar el cartón de una caja de cereal que tiene el grosor adecuado para resistir y, a la vez, para ser cortado fácilmente). Cinco círculos son para el niño y cinco son para usted. De la instrucción al niño: *irrfalhíonh ijúan ó échenh échenhé unhé* ‘dibuje una cara que esté muy feliz’. De inmediato ejecute usted primero la instrucción en uno de los círculos recortados con el fin de que el niño o la niña la imite. Luego continúe diciendo *irrfalhíonh ijúan ó lhalhé punh* ‘dibuje una cara que esté triste’, *irrfalhíonh ijúan ó irilherréfe* ‘dibuje una cara enojada’, *irrfalhíonh ijúan ó ichiyóctenh* ‘dibuje una cara que esté cansada’, *irrfalhíonh ijúan ó irilúlujeca* ‘dibuje una cara que esté asustada’. De este modo, habrán hecho cada uno 5 caritas que representan los estados de ánimo. No los deseche porque se

necesitarán para las siguientes lecciones. Puede pegarles una paleta por detrás de modo que queden como marionetas.

5. Juegue “mar y tierra” con las caritas de las emociones. Esto es, disponga tres caritas de los sentimientos en el suelo y haga que el niño brinque de una a otra según lo que escucha: *ichiyóctenh* ‘él está cansado’, *échenh échenhé iunhé* ‘ella está muy feliz’, *irilherréfe unh* ‘ella está enojada’, *ilhalhé punh* ‘ella está triste’, *irilúluje* ‘él está asustado’. Puede añadir velocidad en las instrucciones para hacerlo más divertido. También puede añadir más emociones para dar mayor complejidad al ejercicio si lo considera necesario.
6. Diga al niño o a la niña cómo se siente usted: *échenhé naunhé* ‘estoy feliz’ y muestre a la vez la carita representativa del sentimiento. Luego, pregúntele *¿iná miunhé paí?* ‘¿cómo está usted hoy?’ De tiempo suficiente para que el niño trate de responder o de señalar una carita. Si no puede aún, ayúdelo a contestar con el inicio de la frase pero trate de no responder por él o ella. Si el niño solo logra señalar una tarjeta, entonces tómela y diga el estado que el niño seleccionó. Luego, invítelo a repetir la palabra o la frase: *échenhé naunhé* ‘estoy feliz’, *nalhalhé punh* ‘estoy triste’, *nachiyóctenh* ‘estoy cansada’, *naralúluje* ‘estoy asustada’, *narálherréfe unh* ‘estoy enojada’.
7. Escuchen la grabación # 1 y luego pregunte al niño: *¿orróqui níte?* ‘¿qué animal es?’, *níni nhíscac* ‘es un pájaro’, *¿iná jué iunhé orróqui maráma?* ‘¿cómo están los animales?’, *orróqui maráma irilúluje* ‘los animales están asustados’. Luego diríjase al estudiante y diga *¿iná miunhé paí?* ‘¿cómo está usted hoy?’. Ayúdelo a contestar *échenhé naunhé* ‘estoy feliz’, *nalhalhé punh* ‘estoy triste’, *nachiyóctenh* ‘estoy cansada’, *naralúluje* ‘estoy asustada’, *narálherréfe unh* ‘estoy enojada’.
8. Véanse en un espejo y diga *níni najúan* ‘esta es mi cara’, *níni mijúan* ‘esta es tu cara’. Luego, jueguen a hacer caras frente al espejo mientras usted da las instrucciones: *irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé* ‘haga una cara que esté muy feliz’, *irrfajúe ijúan ó irilherréfe unh* ‘haga una cara enojada’, *irrfajúe ijúan ó ichiyóctenh* ‘haga una cara que esté cansada’, *irrfajúe ijúan ó lhalhé punh* ‘haga una cara que esté triste’, *irrfajúe ijúan ó irilúluje* ‘haga una cara que esté asustada’.

9. Entrevisten a otros miembros de la familia. Pregunten *¿iná miunhé pai?* ‘¿cómo está usted hoy?’ Muestran las cinco caras para que la persona entrevistada comprenda la pregunta y pueda seleccionar una de las opciones. Ayuden a contestar en malecu a aquellos miembros que no saben cómo responder en este idioma: *échenhe naunhé* ‘estoy feliz’, *nalhalhé punh* ‘estoy triste’, *nachiyóctenh* ‘estoy cansada’, *naralúluje* ‘estoy asustada’, *narálherréfe unh* ‘estoy enojada’.
10. Si es posible, invite a otros miembros de la familia a participar porque la actividad se hace más divertida. Enseñe las siguientes frases al niño usando la repetición en cadena que ya conoce. Cada participante deberá pronunciar la primera frase, luego, cada participante deberá pronunciar la primera y la segunda frase juntas, se añade la tercera frase y cada uno repite las tres, y así sucesivamente se van añadiendo las demás frases hasta que se hayan estudiado todas las frases. Si el niño es muy pequeño, se puede empezar con las cuatro primeras frases. No olvide incorporar movimientos para poder recordar más fácilmente el texto: *nachájelánhe* ‘estoy triste’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’, *cháchába naptáiqui* ‘estoy feliz’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’, *narajerrébe púnhe* ‘estoy enojado’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’, *échenh échenhé naúnhe* ‘estoy alegre’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’, *narachájachájai* ‘estoy preocupado’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’, *colónhabá naúnhe* ‘estoy bien’, *intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’.
11. Escuchen la canción *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’ y acompáñela de gestos para que el niño o la niña pueda ir comprendiendo su significado. Detenga la canción si es necesario para hacer énfasis en la pronunciación de ciertas frases.

2.2.3.2. Lección 2

Objetivos específicos para la lección 2:

1. Preguntar a alguien sobre su estado de ánimo
2. Describir el estado de ánimo propio y de los demás
3. Asociar la pregunta *¿taíca?* ‘¿quién?’ con una respuesta adecuada
4. Reconocer nuevos miembros de la familia: abuelo, abuela
5. Distinguir el uso de los prefijos posesivos *na-*, *mi-*, *i-*
6. Seguir la instrucción *irrfajúe* ‘haga’
7. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’. Invite al niño a bailar y realizar caras o gestos que representen el significado de las palabras en malecu.
2. Retomen las caras de cartón que hicieron de las emociones y pregúntense cómo están hoy: *¿iná miunhé paí?* ‘¿cómo está usted hoy?’. Extiendan la entrevista a otros miembros de la familia o vecinos. Si no hay más personas disponibles, utilice juguetes o personajes imaginarios a quienes preguntarles sobre su estado de ánimo. La idea es que el niño o la niña practique suficiente la pregunta y que escuche diferentes respuestas. De acuerdo con la respuesta que se le da al alumno, este puede seleccionar la carita correspondiente y asignarla a la persona o juguete.
3. Tome las láminas desprendibles de la familia correspondientes a la unidad 2. Muestre primero solamente a la hermana y al hermano mientras dice: *níni milhacá* ‘este es su hermano’, *milhacá ichiyóctenh* ‘su hermano está cansado’ acompañado de un gesto de cansancio y ponga al lado de la lámina la carita de cansado. Luego diga *níni milhacachúma* ‘esta es su hermana’, *milhacachúma irilúluje* ‘su hermana está asustada’. Igualmente acompañe de un gesto y de la

carita de asustada. Asegúrese de que el estudiante ha comprendido lo anterior y pregunte *¿taíca irilúluje?* ‘¿quién está asustada?’, *¿taíca ichiyóctenh?* ‘¿quién está cansado?’. Dele tiempo para que responda *nalhacá* o *nalhachúma*. Ayúdele con pistas si es necesario.

4. Una vez presentada esta pregunta *¿taíca?* ‘¿quién?’, continúe con el resto de miembros de la familia de la misma manera: *níni micháyu* ‘este es su abuelo’, *micháyu ilhalhé punh* ‘su abuelo está triste’, *níni michíya* ‘esta es su abuela’, *michíya échenh échenhé iunhé* ‘su abuela está muy feliz’, *níni misía* ‘este es su papá’, *misía irilúluje* ‘su papá está asustado’, *níni misú* ‘esta es su mamá’, *misú irilherréfe unh* ‘su mamá está enojada’. Al final del libro del estudiante, desprenda las láminas de la abuela y el abuelo para esta actividad, pág. 29.
5. Ahora pregunte *¿taíca irilherréfe unh?*, *¿taíca irilúluje?*, *¿taíca ilhalhé punh?*, *¿taíca échenh échenhé iunhé?*, *¿taíca ichiyóctenh?* Recuerde que el niño podrá responder correctamente en la medida en que usted haya presentado la información clara acompañada de los apoyos visuales (gestos y caritas de emociones): *nachíya échenh échenhé iunhé* ‘mi abuela está muy feliz’, *nalhacá ichiyóctenh* ‘mi hermano está cansado’, *nasú irilherréfe unh* ‘mi mamá está enojada’, *nasá irilúluje* ‘mi papá está asustado’, etc.
6. Tome una hoja en blanco y lápices de color. Pídale al estudiante que dibuje a su familia y que la nombre *níni nalhacá* ‘este es mi hermano’, *níni nalhacachúma* ‘esta es mi hermana’, *níni nacháyu* ‘este es mi abuelo’, *níni nachíya* ‘esta es mi abuela’, *níni nasía* ‘este es mi papá’, *níni nasú* ‘esta es mi mamá’.
7. Luego, solicite al niño que les asigne una carita de las emociones a cada miembro y diga por ejemplo: *nacháyu ichiyóctenh* ‘mi abuelo está cansado’, *nasú échenh échenhé iunhé* ‘mi mamá está muy feliz’, *nalhacahúma irilherréfe unh* ‘mi hermana está enojada’, etc. Para facilitarle la producción oral al niño o a la niña, usted puede hacerle la pregunta *¿iná jué unhé micháyu?* ‘¿cómo está su abuelo?’, *¿iná jué unhé milhacá?* ‘¿cómo está su hermano?’, etc.
8. En caso de que tenga teléfono celular con cámara fotográfica pueden jugar a tomarse fotos haciendo caras tristes, felices, enojadas, etc. para que el niño se vea a sí mismo. Reutilice las frases *irrfajúe ijúan ó lhalhé punh* ‘haga una cara que esté triste’, *irrfajúe ijúan ó irilherréfe unh* ‘haga una cara enojada’, *irrfajúe*

ijúan ó ichiyóctenh ‘haga una cara que esté cansada’, *irrfajúe ijúan ó irilúluje* ‘haga una cara que esté asustada’, *irrfajúe ijúan ó échenh échenhé iunhé* ‘haga una cara que esté muy feliz’. Después, cuando observan las fotos, se puede aprovechar para practicar las frases *échenhé naunhé* ‘estoy feliz’, *nalhalhé punh* ‘estoy triste’, *nachiyóctenh* ‘estoy cansado’, *narálherréfe unh* ‘estoy enojado’, *naralúluje* ‘estoy asustado’.

9. Para trabajar la pronunciación, pónganse frente al espejo y dígame al niño que haga cara de cansado por ejemplo y que diga la frase *nachiyóctenh* despacio y cuidando la pronunciación. Repita este procedimiento con las demás emociones.
10. Abra el libro del alumno en la página 6 y escuchen el audio # 3. Presente la situación como siempre usando mímica, gestos, entonaciones que puedan ayudar al estudiante a comprender lo que usted está narrando: *irripacunú* ‘escuche’, *níni tí* ‘este es un río’, *isíayu arapchá óra ifánhe* ‘el papá camina con el niño’, *isá tí irrisulíye arapchá óra yu* ‘el papá y el niño pasan el río’, *lhífi maráma iquíta arrasúli tí* ‘las hormigas quieren pasar el río’, *lhífi maráma lhóqui chirríque* ‘las hormigas se resbalan’, *lhífi maráma miné tíco* ‘las hormigas caen al río’.
11. Concluya la sesión cantando la canción de despedida inventada por usted o *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’.

2.2.3.3. Lección 3

Objetivos específicos para la lección 3

1. Preguntar a alguien sobre su estado de ánimo
2. Describir el estado de ánimo propio y de los demás
3. Seguir instrucciones usando la forma imperativa
4. Identificar la expresión de la causalidad de una acción usando *puráni*
5. Reconocer los términos *arapchá* y *curíjurí* y relacionarlos con la familia
6. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Inicie preguntando al niño o a la niña *¿iná miunhé paí?* ‘¿cómo está hoy?’ Invite al niño a preguntarle a usted cómo se siente.
2. Escuchen y canten *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’.
3. Retome las láminas de la familia. Pregúntele al niño *¿taíca irilúluje?* ‘¿quién está asustado?’, *¿taíca ichiyóctenh?* ‘¿quién está cansado?’, *¿taíca irilherréfe unh?*, *¿taíca ilhalhé punh?*, *¿taíca échenh échenhé iunhé?*
4. Abra el libro del estudiante en la página 7 y muéstrelle el niño y la niña que aparecen ahí (ejercicio 1). Dígale *níni arapchá óra* ‘este es un niño’, *níni arapchá óra curíjurí óra* ‘esta es una niña’. Procedan a pegar el pantalón del niño y el vestido de la niña que aparecen en la página 23. Luego diga: *arapchá óra ichiyóctenh* ‘el niño está cansado’, *échenh iunhé arapchá óra curíjurío* ‘la niña está feliz’.
5. Para comprobar que el estudiante ha entendido, puede preguntarle *¿taíca échenh échenhé iunhé?* ‘¿quién está muy feliz?’, *¿taíca ichiyóctenh?* ‘¿quién está cansado?’. Ayúdelo a responder *ní curíjurí óra* ‘esta niña’ o *ní arapchá óra* ‘este niño’. Busquen otros niños y dígan: *níni arapchá óra* ‘este es un niño’, *níni arapchá óra curíjurí óra* ‘esta es una niña’.
6. Tome las cinco caritas con las emociones que ustedes hicieron. Pase una carita muy rápido frente al niño y luego escóndala. Pregúntele *¿iná jué unhé curíjurí óra?* ‘¿cómo está la niña?’, *¿iná jué unhé arapchá óra?* ‘¿cómo está el niño?’. Ayude a su hijo a responder, por ejemplo, *arapchá óra irilherréfe unh* ‘el niño está enojado’ o *curíjurí óra irilúluje* ‘la niña está asustada’. Repita el procedimiento con las demás caritas para recordar el vocabulario para expresar emociones. Una variación de esta actividad es que el estudiante dibuje en las caritas de cartón el pelo largo si quiere representar a una niña o un pelo corto o una gorra si quiere representar a un niño. De este modo le será más fácil tener un referente para decir, por ejemplo, *curíjurí óra ichiyóctenh* ‘la niña está cansada’, *arapchá óra ilhalhé punh* ‘el niño está triste’, *arapchá óra ichiyóctenh* ‘el niño está cansado’.
7. Esta es una actividad de movimiento. Primero aplauda usted y luego pídale al niño que aplauda mientras dice *micuquí irripórrro* ‘aplauda’. Ahora dígale

micuquí irripcorró miquíma échenh échenhé miunh ‘aplauda como si estuviera feliz’ y realice primero usted la acción para hacer comprensible la instrucción. Siga *micuquí irripcórro miquíma milhalhé punh* ‘aplauda como si estuviera triste’, *micuquí irripcórro miquíma mirilherréfe unh* ‘aplauda como si estuviera enojado’, *micuquí irripcórro miquíma michiyóctenh* ‘aplauda como si estuviera cansado’, *micuquí irripcórro miquíma mirilúluje* ‘aplauda como si estuviera asustado’.

8. Ahora incorpore una nueva acción: *mitórre* ‘brinque’. Brinque usted primero y luego invítelo a él o a ella a brincar. Luego dígame *mitórre miquíma mirilherréfe* ‘brinque como si estuviera enojado’, *mitórre miquíma milhalhé punh* ‘brinque como si estuviera triste’ *mitórre miquíma échenh échenhé miunhé* ‘brinque como si estuviera feliz’, *mitórre miquíma michiyóctenh* ‘brinque como si estuviera cansado’, *mitórre miquíma mirilúluje* ‘brinque como si estuviera asustado’.
9. Muestre las láminas de la unidad 1 y pregunte *¿iná júe iunhé lhúri?* ‘¿cómo está el venado?’ Haga frases con el niño o la niña: *irilúluje lhúri* ‘el venado está asustado’. Ahora pregunte *¿orróqui irripjóye unh?* ‘¿qué está haciendo?’. Añada *lhúri ojáctenhé óje* ‘el venado corre rápido’. Se puede decir también: *lhúri ojáctenhé ióje puráni irilúluje* ‘el venado corre rápido porque está asustado’. Entonces tendremos una contextualización mayor de la situación que viven los personajes: *ulíma fánhe síjaf puráni échenh échenhé unhé* ‘la tortuga camina lento porque está feliz’, *nhíscaca síjafa irifáque puráni ilhalhé punh* ‘el pájaro vuela lento porque está triste’, *lhífi ojáctenhé ióje puráni irilherréfe* ‘la hormiga corre rápido porque está enojada’, *arapchá óra síjafa irilánhe puráni ichiyóctenh* ‘el niño come lento porque está cansado’, *curíjurío síjafa iriújinh puráni ichiyóctenh* ‘la niña nada lento porque está cansada’.
10. Ponga estas mismas tarjetas boca abajo sobre el piso o una mesa y pídale al niño que diga qué está haciendo cada uno *¿orróqui irripjóye unh?* ‘¿qué está haciendo?’ y por qué razón: *¿inánheyú ojáctenhéfa ióje?* ‘¿por qué corre rápido?’ De manera que el estudiante pueda responder por ejemplo *lhúri ojáctenhé ióje puráni irilúluje* ‘el venado corre rápido porque está asustado’. Puede seguir preguntando *¿inánheyú síjafa ifánhe?* ‘¿por qué camina lento?’.

¿inánheyú síjafa irifáque? ‘¿por qué vuela lento?’, *¿inánheyú síjafa irilánhe?* ‘¿por qué come lento?’, *¿inánheyú síjafa iriújinh?* ‘¿por qué nada lento?’. Pueden responder con las frases del punto anterior.

11. Ahora entregue las láminas al niño y deje que sea él quien le pregunte a usted: *¿iná júe unhé lhífi?* ‘¿cómo está la hormiga?’, *¿inánheyú ojáctenhéfa ióje?* ‘¿por qué corre rápido?’, *¿iná júe unhé ulíma?* ‘¿cómo está la tortuga?’, *¿inánheyú síjafa ifánhe?* ‘¿por qué camina lento?’, *¿iná júe unhé lhúri?* ‘¿cómo está el venado?’, *¿inánheyú ojáctenhéfa ióje?* ‘¿por qué corre rápido?’ *¿iná júe unhé nhíscac?* ‘¿cómo está el pájaro?’, *¿inánheyú síjafa irifáque?* ‘¿por qué vuela lento?’, *¿iná júe unhé curíjurí óra?* ‘¿cómo está la niña?’, *¿inánheyú síjafa iriújinh?* ‘¿por qué nada lento?’, *¿iná júe unhé arapchá óra?* ‘¿cómo está el niño?’, *¿inánheyú síjafa irilánhe?* ‘¿por qué come lento?’
12. Abra el libro del alumno en la página 6 y escuchen el audio # 3. Recuerden la situación que viven las hormigas: *irripacunú* ‘escuche’, *níni tí* ‘este es un río’, *isíayu arapchá óra ifánhe* ‘el papá camina con el niño’, *isá tí irrisulíye arapchá óra yu* ‘el papá cruza el río con el niño’, *lhífi maráma iquíta arrasúli tí* ‘las hormigas quieren pasar el río’, *lhífi maráma lhóqui chirríque* ‘las hormigas se resbalan’, *lhífi maráma miné tíco* ‘las hormigas caen al río’.
12. Pídale al niño o a la niña que pregunte a sus amigos o familiares cómo están hoy *¿iná miunhé paí?* y que diga él o ella cómo se siente él hoy.
13. Dibujen ambos en una hoja su estado de ánimo del día y exprésenlo en malecu.
14. Termine la sesión cantando la canción *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’.

2.2.3.4. Lección 4

Objetivos específicos para la lección 4:

1. Dar instrucciones usando la forma imperativa
2. Preguntar sobre el estado de ánimo propio y de los demás
3. Describir el estado de ánimo propio y de los demás
4. Distinguir el uso de prefijos posesivos *na-*, *ma-*, *i-*

5. Nombrar a los miembros de la familia extendida: papá, mamá, abuelo, abuela, hermano, hermana
6. Reconocer los términos *arapchá*, *curíjurí* y *ochápaca* y relacionarlos con la familia
7. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Empiecen la sesión cantando *Intá naporétec* ‘entonces voy a cantar’
2. Esta es una actividad de movimiento. Primero aplauda usted y luego pídale al niño que aplauda *micuquí irripórrro*. Ahora dígame *micuquí irripórrro miquíma échenh échenhé miunh* ‘apluda como si estuviera feliz’ y realice primero usted la acción para hacer comprensible la instrucción. Siga *micuquí irripórrro miquíma milhalhé punh* ‘apluda como si estuviera triste’, *micuquí irripórrro miquíma mirilherréfe unh* ‘apluda como si estuviera enojado’, *micuquí irripórrro miquíma michiyóctenh* ‘apluda como si estuviera cansado’, *micuquí irripórrro miquíma mirilúluje* ‘apluda como si estuviera asustado’. Luego, dele al estudiante la oportunidad de liderar la actividad para que sea él quien le de las instrucciones a usted.
3. Ahora incorpore una nueva acción: *mitórre* ‘brinque’. Brinque usted primero y luego invítelo a él o a ella a brincar. Luego dígame *mitórre miquíma mirilherréfe* ‘brinque como si estuviera enojado’, *mitórre miquíma milhalhé punh* ‘brinque como si estuviera triste’ *mitórre miquíma échenh échenhé miunhé* ‘brinque como si estuviera feliz’, *mitórre miquíma michiyóctenh* ‘brinque como si estuviera cansado’, *mitórre miquíma mirilúluje* ‘brinque como si estuviera asustado’. De la oportunidad al estudiante de liderar ahora la actividad para que pueda producir oralmente las instrucciones.
4. Jueguen a adivinar el estado de ánimo del otro usando la pregunta *¿iná narrpcúanhe?* ‘¿cómo me ves?’, *¿má narrpcúanh nalhalhé puc?* ‘¿me ves que estoy triste?’, *¿má narrpcúanh échenh échenhé naúc?* ‘¿me ves que estoy feliz?’, *¿má narrpcúanh nachiyóctecta naúc?* ‘¿me ves que estoy cansada?’, *¿má narrpcúanh naralúlujeta naúc?* ‘¿me ves que estoy asustada?’, *¿má*

narrpcúanh naralherréfe uc? ‘¿me ves que estoy enojada?’ Respondan sí o no con frases completas si es posible: *aó, milhalhé punh* ‘sí, estás triste’, *órrom, épe milhalhé punh* ‘no, no estás triste’, *aó, échenh échenhé miunhé* ‘sí, estás feliz’, *órrom, épe échenh échenhé miunhé* ‘no, no estás feliz’, *aó, michiyóctenh* ‘sí, estás cansada’, *órrom, épe michiyóctenh* ‘no, no estás cansada’, *aó mirilúluje* ‘sí, estás asustado’, *órrom, épe mirilúluje* ‘no, no estás asustada’, *aó mirilherréfe* ‘sí, estás enojado’, *órrom, épe mirilherréfe* ‘no, no estás enojado’.

5. Pregúntele al niño *¿má milhalhé punh?* ‘¿estás triste?’, *¿má échenh échenhé miunhé?* ‘¿estás feliz?’, *¿má michiyóctenh?* ‘¿estás cansada?’, *¿má mirilúluje?* ‘¿estás asustada?’, *¿má mirilherréfe unh?* ‘¿estás enojada?’. Ayúdelo a responder *órrom, épe nalhalhé punh* ‘no, no estoy triste’, *aó, jué nalhalhé punh* ‘sí, en efecto estoy triste’, *órrom, épe échenh échenhé naunhé* ‘no, no estoy feliz’, *aó, échenh échenhé naunhé* ‘sí, estoy feliz’, *órrom, épe nachiyóctenh* ‘no, no estoy cansada’, *aó, jué nachiyóctenh* ‘sí, en efecto estoy cansada’, *órrom, épe naralúluje* ‘no, no estoy asustada’, *aó, jué naralúluje* ‘sí, en efecto estoy asustada’, *órrom, épe naralherréfe unh* ‘no, no estoy enojada’, *aó, jué naralherréfe unh* ‘sí, en efecto estoy enojada’.
6. Retome las imágenes de la familia y diga *micháyu ochápac* ‘tu abuelo es un hombre’, *michíya curíjurí* ‘tu abuela es una mujer’, *misú curíjurí* ‘tu mamá es una mujer’, *misá ochápac* ‘tu papá es un hombre’, *milhacachúma curíjurí* ‘tu hermana es una mujer’, *milhacá ochápac* ‘tu hermano es un hombre’.
7. Proceda a preguntarle al estudiante *¿má milhacá ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu hermano es un hombre o una mujer?’, *¿má misía ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu papá es hombre o mujer?’, *¿má misú ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu mamá es hombre o mujer?’, *¿má micháyu ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu abuelo es hombre o mujer?’, *¿má michíya ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu abuela es hombre o mujer?’, *¿má milhacachúma ochápac mápe curíjurí?* ‘¿tu hermana es hombre o mujer?’ Ayúdelo a responder *nacháyu ochápac* ‘mi abuelo es un hombre’, *nachíya curíjurí* ‘mi abuela es una mujer’, *nasú curíjurí* ‘mi mamá es una mujer’, *nasía ochápac* ‘mi papá es un hombre’, *nalhacachúma curíjurí* ‘mi hermana es una mujer’, *nalhacá ochápac* ‘mi hermano es un hombre’.

8. Para asegurarse de que el estudiante comprendió el vocabulario, usted va a preguntarle *¿má póni ochápaca óra mápe curíjurí óra miánh?* ‘¿usted es un niño o una niña?’ Ayúdelo a responder *ton arapchá óra naanh* ‘yo soy un niño / niña’.
9. Abra el libro del estudiante en la página 7 y pídale al niño que dibuje en la actividad 2, en uno de los círculos su propio estado de ánimo y el de la mamá. Luego deberá decir las frases necesarias para expresar lo que ha dibujado.
10. En el ejercicio 3 de la página 7, el niño deberá pegar el estado de ánimo de cada familiar y deberá ser capaz de expresarlo en malecu.
11. Abra el libro del alumno en la página 6 y escuchen el audio # 3. Recuerden la situación que viven las hormigas y luego pídale al niño que dibuje lo que entendió de esta unidad. Comenten en malecu si es posible.
12. Canten la canción de despedida creada por usted.

2.2.4. Unidad 4: *Arapchá óra ilharianhe lhífi maráma*

Materiales

1. Grabación # 4, se escuchan las hormigas flotar en el agua. Poco a poco se escucha la voz de un niño que juega en la orilla, se asombra y mete su mano en el agua para sacarlas. Se escuchan las hormigas que se sacuden, agradecen y siguen caminando.
2. Calcomanías de las hormigas flotando, hormigas sacudiéndose, hormigas caminando felices en la página 24 del libro del estudiante.
3. Elementos que representen piernas, brazos, manos, cabeza, orejas, ojos, pelo, boca, nariz, pies para armar un muñeco como el de la foto que aparece en el libro página 13.
4. Elementos reales para trabajar los sentidos como café, papaya, almohada, olla y cuchara, una imagen y un libro.
5. Pliego grande de papel periódico y marcadores, masking tape.
6. Historia *Caracche* del libro *Historias Malecus* de Raúl Bolaños (1994: 4-5).

7. Canción *Taíca naanh* ‘¿quién soy yo?’ y *Mipcoquí taíquit* ‘pórtese bien’ del Disco *Poréteca maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos comunicativos generales:

1. Reconocer algunas partes del cuerpo
2. Expresar la posesión inalienable usando *na-*, *mi-*, *i-*
3. Reconocer los usos de ciertas partes del cuerpo
4. Expresar la cantidad del 1 al 5
5. Describir ciertas partes del cuerpo usando adjetivos
6. Seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias
7. Responder preguntas con los interrogativos *¿mé?* ‘¿dónde?’, *¿inánhe?* ‘¿cómo?’, *¿pinhca?* ‘¿cuánto?’
8. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global
9. Entrar en contacto con la narración tradicional *Caracche*

2.2.4.1. Lección 1

Objetivos específicos para la lección 1:

1. Reconocer algunas partes del cuerpo
2. Seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias
3. Expresar la posesión inalienable usando *na-*, *mi-*, *i-*
4. Expresar la cantidad del 1 al 5
5. Decir si un familiar es hombre o mujer
6. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *¿Taíca naanh?* ‘¿quién soy yo?’ y teatralícela.
2. Tome una hoja de papel y dibuje la silueta de su mano. Diga *níni nacuquí chía* ‘esta es mi mano’. Luego tome la mano del estudiante y dibuje su silueta en el papel. Diga *níni micuquí chía* ‘esta es tu mano’. Ahora dé la instrucción *micuquí irripquijí* ‘abra su mano’ y *micuquí irrfapurirí* ‘cierre su mano. Recuerde modelar la acción para que el niño pueda seguirla.
3. Continúe presentando otras partes del cuerpo *níni nacoquí calí* ‘esta es mi boca’, *níni micoquí calí* ‘esta es tu boca’, *micoquí irripquijí* ‘abra la boca’, *micoquí irrfapurirí* ‘cierre la boca’, *nafilhí cúru maráma* ‘son mis ojos’, *mifilhí cúru maráma* ‘son tus ojos’, *mifilhí irrpquijí* ‘abra los ojos’, *mifilhí irrfapurirí* ‘cierre los ojos’. Jueguen a abrir y cerrar diferentes partes del cuerpo y permita también que el estudiante de las instrucciones una vez que se sienta seguro.
4. Ahora introduzca *níni nalhoquí chía* ‘estos son mis pies’, *níni milhoquí chía* ‘estos son tus pies’, *milhoquí chá marámayu mifánh* ‘camine con sus pies’. Pueden dibujar en un papel sus pies al igual que lo hicieron con la mano.
5. Luego de estas otras instrucciones: *nanhá irripjúi mifilhí* ‘enséñeme sus ojos’ e invite al estudiante a señalarlos y a decir *nicó júe punh* ‘aquí están’. Continúe *nanhá irripjúi micuquí chá maráma* ‘enséñeme sus manos’, *nanhá irripjúi milhoquí chá maráma* ‘enséñeme sus pies’, *nanhá irrfajúi micoquí calí* ‘enséñeme su boca’, *nanhá irrpjúi mijúan* ‘enséñeme su cara’, *nanhá irripjúi micarrcóra maráma* ‘enséñeme sus piernas’, *nanhá irrfajúi micuquí córa maráma* ‘enséñeme sus brazos’, *nanhá irripjúi mióca maráma* ‘enséñeme sus dientes’. Para todas ellas, invite al niño a responder *nicó júe punh* ‘aquí están’.
6. Ahora haga una combinación de todas las instrucciones conocidas por el estudiante e incluya otras nuevas: *micoquí irripquijí* ‘abra la boca’, *micoquí irrfapurirí* ‘cierre la boca’, *mifilhí irrpquijí* ‘abra los ojos’, *mifilhí irrfapurirí* ‘cierre los ojos’, *milhoquí chá marámayu mifanh* ‘camine con sus pies’, *irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé* ‘haga una cara que esté feliz’, *micuquí irriplhnh* ‘lávese las manos’, *mióca rriplhnh* ‘lávese los dientes’, *micuquí irripquijí* ‘abra la mano’ y *micuquí irrfapurirí* ‘cierre la mano. Para las instrucciones nuevas, recuerde modelar la acción usted primero.

7. Busque los materiales necesarios para armar el muñeco que aparece en la página 13 del libro del estudiante. Diga las siguientes instrucciones: *nicó irrfaárra icuquí córa* ‘ponga un brazo aquí’, *nicó irrfaárra icuquí chá* ‘ponga una mano aquí’, *nicó irrfaárra ifilhí cúru* ‘ponga un ojo aquí’, *nicó irrfaárra icoquí calí* ‘ponga una boca aquí’, *nicó irrfaárra itocóto* ‘ponga una oreja aquí’, *nicó irrfaárra ilhóqui chía* ‘ponga un pie aquí’, *nicó irrfaárra icarrcóra* ‘ponga una pierna aquí’, *nicó irrfaárra itaính* ‘ponga una nariz aquí’, *nicó irrfaárra ilha* ‘ponga el pelo aquí’.
8. Después deben nombrar la parte del cuerpo de cada participante, por ejemplo *níni nataính* ‘esta es mi nariz’ (para referirse a la nariz del niño), *níni mitaính* ‘esta es tu nariz’ (para referirse a la nariz de la mamá), *níni itaính* ‘esta es su nariz’ (para referirse a la nariz del muñeco). De la misma manera diga *níni nacarrcóra maráma* ‘estas son mis piernas’, *níni micarrcóra maráma* ‘estas son tus piernas’, *níni icarrcóra maráma* ‘estas son sus piernas’, *níni nacuquí chía* ‘esta es mi mano’, *níni micuquí chía* ‘esta es tu mano’, *níni icuquí chía* ‘esta es su mano’, *níni nacoquí calí* ‘esta es mi boca’, *níni micoquí calí* ‘esta es tu boca’, *níni icoquí calí* ‘esta es su boca’, *níni nafilhí cúru maráma* ‘estos son mis ojos’, *níni mifilhí cúru maráma* ‘estos son tus ojos’, *níni ifilhí cúru maráma* ‘estos son sus ojos’, *níni nalhóqui chía* ‘estos son mis pies’, *níni milhóqui chía* ‘estos son tus pies’, *níni ilhóqui chía* ‘estos son sus pies’, *níni natocó maráma* ‘estas son mis orejas’, *níni mitocó maráma* ‘estas son tus orejas’, *níni itocó maráma* ‘estas son sus orejas’, *níni nailha* ‘este es mi pelo’, *níni miilha* ‘este es tu pelo’, *níni iilha* ‘este es su pelo’, *níni najúan* ‘esta es mi cara’, *níni mijúan* ‘esta es tu cara’, *níni ijúan* ‘esta es su cara’.
9. Cante la canción *Mipcoquí taíquit* ‘pórtese bien’.
10. Escuche el audio #4 y vea la imagen del libro página 8 y explique *lhífi maráma irinhanhe nicó tí* ‘las hormigas están flotando aquí en el río’, *arapchá órati píye tíco lhífi icuquí cháyu* ‘el niño saca a las hormigas del río con su mano’, *afépáque an* ‘gracias’. Proceda a pegar las calcomanía de la unidad 4 (página 24) en la ilustración de la página 8.
11. Retome los miembros de la familia, cuéntelos (*lacáchá, paunhca, poíquirrí, paquéquirrí, otinh*) y diga si se trata de un hombre o de una mujer: *nacháyu*

ochápac ‘mi abuelo es un hombre’, *nachíya curíjuri* ‘mi abuela es una mujer’, *nasú curíjuri* ‘mi mamá es una mujer’, *nasía ochápac* ‘mi papá es un hombre’, *nalhacachúma curíjuri* ‘mi hermana es una mujer’, *nalhacá ochápac* ‘mi hermano es un hombre’.

12. Cuenten los dedos de la mano *micuquí cúru irrfacarráje*: *lacáchá*, *paunhca*, *poíquirrí*, *paquéquirrí*, *otinh*. Luego brinquen 3 veces mientras cuentan, aplaudan 2 veces, abran y cierren la mano 4 veces, avancen 5 pasos, etc. El uso del movimiento en esta actividad mientras se repiten los números es importante para fijar la información en el cerebro del niño, de manera que después le sea más fácil recordarla.
13. Cante una canción de despedida creada por usted.

2.2.4.2. Lección 2

Objetivos específicos para la lección 2:

1. Reconocer algunas partes del cuerpo
2. Expresar la posesión inalienable usando *na-*, *mi-*, *i-*
3. Describir ciertas partes del cuerpo usando adjetivos
4. Expresar la cantidad del 1 al 5
5. Seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias
6. Reconocer los usos de ciertas partes del cuerpo
7. Responder preguntas con los interrogativos *¿mé?* ‘¿dónde?’, *¿inánhe?* ‘¿cómo?’, *¿pinhca?* ‘¿cuánto?’
8. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *¿Taíca naanh?* ‘¿quién soy yo?’

2. Escuche el audio #4 y vea la imagen del libro página 8 y explique *lhífi maráma irinhanhe nicó tí* ‘las hormigas están flotando aquí en el río’, *arapchá órati píye tíco lhífi icuquí cháyu* ‘el niño saca a las hormigas del río con su mano’, *afépáque an* ‘gracias’. Trate de que el niño o la niña repita las frases. Recuerde que puede hacerlo divertido usando la repetición en cadena.
3. Armen el mismo muñeco de la clase pasada. Mientras lo arman deben nombrar la parte del cuerpo de cada participante, por ejemplo *níni nataính* ‘esta es mi nariz’ (para referirse a la nariz del niño), *níni mitaính* ‘esta es tu nariz’ (para referirse a la nariz de la mamá), *níni itaính* ‘esta es su nariz’ (para referirse a la nariz del muñeco). De la misma manera diga *níni nacarrcóra maráma* ‘estas son mis piernas’, *níni micarrcóra maráma* ‘estas son tus piernas’, *níni icarrcóra maráma* ‘estas son sus piernas’, *níni nacuquí chía* ‘esta es mi mano’, *níni micuquí chía* ‘esta es tu mano’, *níni icuquí chía* ‘esta es su mano’, *níni nacoquí calí* ‘esta es mi boca’, *níni micoquí calí* ‘esta es tu boca’, *níni icoquí calí* ‘esta es su boca’, *níni nafilhí cúru maráma* ‘estos son mis ojos’, *níni mifilhí cúru maráma* ‘estos son tus ojos’, *níni ifilhí cúru maráma* ‘estos son sus ojos’, *níni nalhóqui chía* ‘estos son mis pies’, *níni milhóqui chía* ‘estos son tus pies’, *níni ilhóqui chía* ‘estos son sus pies’, *níni natocó maráma* ‘estas son mis orejas’, *níni mitocó maráma* ‘estas son tus orejas’, *níni itocó maráma* ‘estas son sus orejas’, *níni naílha* ‘este es mi pelo’, *níni miílha* ‘este es tu pelo’, *níni iílha* ‘este es su pelo’, *níni najúan* ‘esta es mi cara’, *níni mijúan* ‘esta es tu cara’, *níni ijúan* ‘esta es su cara’.
4. A modo de repaso de la lección anterior, puede mover los ojos y la boca del muñeco para representar otras emociones y hablar sobre ellas.
5. Describa las partes del cuerpo del muñeco y compárelas con las del estudiante *ní cuquí córa arapcháo nocóchánhe* ‘los brazos del niño son pequeños’, *icuquí chá maráma nocóchánhe* ‘sus manos son pequeñas’, *micuquí chá maráma ampenh* ‘tus manos son grandes’, *ilhóqui chá maráma nocochánhe* ‘sus pies son pequeños’, *milhóqui chá maráma ampenh* ‘tus pies son grandes’, *ifilhí cúru nocochánhe* ‘sus ojos son pequeños’, *mifilhí cúru maráma ampenh* ‘tus ojos son grandes’, etc.

6. Luego pregúntele *¿inánhe micuquí chá maráma?* ‘¿cómo son tus manos?’. Ayude al estudiante a responder por ejemplo *nacuquí chá maráma ampenh* ‘mis manos son grandes’ o *nacuquí chá maráma nocochánhe* ‘mis manos son pequeñas’. Pregunte igualmente por otras partes del cuerpo: *¿inánhe mifilhí cúru maráma?* ‘¿cómo son sus ojos?’, *¿inánhe milhóqui chá maráma?* ‘¿cómo son sus pies?’, *¿inánhe micarrcóra maráma?* ‘¿cómo son sus piernas?’, *¿inánhe micuquí córa?* ‘¿cómo son sus brazos?’, *¿inánhe micoquí calí?* ‘¿cómo es su boca?’, *¿inánhe mijúan?* ‘¿cómo es su cara?’, *¿inánhe mióca maráma?* ‘¿cómo son sus dientes?’, *¿inánhe mitocó maráma ánhe?* ‘¿cómo son sus orejas?’ Ayúdelo a responder *nacuquí chá maráma ampenh* ‘mis manos son grandes’, *nalhoquí chá maráma ampenh* ‘mis pies son grandes’, *nacuquí chá maráma nocochánhe* ‘mis manos son pequeñas’, *nalhóqui chá maráma nocochánhe* ‘mis pies son pequeños’, *nafilhí cúru maráma ampenh* ‘mis ojos son grandes’, *nafilhí cúru nocochánhe* ‘mis ojos son pequeños’, *najúan maráláfarinhánhe* ‘mi cara es bonita’, *mijúan maráláfarinhánhe* ‘tu cara es bonita’, *nafilhí cúru maráláfarinhánhe* ‘mis ojos son bonitos’, *nacuquí chá maráláfarinhánhe* ‘mis manos son bonitas’, *nalhóqui chá maráláfarinhánhe* ‘mis pies son bonitos’, *nataính ampenh* ‘mi nariz es grande’, *nataính nocochánhe* ‘mi nariz es pequeña’, *natocó maráma ampenh* ‘mis orejas son grandes’, *natocó maráma nocochánhe* ‘mis orejas son pequeñas’, *nataính maráláfarinhánhe* ‘mi nariz es bonita’.
7. Pídale que cuente los dedos de la mano *micuquí cúru irrfacarráje*. Luego muestrele una cantidad de dedos en su mano y pregúntele *¿pinhca nacuquí cúru irripcuánhe?* ‘¿cuántos dedos ve?’. Ayúdele al niño a contestar *lacachá micuquí cúru arracuánhe* ‘veo un dedo’, *paunhca micuquí cúru arracuánhe* ‘veo dos dedos’, *poíquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo tres dedos’, *paquéquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo cuatro dedos’, *ótinhi micuquí cúru arracuánhe* ‘veo cinco dedos’.
8. Canten la canción *Mipcoquí taíquit* ‘pórtese bien’ y bailen.
9. Tome algo que el niño pueda oler como café, algo que pueda tocar como una almohada, algo que pueda sonar como una olla y una cuchara, una imagen para que la vea, un libro para abrir y cerrar, y algo para probar como una papaya.

Seguidamente dé las instrucciones *irrfauilha* ‘huela’ al mismo tiempo que usted modela la instrucción y le entrega luego el café para que el niño imite la acción. Continúe diciendo *irrfaáta* ‘toque’ y entregue el material que eligió para tocar y así sucesivamente con las demás instrucciones: *irrpcúanh* ‘vea’, *irrfacunú* ‘escuche’, *mifánh* ‘camine’, *miója* ‘corra’, *irrfacarráje* ‘cuenta’, *irrfataíqui* ‘pruebe’, *irrfaquiji* ‘abra’, *irrfapuriri* ‘cierre’. Aquí hay un ejemplo de cosas que puede usar y de frases que puede decirle al niño: *irrfauilha cajúli* ‘huela el café’, *irrfauilha córa cúru* ‘huela la fruta’, *irrfacúanh córa púru* ‘vea el árbol’, *irrfaáta óctari* ‘toque la piedra’, *irrfaáta córa aunh* ‘toque la hoja’, *irrfaáta tí* ‘toque el agua’, *irrfataíqui córa cúru* ‘pruebe la fruta’, *irrfataíqui júma* ‘pruebe el pejiballe’, *irrfataíqui cátonh* ‘pruebe la papaya’, *irrfaáta tí* ‘toque el agua’.

10. Describa las funciones de ciertas partes del cuerpo que ya conocen *nacoquí chá punhé arraatáca ajá* ‘tengo mi mano para tocar’, *nacoquí calí punhé naralánhca ajá* ‘tengo mi boca para comer’, *nafilhí cúru punhé napcuánhca ajá* ‘tengo mis ojos para ver’, *nacarrcóra punhé nafánhca ajá* ‘tengo mis piernas para caminar’, *nalhoquí chá punhé narayáca ajá* ‘tengo mis pies para ponerme de pie’, *natocó calí punhé áta orróqui arrataíqui* ‘tengo mis oídos para que escuche’, *nacú punhé orróqui arrataíquica ajá* ‘tengo mi lengua para que pruebe cosas’, *nacarrcóra punhé naójaca ajá* ‘tengo mis piernas para correr’, *nacoquí calí punhé naoíca ajá* ‘tengo mi boca para reír’, *nacoquí calí punhé naporéteca ajá* ‘tengo mi boca para cantar’, *nafilhí cúru punhé najuéca ajá* ‘tengo mis ojos para llorar’, *nafilhí cúru punhé napcuánhca ajá* ‘tengo mis ojos para ver’, *nocoquí calí punhé áta nicó nalhaính malecu lhaíca* ‘tengo mi boca aquí para hablar el idioma malecu’, *júe nataíqui punhé nafúlhaca ajá* ‘tengo mi nariz para oler’, *júe nacoquí calí punhé napcháca ajá* ‘tengo mi boca para beber’. Recuerde teatralizar cada frase mientras la dice e invite al niño a repetir la frase con usted y a ejecutar la acción.

11. Cante la canción de despedida creada por usted.

2.2.4.3. Lección 3

Objetivos específicos para la lección 3:

1. Seguir instrucciones de movimiento, de clase o de acciones varias
2. Reconocer algunas partes del cuerpo
3. Describir ciertas partes del cuerpo usando adjetivos
4. Describir los usos de ciertas partes del cuerpo
5. Expresar la cantidad del 1 al 5
6. Responder preguntas con los interrogativos *¿mé?* ‘¿dónde?’, *¿inánhe?* ‘¿cómo?’, *¿pinhca?* ‘¿cuánto?’
7. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *¿Taíca naanh?* ‘¿quién soy yo?’. Luego, cántenla despacio sin música.
2. Hagan caras con emociones delante de un espejo. Recuérdele las instrucciones y deje que sea el estudiante quien las diga si es posible *irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé* ‘haga una cara que esté muy feliz’, *irrfajúe ijúan ó irilherréfe unh* ‘haga una cara que esté enojada’, *irrfajúe ijúan ó ichiyóctenh* ‘haga una cara que esté cansada’, *irrfajúe ijúan ó lhalhé punh* ‘haga una cara que esté triste’, *irrfajúe ijúan ó irilúluje* ‘haga una cara que esté asustada’.
3. Arme el muñeco nombrando cada parte de su cuerpo como se ha visto antes *níni itáinh* ‘esta es su nariz’, *níni icarrcóra maráma* ‘estas son sus piernas’, *níni icuquí chía* ‘esta es su mano’, *níni icoquí calí* ‘esta es su boca’, *níni ifilhi cúru maráma* ‘estos son sus ojos’, *níni ilhóqui chía* ‘estos son sus pies’, *níni itocó maráma* ‘estas son sus orejas’, *níni iilha* ‘este es su pelo’, *níni ijúan* ‘esta es su cara’. Luego, descríbalas *ní cuquí córa arapcháó nocóchánhe* ‘los brazos del niño son pequeños’, *icuquí chá maráma*

- nocóchánhe* ‘sus manos son pequeñas’, *ilhóqui chá maráma nocochánhe* ‘sus pies son pequeños’, *ifilhi cúru nocochánhe* ‘sus ojos son pequeños’, etc.
4. Luego pregúntele *¿inánhe icuquí chá maráma?* ‘¿cómo son sus manos?’. Ayude al estudiante a responder, por ejemplo, *icuquí chá maráma nocochánhe* ‘mis manos son pequeñas’. Pregunte igualmente por otras partes del cuerpo.
 5. Retome la actividad de los sentidos. Busque algo que el niño pueda oler, tocar, saborear, escuchar y ver. Seguidamente dé las instrucciones *irrfaúlha* ‘huela’, *irrfaáta* ‘toque’, *irrpcúanh* ‘vea’, *irripcunú* ‘escuche’, *mifánh* ‘camine’, *miója* ‘corra’, *irrfacarráje* ‘cuente’, *irrfataíqui* ‘pruebe’, *irrfaquijí* ‘abra’, *irrfapurirí* ‘cierre’. Si es posible, déle la oportunidad de que él o ella le dé las instrucciones a usted. Recuerde que también pueden decir: *irrfaúlha cajúli* ‘huela el café’, *irrfaúlha córa cúru* ‘huela la fruta’, *irrfacúanh córa púru* ‘vea al árbol’, *irrfaáta óctari* ‘toque la piedra’, *irrfaáta córa aunh* ‘toque la hoja’, *irrfaáta tí* ‘toque el agua’, *irrfataíqui córa cúru* ‘pruebe la fruta’, *irrfataíqui júma* ‘pruebe el pejiballe’, *irrfataíqui cátonh* ‘pruebe la papaya’, *miója micarrcórayu* ‘corra con sus piernas’, *mirifáque micuínhyu* ‘vuele con sus brazos’.
 6. Nombren las partes de sus cuerpos y digan cuál es su función mientras representan cada una de las acciones, por ejemplo, *nacuquí chá punhé arraatáca ajá* ‘tengo mi mano para tocar’, *nacoquí calí punhé naralánhca ajá* ‘tengo mi boca para comer’, *nafilhi cúru punhé napcuánhca ajá* ‘tengo mis ojos para ver’, *nacarrcóra punhé nafánhca ajá* ‘tengo mis piernas para caminar’, *nalhoquí chá punhé narayáca ajá* ‘tengo mis pies son para levantarme’, *natocó calí punhé áta orróqui arrataíqui* ‘tengo mis oídos para que escuche’, *nacú punhé orróqui arrataíquica ajá* ‘tengo mi lengua para que pruebe cosas’, *nacarrcóra punhé naójaca ajá* ‘tengo mis piernas para correr’, *nacoquí calí punhé naporéteca ajá* ‘tengo mi boca para cantar’, *nacoquí calí punhé naoíca ajá* ‘tengo mi boca para reír’, *nafilhi cúru punhé najuéca ajá* ‘tengo mis ojos para llorar’, *nocoquí calí punhé áta nicó nalhaính malecu lhaíca* ‘tengo mi boca aquí para hablar el idioma malecu’,

- júe nataíqui punhé nafúlhaca ajá* ‘tengo mi nariz para oler’, *júe nacoquí calí punhé napcháca ajá* ‘tengo mi boca para beber’.
7. Cante la canción *Mipcoquí taíquit* ‘pórtese bien’
 8. Cuente los dedos de la mano y pregunte *¿pinhca nacoquí cúru irripcuánhe?* ‘¿cuántos dedos ve?’, *lacachá micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 1 dedo’, *paunhca micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 2 dedos’, *poíquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 3 dedos’, *paquéquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 4 dedos’, *ótinhi micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 5 dedos’
 9. Luego enfatice: *ótinhi nacoquí cúru maráma punhé* ‘tengo cinco dedos’. Señale al niño y diga: *ótinhi micuquí cúru maráma punhe* ‘tiene cinco dedos’.
 10. Siga diciendo: *pauncha nafilhí cúru punhé* ‘tengo dos ojos’, *paunhca nacoquí chía punhé* ‘tengo dos manos’, *paunhca nacarróra punhé* ‘tengo dos piernas’, *lacachá nataính punhé* ‘tengo una nariz’, *taiclhcá naóca punhé* ‘tengo muchos dientes’, *lacáchá najúan* ‘tengo una cara’.
 11. Ahora pregúntele al niño *¿pinhca micuquí cúru?* ‘¿cuántos dedos tiene usted?’ y ayúdelo a contestar *paquénepaquéne cuínhyu nacoquí cúru* ‘tengo 10 dedos’. Continúe preguntando *¿pinhca mifilhí cúru?* ‘¿cuántos ojos tiene usted?’ y ayúdelo con la respuesta *paunhca nafilhí cúru* ‘tengo dos ojos’, *¿pinhca micuính?* ‘¿cuántas manos tiene usted?’, *paunhca nacuính / nacoquí chía* ‘tengo dos manos’, *¿pinhca milhóqui chía?* ‘¿cuántos pies tiene usted?’, *paunhca nalhóqui chía* ‘tengo dos pies’, *¿pinhca mitocó maráma?* ‘¿cuántas orejas tiene usted?’, *paunhca natocó maráma* ‘tengo dos orejas’, *¿pinhca mióca?* ‘¿cuántos dientes tiene usted?’, *taiclhcá naóca maráma* ‘tengo muchos dientes’, *taiclhcá nailha maráma* ‘tengo mucho pelo’, *¿pinhca mijúan?* ‘¿cuántas caras tiene usted?’, *lacáchá najúan* ‘tengo una cara’.
 12. Trabaje en el libro página 9 y describa las partes del cuerpo del hombre, la mujer y del niño que ahí aparecen. Diga *ní ochápaca cuquí chía ampenh* ‘las manos de este hombre son grandes’, *ní ochápaca filhí cúru épe cocárinhánhe* ‘los ojos de este hombre son feos’, *ní ilha ochápac maráláfarinhánhe* ‘el pelo de este hombre es bonito’, *ní lhóqui chá ochápac épe cocárinhánhe* ‘los pies del hombre son feos’, *ní lhóqui chá curijuri*

nocochánhe ‘los pies de esta mujer son pequeños’, *ní tóco maráma curíjurí ampenh* ‘las orejas de esta mujer son grandes’, *ní coquí calí curíjurí maráláfarinhánhe* ‘la boca de esta mujer es bonita’, *ní taính curíjurí épe cocárinhánhe* ‘la nariz de la mujer es fea’, *ní filhí cúru arapcháó maráláfarinhánhe* ‘los ojos de este niño son bonitos’, *ní ilha arapcháó épe cocárinhánhe* ‘el pelo del niño es feo’, *ní taính arapcháó ampenh* ‘la nariz del niño es grande’, *ní cuquí córa arapcháó nocochánhe* ‘los brazos del niño son pequeños’, *icuquí chá maráma ampenh* ‘sus manos son grandes’, *ilhóqui chá maráma ampenh* ‘sus pies son grandes’, *icuquí chá maráma nocochánhe* ‘sus manos son pequeñas’, *ilhóqui chá maráma nocochánhe* ‘sus pies son pequeños’, *ifilhí cúru ampenh* ‘sus ojos son grandes’, *ifilhí cúru nocochánhe* ‘sus ojos son pequeños’, *ijúan maráláfarinhánhe* ‘su cara es bonita’, *ifilhí cúru maráláfarinhánhe* ‘sus ojos son bonitos’, *icuquí chá maráláfarinhánhe* ‘sus manos son bonitas’, *ilhóqui chá maráláfarinhánhe* ‘sus pies son bonitos’, *itaính ampenh* ‘su nariz es grande’, *itaính nocochánhe* ‘su nariz es pequeña’, *itocó maráma ampenh* ‘sus orejas son grandes’, *itocó maráma nocochánhe* ‘sus orejas son pequeñas’, *itaính maráláfarinhánhe* ‘su nariz es bonita’.

13. Luego pregúntele *¿inánhe ní?* ‘¿cómo es él / ella?’, *¿inánhe icuquí chá ochápac?* ‘¿cómo son las manos del hombre?’, *¿inánhe icuquí chá curíjurí?* ‘¿cómo son las manos de la mujer?’, *¿inánhe ilhóqui chá arapcháó?* ‘¿cómo son los pies del niño?’, *¿inánhe ilha arapcháó?* ‘¿cómo es el pelo del niño?’ y ayúdelo a responder con la frases del punto anterior.
14. Escuchen nuevamente la grabación #4 y pídale al niño que dibuje el episodio que acaba de escuchar. Recuerde guardar estos dibujos juntos y en orden porque servirán más adelante.
15. Canten la canción de despedida creada por usted.

2.2.4.4. Lección 4

Objetivos específicos para la lección 4:

1. Reconocer algunas partes del cuerpo
2. Describir ciertas partes del cuerpo usando adjetivos
3. Expresar la cantidad del 1 al 5
4. Describir los usos de ciertas partes del cuerpo
5. Responder preguntas con los interrogativos ¿*mé?* ‘¿dónde?’, ¿*inánhe?* ‘¿cómo?’, ¿*pinhca?* ‘¿cuánto?’
6. Asociar sonidos y frases enunciativas para construir el significado de una situación de manera global
7. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu *Carrache*

Secuencia de actividades

1. Canten la canción ¿*Taíca naanh?* ‘¿quién soy yo?’. Cántenla despacio y sin música una vez más.
2. Digan las siguientes frases a modo de trabalenguas y hagan a la vez las acciones *micuquí irripquijí, micuquí irrfapurirí, micoquí irripquijí, micoquí irrfapurirí, mifilhí irripquijí, mifilhí irrfapurirí, irrfajúe ijúan ó échenh échenhé unhé.*
3. Pregunte al alumno ¿*mé micuquí chá maráma?* ‘¿dónde están sus manos? Ayúdele a contestar *nicó júe punh* ‘aquí están’. Siga ¿*mé punhé mifilhí?* ‘¿dónde están sus ojos?’, ¿*mé punhé micuquí córa maráma?* ‘¿dónde están sus brazos?’, ¿*mé micarrcóra?* ‘¿dónde están sus piernas?’, ¿*mé milhóqui chá maráma ánhe?* ‘¿dónde están sus pies?’, ¿*mé micoquí calí?* ‘¿dónde está tu boca?’, ¿*mé anh mijúan?* ‘¿dónde está su cara?’, ¿*mé mióca maráma?* ‘¿dónde están sus dientes?’, ¿*mé mitocó maráma ánhe?* ‘¿dónde están sus orejas?’ Luego intercambien papeles si es posible para que sea el niño quien le pregunte a usted.
4. Continúe con las siguientes preguntas ¿*inánhe mifilhí cúru maráma* ‘¿cómo son sus ojos?’, ¿*inánhe milhóqui chá maráma?* ‘¿cómo son sus pies?’, ¿*inánhe micuquí chá maráma?* ‘¿cómo son sus manos?’, ¿*inánhe micarrcóra maráma?*

‘¿cómo son sus piernas?’, *¿inánhe micuquí córa?* ‘¿cómo son sus brazos?’, *¿inánhe micoquí calí?* ‘¿cómo es su boca?’, *¿inánhe mijúan?* ‘¿cómo es su cara?’, *¿inánhe mióca maráma?* ‘¿cómo son sus dientes?’, *¿inánhe mitocó maráma ánhe?* ‘¿cómo son sus orejas?’. Ayude a contestar cada una con calma y según el caso seleccione las frases que necesite: *nacuquí chá maráma ampenh* ‘mis manos son grandes’, *micuquí chá maráma ampenh* ‘tus manos son grandes’, *nalhoquí chá maráma ampenh* ‘mis pies son grandes’, *milhóqui chá maráma ampenh* ‘tus pies son grandes’, *nacuquí chá nocochánhe* ‘mi mano es pequeña’, *nacuquí chá maráma nocochánhe* ‘mis manos son pequeñas’, *micuquí chá maráma nocochánhe* ‘tus manos son pequeñas’, *nalhóqui chá nocochánhe* ‘mi pie es pequeño’, *nalhóqui chá maráma nocochánhe* ‘mis pies son pequeños’, *milhóqui chá maráma nocochánhe* ‘tus pies son pequeños’, *nafilhí cúru ampenh* ‘mi ojo es grande’, *nafilhí cúru maráma ampenh* ‘mis ojos son grandes’, *mifilhí cúru maráma ampenh* ‘tus ojos son grandes’, *nafilhí cúru nocochánhe* ‘mis ojos son pequeños’, *mifilhí cúru nocochánhe* ‘tus ojos son pequeños’, *najúan maráláfarinhánhe* ‘mi cara es bonita’, *mijúan maráláfarinhánhe* ‘tu cara es bonita’, *nafilhí cúru maráláfarinhánhe* ‘mis ojos son bonitos’, *mifilhí cúru maráláfarinhánhe* ‘tus ojos son bonitos’, *nacuquí chá maráláfarinhánhe* ‘mis manos son bonitas’, *micuquí chá maráláfarinhánhe* ‘tus manos son bonitas’, *nalhóqui chá maráláfarinhánhe* ‘mis pies son bonitos’, *milhóqui chá maráláfarinhánhe* ‘tus pies son bonitos’, *nataính ampenh* ‘mi nariz es grande’, *mitáinh ampenh* ‘tu nariz es grande’, *nataính nocochánhe* ‘mi nariz es pequeña’, *mitáinh nocochánhe* ‘tu nariz es pequeña’, *natóco ampenh* ‘mi oreja es grande’, *natocó maráma ampenh* ‘mis orejas son grandes’, *mitocó maráma ampenh* ‘tus orejas son grandes’, *natocó maráma nocochánhe* ‘mis orejas son pequeñas’, *mitocó maráma nocochánhe* ‘tus orejas son pequeñas’, *nataính maráláfarinhánhe* ‘mi nariz es bonita’, *mitáinh maráláfarinhánhe* ‘tu nariz es bonita’, *najúan maráláfarinhánhe* ‘mi cara es bonita’.

5. Cuente las partes de su cuerpo *¿pinhca nacuquí cúru irripcuánhe?* ‘¿cuántos dedos ve?’, *lacachá micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 1 dedo’, *paunhca micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 2 dedos’, *poíquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 3 dedos’, *paquéquirr micuquí cúru arracuánhe* ‘veo 4 dedos’, *ótinh micuquí cúru*

arracuánhe ‘veo 5 dedos’, *ótinhi nacuquí cúru maráma punhé* ‘tengo cinco dedos’, *ótinhi micuquí cúru maráma punhe* ‘tiene cinco dedos’, *pauncha nafilhi cúru punhé* ‘tengo dos ojos’, *paunhca nacuquí chía punhé* ‘tengo dos manos’, *paunhca nacarróra punhé* ‘tengo dos piernas’, *lacachá nataính punhé* ‘tengo una nariz’, *taiclhacá naóca punhé* ‘tengo muchos dientes’, *¿pinhca micuquí cúru?* ‘¿cuántos dedos tiene usted?’, *paquénepaquéne cuínhyu nacuquí cúru* ‘tengo 10 dedos’, *¿pinhca mifilhi cúru?* ‘¿cuántos ojos tiene usted?’, *paunhca nafilhi cúru* ‘tengo dos ojos’, *¿pinhca micuính?* ‘¿cuántas manos tiene usted?’, *paunhca naciin / nacuquí chía* ‘tengo dos manos’, *¿pinhca milhóqui chía?* ‘¿cuántos pies tiene usted?’, *paunhca nalhóqui chía* ‘tengo dos pies’, *¿pinhca mitocó maráma?* ‘¿cuántas orejas tiene usted?’, *paunhca natocó maráma* ‘tengo dos orejas’, *¿pinhca mióca?* ‘¿cuántos dientes tiene usted?’, *taiclhacá naóca maráma* ‘tengo muchos dientes’, *taiclhacá nailha maráma* ‘tengo mucho pelo’, *¿pinhca mijúan?* ‘¿cuántas caras tiene usted?’, *lacáchá najúan* ‘tengo una cara’.

6. Tome un pliego de papel periódico grande y póngalo sobre el piso. Dígale *atá irralhíonh mipúru* ‘voy a dibujar tu cuerpo’, *mirisui lacálha* ‘acuéstese en el suelo’, *óto mirijitíne* ‘cuidado se mueve’. Acueste al niño sobre el papel y dibuje su silueta. Luego, invite al niño a nombrar las partes de su cuerpo y a decir cuál es su función, por ejemplo *nacuquí chá punhé arraataca ajá* ‘tengo mi mano para tocar’, *nacoquí calí punhé naralánhca ajá* ‘tengo mi boca para comer’, *nafilhi cúru punhé napcuánhca ajá* ‘tengo mis ojos para ver’, *nacarróra punhé nafánhca ajá* ‘tengo mis piernas para caminar’, *nalhoquí chá punhé narayáca ajá* ‘tengo mis pies para levantarme’, *natocó calí punhé áta orróqui arrataíqui* ‘tengo mis oídos para que escuche’, *nacú punhé orróqui arrataíquica ajá* ‘tengo mi lengua para que pruebe cosas’, *nacarróra punhé naójaca ajá* ‘tengo mis piernas para correr’, *nacoquí calí punhé naporéteca ajá* ‘tengo mi boca para cantar’, *nacoquí calí punhé naoíca ajá* ‘tengo mi boca para reír’, *nafilhi cúru punhé najuéca ajá* ‘tengo mis ojos para llorar’, *nocoquí calí punhé áta nicó nalhaính malecu lhaíca* ‘tengo mi boca aquí para hablar el idioma malecu’, *júe nataíqui punhé nafúlhaca ajá* ‘tengo mi nariz para oler’, *júe nacoquí calí punhé napcháca ajá* ‘tengo mi boca para beber’.

7. Si cree necesario, pueden recordar el episodio de las hormigas escuchando la grabación, viendo la página 8 en el libro y viendo el dibujo que preparó el niño.
8. Lea la historia *Caracche* en el libro *Historias Malecus* de Raúl Bolaños página 4.
9. Abra el libro en la página 9 y vean la imagen del *Caracche* que ahí aparece. Traten de describir cómo es él.
10. Canten la canción *Mipcoquí taíquit* ‘pórtese bien’ como despedida

2.2.5. Unidad 5: *Júe túetúe maráma lhífi maráma iyulha*

Materiales

1. Grabación # 5 en la que se escuchan las hormigas que caminan y caminan, tienen calor y están cansadas. De repente, el viento comienza a soplar suavemente y comienzan a caer unas gotitas de agua. Esto las refresca y siguen caminando felices bajo la lluvia.
2. Grabación #6 y #7: segmentos narrados.
3. Canción *Otá tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’ y *¿Mé naú?* ‘¿dónde está mi casa?’ del disco *Poréteca maráma arapchá óra ajá*, creado en el proyecto TC-625 “Diversidad lingüística de Costa Rica” de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.
4. Calcomanías de las hormigas caminando con calor, hormigas cansadas, hormigas felices bajo la lluvia en página 24 del libro del estudiante.
5. Láminas desprendibles de un niño con frío, una niña con calor, un hombre caminando en medio de una ventisca, una mujer caminando bajo la lluvia, una niña tapándose los oídos por un trueno, una mujer caminando bajo el sol, una familia en un día nublado página 31 del libro del estudiante.
6. Ruleta del clima, en página 19 del libro del estudiante.
7. Historia tradicional malecu *Níni Chúja ní maráma anhé cocá, ó atác acusfá maráma* ‘así se condujeron extraordinariamente antes los que existen por su propia voluntad’ del libro *Lacá majifijica* La transformación de la Tierra (Constenla, 1993:67-70).

Objetivos comunicativos generales:

1. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes
2. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima
3. Expresar el deseo condicionado por el clima
4. Identificar la expresión de posibilidad de realización de una actividad
5. Expresar los gustos y los miedos con respecto a los fenómenos climatológicos
6. Asociar la descripción oral con la imagen
7. Preguntar a otros sobre los gustos y miedos con respecto al clima
8. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu *Níni Chúja ní maráma anhé cocá, ó atác acsufá maráma*

2.2.5.1. Lección 1

Objetivos específicos para la lección 1:

1. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes
2. Expresar los gustos y los miedos con respecto al clima
3. Preguntar a otros sobre los gustos y miedos con respecto al clima
4. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima

Secuencia de actividades

1. Inicie la sesión cantando *Otá tóji ilántenhe* ‘Cuando hace sol’.
2. Muestre las láminas desprendibles de esta unidad (pág. 31) y diga: *púra psúrinh* ‘el viento sopla’, *malhú ánhe* ‘hace frío’, *macarújuca ánhe* ‘hace calor’, *tí lajárinh* ‘llueve’, *tóji látenh* ‘el sol brilla’, *ilhóqui irrichánh maráme* ‘trueno’, *ibafalófaloýe maráme* ‘relampaguea’, *épe puépué macuánhe* ‘hay mal tiempo’. Luego, disponga las tarjetas boca arriba en el suelo y pídale al estudiante que le señale cuál es la que corresponde a la frase *tóji látenh*, por ejemplo. Igualmente

pregunte por las demás tarjetas de modo que usted compruebe que el estudiante ha comprendido la información.

3. Vayan afuera y digan cómo está el clima hoy. Pregúntele al niño *¿iná macuánhe paí?* ‘¿cómo está el clima hoy?’ Traten de responder usando las frases anteriores. Luego abran el libro en la página 21 y dibujen el estado del tiempo que acaban de nombrar en la columna que dice *paí* ‘hoy’. Ahora pregúntele al estudiante *¿iná macuánhe taéja?* ‘¿cómo estuvo el clima ayer?’. Traten de recordar y dibújenlo en la columna que dice *taéja* ‘ayer’. Las demás casillas se irán llenando en las siguientes lecciones en las que hará este ritual. Frases que pueden ayudarle son *paí macarújunh* ‘hoy hace calor’, *paí tí lajárinh* ‘hoy llueve’, *paí épe púepúe macuánhe* ‘hoy hay mal tiempo’, *paí pué macuánhe* ‘hoy hace buen tiempo’, *paí púra psurunh* ‘hoy el viento sopla’, *paí ilhóqui irripchánh maráma* ‘hoy truena’, *paí ibafalófalóye maráma* ‘hoy relampaguea’, *taéja taiclhadá tí lajárinh* ‘ayer llovió mucho’, *taéja tóji látenh* ‘ayer hizo sol’, *taéja ibafalófalóye maráma* ‘ayer relampagueó’, *taéja ilhóqui irrichánh maráme* ‘ayer tronó’, *taéja púru psúrunh* ‘ayer sopló el viento’.
4. Abra el libro en la página 10 y escuchen la grabación # 5. Indíquele al alumno lo que sucede con las hormigas *jué tuétué maráme lhífi maráma iyulha* ‘las hormigas siguen su camino’, *lhífi maráma ifánh fánhe maráme* ‘las hormigas caminan y caminan’, *icarújunh* ‘tienen calor’, *ichiyóctenh* ‘están cansadas’, *irripcunú* ‘escuche’, *pá tí lajárinh* ‘ya está lloviendo’, *échenh échenhé iunh maráme lhífi maráma* ‘las hormigas están felices’. No olvide teatralizar las frases para hacerlas comprensibles. Repítalo si es necesario.
5. Procedan a pegar las calcomanías que aparecen al final del libro en la página 24, mientras escuchan nuevamente la grabación y usted repite con el niño cada una de las frases del punto anterior.
6. Tome las láminas desprendibles y muestre cada situación al niño: *púra psúrunh* ‘el viento sopla’, *macarújuca anhé* ‘hace calor / está caliente’, *malhúu anhé* ‘hace frío / está frío’, *tí lajárinh* ‘llueve’, *ilhóqui irrichánh maráme* ‘truena’, *tóji látenh* ‘está soleado’, *épe púepúe macuánhe* ‘hay mal tiempo’, *ibafalófalóye maráme* ‘relampaguea’.

7. Con el fin de comprobar si este vocabulario ha sido comprendido por el estudiante, juegue memoria con las tarjetas. Esto es, disponga las tarjetas boca arriba para que el niño vea donde ubica cada tarjeta y luego vuélvalas boca abajo para que el niño pueda adivinar cuál es cuál. Otra variante de este juego puede ser mostrar rápidamente una tarjeta al niño y luego esconderla para que se concentre y haga un intento de recordar la tarjeta.
8. Diga si le gusta o no la lluvia, el viento, el sol, las nubes, etc.: *puélha naptáíquinhe tóji látec* ‘me gusta sentir el sol que brilla’, *puélha naptáíquinhe tí lajáric* ‘me gusta sentir la lluvia caer’, *puélha naptáíquinhe púra* ‘me gusta sentir el viento’, *puélha naptáíquinhe tóji jiquí* ‘me gusta ver las nubes’, *puélha naptáíquinhe ibafalófalyeca maráma* ‘me gusta ver la relampagueadera’, *puélha naptáíquinhe ilhóqui irricháca maráma* ‘me gusta oír los truenos’, *épeme púelha naptáíquinhe tóji látec* ‘no me gusta sentir el sol brillar’, *épeme púelha naptáíquinhe tí lajáric* ‘no me gusta sentir la lluvia caer’, *épeme púelha naptáíquinhe púra* ‘no me gusta sentir el viento’, *épeme púelha naptáíquinhe tóji jiquí* ‘no me gusta ver las nubes’, *épeme púelha naptáíquinhe ibafalófalyeca maráma* ‘no me gusta ver la relampagueadera’, *épeme púelha naptáíquinhe ilhóqui irricháca maráma* ‘no me gusta ver los truenos’.
9. Ahora pregúntele al niño si le gusta o no cada uno de los estados del tiempo estudiados: ¿*má puélha miptáiqui tóji jiquí?* ‘¿te gustan las nubes?’, ¿*má puélha miptáiqui tí lajáric?* ‘¿te gusta la lluvia?’, ¿*má puélha miptáiqui púra?* ‘¿te gusta el viento?’, ¿*má puélha miptáiqui ibafalófalyeca maráma?* ‘¿te gusta la relampagueadera?’, ¿*má puélha miptáiqui ilhóqui irricháca maráma?* ‘¿te gustan los truenos?’. Ayúdelo a responder con las frases que usted ya ha presentado en el punto anterior.
10. Imaginen que hace calor y diga lo que va a hacer para mitigar la sensación de calor. Deben representar cada acción con movimientos del cuerpo. Por ejemplo diga *napcarújunh* ‘tengo calor’, *atí naráhnnéca tónco* ‘voy a bañarme en la poza’. Imaginen otras opciones para cuando hace calor y diga: *atí ú calí arraquiñéca* ‘voy a abrir la puerta’, *atí narajúquenec* ‘voy a desvestirme’, *atí napuralátenéca* ‘voy a descansar’. Ahora imaginen que hace frío. Diga *naplhú táquinh* ‘siento frío’, *atí naójanéca* ‘voy a correr’, *atí narasúneca tióca* ‘voy a

cobijarme’, *atí cajúli rrachánec* ‘voy a tomar chocolate’, *atí cué arrachanhnec* ‘voy a prender fuego’, *atí ú calí arraelónhnec* ‘voy a cerrar la puerta’. Imaginen que llueve mucho *tí lajárinh* ‘está lloviendo’, *atíco nalhainéca malhioca* ‘voy a leer un libro’, *atí arratóranéca tele* ‘voy a ver la tele’.

11. Canten nuevamente la canción *Óta tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’ ahora prestando atención a las situaciones que describe y actúenla.
12. Trabaje en el libro del estudiante página 11, ejercicio 1. Entrevisten a varias personas con las siguientes preguntas: *¿má puelha miptaíqui tóji jiquí?* ‘¿te gustan las nubes?’, *¿má puelha miptaíqui tí lajáric?* ‘¿te gusta la lluvia?’, *¿má puelha miptaíqui tóji látec?* ‘¿te gusta el sol?’, *¿má puelha miptaíqui púra?* ‘¿te gusta el viento?’, *¿má puelha miptaíqui ibafalófalóyeca maráma?* ‘¿te gusta la relampagueadera?’, *¿má puelha miptaíqui ilhóqui irricháca maráma?* ‘¿te gustan los truenos?’. Llenen la tabla marcando un √ si la respuesta es *áo* y una X si la respuesta es *órrom*.
13. Termine la sesión cantando *Érrequé marasírinh* ‘Vamos a pasear’.

2.2.5.2. Lección 2

Objetivos específicos para la lección 2:

1. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes
2. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima
3. Expresar el deseo condicionado por el clima
4. Expresar los gustos y los miedos con respecto al clima
5. Identificar la expresión de posibilidad de realización de una actividad

Secuencia de actividades

1. Inicien cantando *Ota tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’ y actúenla.
2. Retomen los fenómenos climatológicos con las láminas desprendibles y digan si les gusta o no cada uno de ellos usando las frases siguientes: *puélha*

naptáiquinhe tóji látec ‘me gusta sentir el sol brillar’, *puélha naptáiquinhe tí lajáric* ‘me gusta sentir la lluvia’, *puélha naptáiquinhe púra* ‘me gusta sentir el viento’, *puélha naptáiquinhe tóji jiquí* ‘me gusta ver las nubes’, *puélha naptáiquinhe ibafalófalóyeca maráma* ‘me gusta ver la relampagueadera’, *puélha naptáiquinhe ilhóqui irricháca maráma* ‘me gusta oír los truenos’, *épeme púelha naptáiquinhe tóji látec* ‘no me gusta sentir el sol brillar’, *épeme púelha naptáiquinhe tí lajáric* ‘no me gusta sentir la lluvia caer’, *épeme púelha naptáiquinhe púra* ‘no me gusta sentir el viento’, *épeme púelha naptáiquinhe tóji jiquí* ‘no me gusta ver las nubes’, *épeme púelha naptáiquinhe ibafalófalóyeca maráma* ‘no me gustan ver la relampagueadera’, *épeme púelha naptáiquinhe ilhóqui irricháca maráma* ‘no me gusta escuchar los truenos’.

3. Presente una situación hipotética y diga por ejemplo, *napcarújunh* ‘tengo calor’, *atí naráhnéca tiónco* ‘voy a bañarme en la poza’. Imaginen otras opciones para cuando hace calor y diga: *atí ú calí arraquijíneec* ‘voy a abrir la puerta’, *atí narajúquenec* ‘voy a desvestirme’, *atí napuralátenéca* ‘voy a descansar’. Ahora imaginen que hace frío. Diga *naphlíu táquinh* ‘siento frío’, *atí naójanéca* ‘voy a correr’, *atí narasúneec tíóca* ‘voy a cobijarme’, *atí cajúli rracháneec* ‘voy a tomar chocolate’, *atí cué arrachanhneec* ‘voy a prender fuego’, *atí ú calí arraelónhneec* ‘voy a cerrar la puerta’. Imaginen que llueve mucho *tí lajárinh* ‘está lloviendo’, *atíco nalháinéca malhíoca* ‘voy a leer un libro’, *atí arratóranéca tele* ‘voy a ver la tele’.
4. Pregunte al alumno *¿orrólha miquíta rrajúe?* ‘¿qué quiere hacer?’ Y ayúdelo a responder *naquíta cajúli rrachía* ‘quiero tomar chocolate / café’, *naquíta tí rrachía* ‘quiero tomar agua’, *naquíta narasú* ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’, *naquíta tiónco naraúji* ‘quiero nadar en la poza’, *naquíta nairre ójalha* ‘quiero jugar afuera’. Procedan a hacer la mímica de cada una de las acciones.
5. Ahora muestre la lámina del día soleado y diga *naquíta narasú* ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’. Responda inmediatamente *émame marasú puráni tóji látenh* ‘no se puede abrigar porque brilla el sol’. Cree otras situaciones como esta usando la ruleta del clima en la página 19. Primero diga qué quiere hacer y luego haga girar la ruleta y responda según el caso sí o no:

aó, júema marasú puráni malhú ánhe ‘sí se puede abrigar porque está frío’, *émame marasú puráni macarújuca ánhe* ‘no se puede cobijar porque hace calor’, *aó, juéma marasú puráni malhú ánhe* ‘sí se puede cobijar porque está frío’, *épeto rrachá cajúli puráni macarújuca ánhe* ‘no puede tomar chocolate porque hace calor’, *aó, juéma rrpchá cajúli puráni malhú ánhe* ‘sí se puede tomar chocolate porque frío’, *épemame iriúji tónco puráni malhú ánhe* ‘no puede nadar en la poza porque está frío’, *épemame iriúji tónco puráni ibafalófalóye maráme* ‘no puede nadar en la poza porque relampaguea’, *juéma iriúji tónco puráni macarújuca ánhe* ‘sí se puede nadar en la poza porque hace calor’, *épemame miírre ójalha puráni ibafalófalóye maráme* ‘no puede jugar afuera porque relampaguea’, *juéma miírre ójalha puráni tóji látenh* ‘sí se puede jugar afuera porque hace sol’.

6. Canten la canción *Érrequé marasírinh* ‘Vamos a pasear’
7. Escuchen la grabación # 5 y recuerden el episodio de las hormigas *jué tuétué maráme lhífi maráma iyulha* ‘las hormigas siguen su camino’, *lhífi maráma ifánh fánhe maráme* ‘las hormigas caminan y caminan’, *icarújunh* ‘tienen calor’, *ichiyóctenh* ‘están cansadas’, *irripcunú* ‘escuche’, *paílha irrippunhé tí lajáric* ‘comienza a llover’, *échenh échenhé iunh maráme lhífi maráma* ‘las hormigas están felices’. Pueden usar la repetición en cadena para hacerlo más divertido y retador.
8. Trabajen en la actividad 3 en la página 12 del libro del estudiante y asocien cada clima con la acción que consideran pertinente. Traten de reutilizar las frases que ya conocen en malecu mientras lo hacen.
9. Vayan afuera y vean cómo está el tiempo y descríbanlo. Dígan si les gusta o no ese clima. Pregúntele al niño *¿iná macuánhe paí?* ‘¿cómo está el clima hoy?’ Traten de responder usando las frases anteriores. Luego abran el libro en la página 21 y dibujen el estado del tiempo que acaban de nombrar en la columna que dice *paí* ‘hoy’. Ahora pregúntele al estudiante *¿iná macuánhe taéja?* ‘¿cómo estuvo el clima ayer?’ Traten de recordar y dibújenlo en la columna que dice *taéja* ‘ayer’. Las demás casillas se irán llenando en las siguientes lecciones en las que hará este ritual. Otras frases que pueden ayudarle son *paí macarújunh* ‘hoy hace calor’, *paí tí lajárinh* ‘hoy llueve’, *paí épe púepúe macuánhe* ‘hoy hay

mal tiempo’, *paí pué macuánhe* ‘hoy hace buen tiempo’, *paí púra psurunh* ‘hoy el viento sopla’, *paí ilhóqui irripchánh maráma* ‘hoy trueno’, *paí ibafalófalóye maráma* ‘hoy relampaguea’, *taéja taiclhcá tí lajárinh* ‘ayer llovió mucho’, *taéja tóji látenh* ‘ayer hizo sol’, *taéja ibafalófalóye maráma* ‘ayer relampagueó’, *taéja ilhóqui irrichánh maráme* ‘ayer tronó’, *taéja púru psurunh* ‘ayer sopló el viento’.

10. Muestre cada lámina del clima y diga: *irripcúnu ilhóqui irricháca maráma* ‘escuche el trueno’, *irripcuánh ibafalófalóyeca maráma* ‘vea la relampagueadera’, *irriptaíqui ó tóji látec* ‘sienta el sol que brilla’, *irriptaíqui malhúu púcteca ní cuá púra* ‘sienta el frío que pega por este viento’, *irriptaíqui malhúu púcteca ní cuá tí* ‘sienta el frío que pega por esta lluvia’, *irripcúanh tóji jiquí tóji putú carráco* ‘vea las nubes en el cielo’, *irripcúanh tóji tóji putú carráco* ‘vea el sol en el cielo’, *irripcúanh tóji putú carráco ibafalófalóyeca maráma* ‘vea la relampagueadera en el cielo’. Represente cada situación con sus manos, con sonidos o de alguna manera creativa. Invite al niño a hacerlo también.
11. Jueguen charadas. Recuerde que deben hacer movimientos con el cuerpo sin decir ninguna palabra y la otra persona tiene que decir el estado del tiempo correspondiente *púra psurunh* ‘el viento sopla’, *malhúu ánhe* ‘hace frío’, *tí lajárinh* ‘llueve’, *tóji látenh* ‘el sol brilla’, *ilhóqui irrichánh maráme* ‘trueno’.
12. Tome los dibujos anteriores que ha hecho el niño o el mismo libro y recuerden juntos la historia de las hormigas capítulo por capítulo. Invite al niño a producir en malecu palabras o frases que haya aprendido.
13. A modo de repaso general de esta y de otras unidades, disponga todas las láminas desprendibles en el suelo, tiren un dado o una moneda para hacer que los peones del juego avancen cierto número de láminas y digan una frase en malecu con respecto a la lámina que les ha tocado. Si utiliza una moneda recuerde que con escudo se avanza 2 casillas y con corona se avanza 1 casilla.
14. Canción de despedida *Otá tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’.

2.2.5.3. Lección 3

Objetivos específicos para la lección 3:

1. Asociar la descripción oral de una imagen
2. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes
3. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima
4. Expresar los gustos y los miedos con respecto al clima
5. Preguntar a otros sobre los gustos y miedos con respecto al clima

Secuencia de actividades

1. Inicien cantando *Érrequé marasírinh* ‘Vamos a pasear’. Actúenla.
2. Describan cada lámina desprendible. Pregunte primero *¿orróqui irripcuánhe nicó?* ‘¿qué ves aquí?’ Y contesten: *arapchá óra iplhiú táquinh* ‘el niño siente frío’, *curíjuríó iplhiú táquinh* ‘la niña siente frío’, *curíjurí óra ipcarújunh* ‘la niña tiene calor’, *arapchá óra iplhiú táquinh puráni iánhe púra* ‘el niño tiene frío porque hay viento’, *curíjurí óra ipcarújunh puráni ní cuá tóji púctec* ‘la niña tiene calor porque pega mucho sol’, *ochápaca fánhe ní joco púra* ‘el hombre está caminando en medio de una ventisca’, *curíjurí fánhe tí joco* ‘la mujer está caminando bajo la lluvia’, *curíjurí óra itocó irrielonhé ní coné ilhóqui irricháca maráma* ‘la niña se está tapando los oídos por los truenos’, *arapchá óra irilúluje* ‘el niño está asustado’, *curíjurí óra irilúluje* ‘la niña está asustada’, *curíjurí fánhe unhé tóji joco* ‘la mujer está caminando bajo el sol’, *fafacánhe maráme ifánhe unhé epéme puépué macuánhca joco* ‘la familia está caminando en un día nublado’.
3. Haga un dictado de los estados del clima. Esto es, tome varias hojas de papel y pídale al niño: *irrfalhíonh tóji jiquí* ‘dibuje la nube’, *irrfalhíonh púra* ‘dibuje el viento’, *irrfalhíonh tóji* ‘dibuje el sol’, *irrfalhíonh ibafalófalóyeca maráma* ‘dibuje la relampagueadera’, *irrfalhíonh tí lajáric* ‘dibuje la lluvia’.

4. Usando estos dibujos como base o bien las láminas desprendibles, pregúntele si lo asusta o no cada uno de los estados del clima *¿má mirrilúluje ibafalófalóyeca maráma?* ‘¿te asusta la relampagueadera?’, *¿má mirrilúluje ilhóqui irricháca maráma?* ‘¿te asustan los truenos?’, *¿má mirrilúluje tí lajáric?* ‘¿te asusta la lluvia?’, *¿má mirrilúluje tóji?* ‘¿te asusta el sol?’, *¿má mirrilúluje tóji jiquí?* ‘¿te asustan las nubes?’, *¿má mirrilúluje púra?* ‘¿te asusta el viento?’ Ayúdelo a responder según sea el caso: *narrilúluje ibafalófalóyeca maráma* ‘la relampagueadera me asusta’, *épe narrilúluje ibafalófalóyeca maráma* ‘la relampagueadera no me asusta’, *narrilúluje ilhóqui irricháca maráma* ‘los truenos me asustan’, *épe narrilúluje ilhóqui irricháca maráma* ‘los truenos no me asustan’, *narrilúluje tóji jiquí* ‘las nubes me asustan’, *épe narrilúluje tóji jiquí* ‘las nubes no me asustan’, *narrilúluje tí lajáric* ‘la lluvia me asusta’, *épe narrilúluje tí lajáric* ‘la lluvia no me asusta’, *narrilúluje púra* ‘el viento me asusta’, *épe narrilúluje púra* ‘el viento no me asusta’, *narrilúluje tóji* ‘el sol me asusta’, *épe narrilúluje tóji* ‘el sol no me asusta’.
5. Abran el libro en la página 11 y hagan la entrevista 2 a diferentes personas usando las preguntas del punto anterior. Llenen la tabla marcando un √ si la respuesta es *áo* y una X si la respuesta es *órrom*.
6. Pregúntele al niño *¿orrólha miquíta rrajúe?* ‘¿qué quiere hacer?’ Ayúdelo a responder *naquíta cajúli rrachía* ‘quiero tomar chocolate / café’, *naquíta tí rrachía* ‘quiero tomar agua’, *naquíta narasú* ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’, *naquíta tiónco naraúji* ‘quiero nadar en la poza’, *naquíta naírre ójalha* ‘quiero jugar afuera’. Diga si puede o no hacerlo según lo que marque la ruleta del clima. Responda *émame marasú puráni tóji látenh* ‘no se puede abrigar porque brilla el sol’, *aó, júema marasú puráni malhú ánhe* ‘sí se puede abrigar porque está frío’, *émame marasú puráni macarújuca ánhe* ‘no se puede cobijar porque hace calor’, *aó, júema marasú puráni malhú ánhe* ‘sí se puede cobijar porque está frío’, *épeto rrachá cajúli puráni macarújuca ánhe* ‘no puede tomar chocolate porque hace calor’, *aó, júema rrpchá cajúli puráni malhú ánhe* ‘sí puede tomar chocolate porque frío’, *épemame iriúji tiónco puráni malhú ánhe* ‘no puede nadar en la poza porque está frío’, *épemame iriúji tiónco puráni ibafalófalóye maráme* ‘no puede nadar en la poza porque relampaguea’, *júema*

iriúji tónco puráni macarújuca ánhe ‘sí puede nadar en la poza porque hace calor’, *épemame miírre ójalha puráni ibafalófaloýe maráme* ‘no puede jugar afuera porque relampaguea’, *juéma miírre ójalha puráni tóji látenh* ‘sí puede jugar afuera porque hace sol’. Puede usar muñecos o títeres como referentes simbólicos para el niño.

7. Tome una botella de vidrio para soplar y hacer el sonido del viento, un pliego de papel aluminio o una sábana para extender con fuerza y hacer el sonido de un trueno, un instrumento de lluvia para escuchar la lluvia que cae (en su defecto una botella grande de plástico con granos de arroz dentro) y pídale al niño que escuche cada sonido y diga qué estado del tiempo representa. Se espera que sea capaz de responder *púra psúrunh* ‘el viento sopla’, *malhú ánhe* ‘hace frío’, *tí lajárinh* ‘llueve’, *tóji látenh* ‘el sol brilla’, *ilhóqui irrichánh maráme* ‘trueno’.
8. Memoricen la canción *Otá tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’ con la técnica de repetición en cadena. La primera persona dice una frase, la siguiente la repite, y la tercera la repite también. Luego, cuando llegan a la persona que inició dicen la primera frase más la segunda y hacen la vuelta nuevamente. Después añaden la tercera frase y así continúan.

<i>Otá tóji ilátenhe</i>	Cuando hace sol
<i>Otá tí lajáriye</i>	Cuando llueve
<i>Tacá nacháje</i>	Me pongo triste
<i>Otá púra taqué</i>	Cuando hace viento
<i>Práprácba naptáiqui</i>	Me desespero
<i>Otá corré miné</i>	Cuando caen rayos
<i>Tacá naerrórinh</i>	Me pongo nervioso
<i>Otá matíuca itóinhe</i>	Cuando tiembla
<i>Tacá naptíuye</i>	Me da miedo
<i>Otá tóji ilátenhe</i>	Cuando hace sol
<i>Tacá echenh echenhé naúnhe</i>	Me pongo feliz

9. Luego cántenla seguido y haciendo énfasis en la pronunciación de cada verso.
10. Recuerden el episodio # 5 de las hormigas y dibújénlo. Pueden volver atrás y ver cada uno de los episodios pasados y hablar al respecto si gustan tener un panorama completo de la historia de las hormigas.
11. Digan y gestualicen la siguiente situación: *¿mirrilúluje? narrilúluje, irriptaíqui, naplhiú taíquinh, naquíta naírre ojálha, atí naójanéca*. Presten atención a la pronunciación de cada frase.
12. Vayan afuera y digan cómo está el clima hoy. Pregúntele al niño *¿iná macuánhe paí?* ‘¿cómo está el clima hoy?’ Traten de responder usando las frases anteriores. Luego abran el libro en la página 21 y dibujen el estado del tiempo que acaban de nombrar en la columna que dice *paí* ‘hoy’. Ahora pregúntele al estudiante *¿iná macuánhe taéja?* ‘¿cómo estuvo el clima ayer?’ Traten de recordar y dibújénlo en la columna que dice *taéja* ‘ayer’. Frases que pueden ayudarle son *paí macarújunh* ‘hoy hace calor’, *paí tí lajárinh* ‘hoy llueve’, *paí épe púepúe macúanhe* ‘hoy hay mal tiempo’, *paí pué macuánhe* ‘hoy hace buen tiempo’, *paí púra psurunh* ‘hoy el viento sopla’, *paí ilhóqui irripchánh maráma* ‘hoy truenan’, *paí ibafalófalóye maráma* ‘hoy relampaguea’, *taéja taiclhcá tí lajárinh* ‘ayer llovió mucho’, *taéja tóji látenh* ‘ayer hizo sol’, *taéja ibafalófalóye maráma* ‘ayer relampagueó’, *taéja ilhóqui irrichánh maráme* ‘ayer tronó’, *taéja púru psúrunh* ‘ayer sopló el viento’.
13. Canten una canción de despedida creada por usted.

2.2.5.4. Lección 4

Objetivos específicos para la lección 4:

1. Nombrar los fenómenos climatológicos más comunes
2. Identificar las acciones que nos permiten mitigar las sensaciones producidas por el clima
3. Identificar la expresión de posibilidad de realización de una actividad
4. Expresar el deseo condicionado por el clima
5. Expresar los gustos y los miedos con respecto a los fenómenos climatológicos

6. Entrar en contacto con la narración tradicional malecu *Níni Chúja ní maráma anhé cocá, ó atác acusfá maráma*

Secuencia de actividades

1. Inicien cantando *Otá tóji ilátenhe* ‘Cuando hace sol’
2. Pídale al niño que vaya afuera a ver el clima y lo describa: *púra psúrinh* ‘el viento sopla’, *malhúu ánhe* ‘hace frío’, *tí lajárinh* ‘llueve’, *tóji látenh* ‘el sol brilla’, *ilhóqui irrichánh maráme* ‘trueno’.
3. Digan las frases para practicar aspectos de pronunciación *¿mirrilúluje? narrilúluje, irriptaíqui, naplhiú taíquinh, naquíta naírre ojálha, atí naójanéca.*
4. Pregúntele al niño *¿orrólha miquíta rrajúe?* ‘¿qué quiere hacer?’ Ayúdelo a responder *naquíta cajúli rrachía* ‘quiero tomar chocolate / café’, *naquíta tí rrachía* ‘quiero tomar agua’, *naquíta narasú* ‘quiero abrigarme / mudarme / cobijarme’, *naquíta tiónco naraúji* ‘quiero nadar en la poza’, *naquíta naírre ójalha* ‘quiero jugar afuera’. Diga si puede o no hacerlo según lo que marque la ruleta del clima. Responda *émame marasú puráni tóji látenh* ‘no se puede abrigar porque brilla el sol’, *aó, júema marasú puráni malhúu ánhe* ‘sí se puede abrigar porque está frío’, *émame marasú puráni macarújuca ánhe* ‘no se puede cobijar porque hace calor’, *aó, júema marasú puráni malhúu ánhe* ‘sí se puede cobijar porque está frío’, *épeto rrachá cajúli puráni macarújuca ánhe* ‘no puede tomar chocolate porque hace calor’, *aó, júema rrpchá cajúli puráni malhúu ánhe* ‘sí puede tomar chocolate porque frío’, *épemame iriúji tiónco puráni malhúu ánhe* ‘no puede nadar en la poza porque está frío’, *épemame iriúji tiónco puráni ibafalófalóye maráme* ‘no puede nadar en la poza porque relampaguea’, *júema iriúji tiónco puráni macarújuca ánhe* ‘sí puede nadar en la poza porque hace calor’, *épemame miírre ójalha puráni ibafalófalóye maráme* ‘no puede jugar afuera porque relampaguea’, *júema miírre ójalha puráni tóji látenh* ‘sí puede jugar afuera porque hace sol’. Muñecos o títeres pueden realizar las acciones que se describen para incentivar el juego simbólico.
5. Utilizando la ruleta nuevamente hágala girar y según donde caiga la flecha pregunte al niño *¿má mirrilúluje ibafalófalóyeca maráma?* ‘¿te asusta la

relampagueadera?’, ¿*má mirrilúluje ilhóqui irricháca maráma?* ‘¿te asustan los truenos?’, ¿*má mirrilúluje tí lajáric?* ‘¿te asusta la lluvia?’, ¿*má mirrilúluje tóji?* ‘¿te asusta el sol?’, ¿*má mirrilúluje tóji jiquí?* ‘¿te asustan las nubes?’, ¿*má mirrilúluje púra?* ‘¿te asusta el viento?’ Ayúdelo a responder según sea el caso: *narrilúluje ibafalófalóyeca maráma* ‘la relampagueadera me asusta’, *épe narrilúluje ibafalófalóyeca maráma* ‘la relampagueadera no me asusta’, *narrilúluje ilhóqui irricháca maráma* ‘los truenos me asustan’, *épe narrilúluje ilhóqui irricháca maráma* ‘los truenos no me asustan’, *narrilúluje tóji jiquí* ‘las nubes me asustan’, *épe narrilúluje tóji jiquí* ‘las nubes no me asustan’, *narrilúluje tí lajáric* ‘la lluvia me asusta’, *épe narrilúluje tí lajáric* ‘la lluvia no me asusta’, *narrilúluje púra* ‘el viento me asusta’, *épe narrilúluje púra* ‘el viento no me asusta’, *narrilúluje tóji* ‘el sol me asusta’, *épe narrilúluje tóji* ‘el sol no me asusta’.

6. Retomen las grabaciones de cada uno de los capítulos con el libro y con los dibujos que realizó el niño de cada unidad. Recuerden toda la historia de las hormigas y comenten en malecu todo aquello que puedan decir. Luego pídale al niño que le narre a usted la historia de las hormigas en malecu.
7. Abran el libro en la página 14 y 15. Escuchen la grabación # 6 y #7 para conocer el final de la historia: *lhífi ipuca irrijúe maráme* ‘las hormigas hacen un hormiguero’, *lhífi púca ipunhé lacáco* ‘el hormiguero está debajo de la tierra’, *lhífi maráma irricochénhe córa aunh maráma irrijatíca ája* ‘las hormigas encuentran hojas para cortar’, *lhífi maráma nícan irilánhca irrijué maráme córa aunhye* ‘las hormigas hacen mucha comida con las hojas’, *échenh échenhé iunh maráme lhífi maráma* ‘las hormigas están felices’.
8. Escuchen la canción *¿Mé naú?* ‘¿dónde está mi casa?’
9. Ahora usted puede ampliar el tema de la ubicación de la casa. No olvide el movimiento, el teatro, la música, los juegos y la diversión. Puede dirigir las siguientes preguntas: *¿má ipúca lacá calíco lhífi?* ‘¿el hormiguero está debajo de la tierra?’, *órrom, épe púca lhífi ujúrun* ‘no, el hormiguero no está arriba de la tierra’, *¿má ipúca lhífi ujúrun?* ‘¿el hormiguero está arriba de la tierra?’, *aó, ní lhífi puca lacá calíco* ‘sí, el hormiguero está debajo de la tierra’, *¿mé ipúca*

lhífi maráma? ‘¿dónde está el hormiguero?’, *lhífi púca ipunhé lacáco* ‘el hormiguero está debajo de la tierra’.

10. Luego continúe preguntando *¿mé miú?* ‘¿dónde está su casa?’, *¿mé naú?* ‘¿dónde está mi casa?’ Pueden responder : *naú punhé yúcaní córa putúco* ‘mi casa está arriba de la montaña’, *naú punhé tí jóla* ‘mi casa está a la orilla del río’, *naú punhé lacá calíco* ‘mi casa está debajo de la tierra’, *naú punhé córa chac* ‘mi casa está encima de un árbol’, *naú punhé apórroquí ijuánhuti* ‘mi casa está enfrente de las rocas’, *naú punhé nijuánhúti úpal* ‘mi casa está al lado del pueblo’.
11. Lea la historia *Níni Chíuja ní maráma anhé cocá, ó atác acsufá maráma* ‘así se condujeron extraordinariamente antes los que existen por su propia voluntad’. Recuerde que estos textos tradicionales son sugerencias para que el niño conozca sobre la cultura malecu. Lo puede leer en malecu o en español.
12. Para terminar, pídale al niño que dibuje en el libro página 33 las cuatro cosas que más le gustaron de esta experiencia de aprendizaje del malecu y escriba usted también su experiencia como guía al final de este documento. ¿Qué dificultades encontró?, ¿qué le gustó?, ¿qué cambiaría? Su opinión es muy importante para poder mejorar la propuesta en el futuro.
13. En el libro del estudiante, página 25, hemos incorporado un certificado de graduación para el niño que concluye todo el libro. Recórtelo y llénelo con el nombre del alumno, escriba la fecha de conclusión y fírmelo. Hágale saber a su hijo que trabajó muy bien todo este tiempo y que gracias a su esfuerzo usted le da este reconocimiento y lo felicita. Para usted también hay un certificado. Es gracias a su empeño, dedicación, organización y buena voluntad que su hijo estuvo en contacto con la lengua malecu y lo ha convertido en un testigo más de ella. Por esto, ¡gracias y felicidades! Llene el certificado con su nombre, escriba la fecha en que concluyó las clases y péguelo donde lo vea y le recuerde lo buena maestra de malecu que es usted. No olvide seguir transmitiendo el idioma a sus hijos.

2.3. Síntesis

Para la concepción del material didáctico en su totalidad, se inició con la creación de las ilustraciones por parte de los niños malecus y con base en ellas, se estableció un guion narrativo que incorporó la interpretación realizado por las encargadas malecus. Este guion fue sometido a valoración por 8 madres de familia de la comunidad y aprobado por ellas. Con base en estos insumos, se pudo determinar el tema principal para cada unidad y sus posibilidades de contextualización.

Por su parte, el procedimiento de creación de unidad didáctica consistió en tomar cada tema originado por la trama narrativa antes expuesta y responder a las preguntas propuestas por Estaire (2007) según el modelo de programación basado en el método por tareas. Así se logró contextualizar el tema y formular una tarea comunicativa final por unidad. Seguidamente, se esbozó una posible secuencia de tareas que nos dio la pauta para la elicitación de contenidos lingüísticos. Luego, correspondió elicitación los datos lingüísticos y analizarlos para seleccionar aquellos que fueran pertinentes de acuerdo con los objetivos pensados. Una vez que se tuvo toda la información a mano y la unidad programada, correspondió analizar la coherencia de todos los elementos y proponer una evaluación acorde con la tarea final.

En cuanto al modelo seleccionado de programación de unidad (mediante tareas), se tuvo que invertir el orden del proceso propuesto por Estaire (2007) en el nivel de la especificación de contenidos y secuencia de tareas, pues, el desconocimiento de la lengua meta nos obligó primero a establecer el tema, la tarea, las posibles actividades de clase y los objetivos comunicativos para, por último, elicitación los contenidos lingüísticos. De haber seguido exactamente el orden propuesto por Estaire, no habríamos podido saber qué elicitación en el campo.

En el cuadro que sigue hemos destacado con gris las casillas que se invirtieron en el proceso efectuado:

Propuesto por Estaire (2007)	Ejecutado por Ramos
1. Elección del tema y de la tarea final	1. Elección del tema y de la tarea final
2. Especificación de objetivos	2. Especificación de objetivos
3. Especificación de contenidos	3. Secuencia de tareas
4. Secuencia de tareas	4. Especificación de contenidos
5. Análisis de toda la secuencia programada	5. Análisis de toda la secuencia programada
6. Procedimientos de evaluación	6. Procedimientos de evaluación

Cuadro 13: Comparación de la secuencia programática de Estaire y la nuestra

De los anteriores, el punto más meticuloso fue el del análisis de la coherencia y la pertinencia de cada elemento por unidad. Para este proceso, se hizo imperativo añadir, borrar, ajustar, modificar contenidos lingüísticos, tareas, objetivos comunicativos, etc. Este trabajo de edición fue el que más tomó tiempo porque, precisamente, es el estadio en el que se busca el error o el punto débil de la unidad didáctica para fortalecerla. Cada unidad fue revisada múltiples veces en todos sus aspectos.

La creación de la primera unidad didáctica tomó alrededor de un mes y medio y fue necesario ir creando con detalle las actividades de clase para imaginar de forma más concreta los materiales precisos, el audio que acompañaría el documento, la

diagramación del libro, el tiempo requerido para cubrir los contenidos, etc. Para ello, se creó una hoja pormenorizada posterior a la realización del marco de programación, la cual se llamó *contenido de las unidades didácticas* (ver anexo 5.6). En ella se especificaban los contenidos lingüísticos, el vocabulario, se puntualizaban las formas gramaticales, aspectos de fonética que podían ser abordados, los materiales posibles, las ideas de tarea final y las actividades de clase.

La primera unidad contribuyó con la curva de aprendizaje y la experimentación del modelo seleccionado, ya que fue en la que se invirtió más tiempo en cada uno de sus aspectos: creación, programación, elicitación de datos, análisis, corrección y revisión. Se decidió no avanzar en otras unidades hasta que esta no estuviera concluida con el fin de conocer todo el proceso para las unidades restantes.

En cuanto a la elicitación lingüística, aunque la investigadora contaba con una base de conocimiento mínima del malecu, fue imposible (en este primer momento) saber con antelación qué se puede expresar en la lengua y de qué manera se puede enunciar. Por esta razón, las estructuras que se buscaron en un inicio tuvieron que sufrir varios cambios y, en consecuencia, se modificaron las actividades propuestas.

Esta primera unidad también se enfrentó a los abruptos cambios en la trama de la historia que tuvo que ser reducida de 16 unidades a 12 unidades, luego a 10 y por último a 5. Esto por razones de tiempo como se aclaró en la sección de metodología. El reto estuvo en desarrollar la trama sin que la historia resultara demasiado trágica para los niños. Hay que recordar que la elección del tema estuvo condicionada por la interpretación que hicieron las encargadas de los niños de cada dibujo. El dibujo se seleccionó de acuerdo con la pertinencia dentro de la trama. Otro reto estuvo en mantenerse simple con los materiales y las actividades, pero creativa a la vez, para que ninguno de estos aspectos se convierta en una barrera de implementación en el futuro.

Por el contrario, la unidad 2 siempre estuvo clara desde el principio, por lo que la elicitación fue muy eficiente y, en general, la unidad sufrió pocas correcciones de fondo y forma. Ya el camino recorrido por la unidad 1 nos obligó a concentrarnos en estructuras más simples y repetitivas que nos permitieran reciclar material lingüístico estudiado y, así, ampliar poco a poco las situaciones de uso. La mayor dificultad de esta unidad estuvo en proveer de actividades creativas y claras para que el niño exprese la posesión inalienable en malecu.

La unidad 3 presentó grandes retos, pues la expresión de las emociones es compleja en las lenguas. Por ejemplo, en malecu, se pueden expresar algunas emociones por medio de verbos, pero otras a través de temas atributivos descriptivos, por lo que no siguen una misma estructura gramatical. Igualmente, las emociones no son universales, ya que en malecu, por ejemplo, no existe el término “aburrido”, lo más cercano es pensativo o afligido. Entonces surge la pregunta ¿cuál es la diferencia entre triste y afligido? ¿Cómo se le explica a un niño de 2 años esta diferencia de manera sencilla y eficaz? Esta pregunta nos llevó a eliminar las estructuras construidas por medio del tema “afligido” (*épe puépué arrépunh*).

La unidad 4 fluyó muy bien pues la investigadora conocía de antemano la expresión inalienable en malecu, lo que permitió la elicitación de datos de manera eficiente y la propuesta de actividades sufrió pocas modificaciones.

La unidad 5 se comportó un poco como la unidad 3. Lo que en español se expresa como fenómenos climatológicos comunes, la lengua malecu no necesariamente lo reconoce como elementos distintos. Por ejemplo, para nosotros el día está nublado o ventoso, pero para la lengua malecu solamente hay mal tiempo (entiéndase viento, lluvia, nubes, frío). De modo que, para esta unidad, tomó bastante tiempo elicitación de los contenidos lingüísticos y, además, fue necesario corroborar la información con la segunda consultora para tratar de simplificar y estandarizar las formas.

Con respecto a las actividades de clase, se trató de proponer una clase con ritmo y con experiencias variadas como dibujo, teatro, música, juegos, movimiento, uso de los sentidos, para que el niño mantenga la atención sobre los elementos lingüísticos del malecu y los retenga mejor en su memoria.

El ritmo de la clase se logra desplazándose en el espacio físico, moviéndose a diferentes niveles de altura (acostado, sentado, de pie), cambiando de actividades cada 2, 3 o 4 minutos (por ello las actividades tienen aproximadamente esta duración), presentando variedad de acciones e impregnando la clase con energía. Todos estos elementos fueron tomados en cuenta para sugerir las actividades por efectuarse durante las sesiones de clase.

El hecho de recurrir a los sentidos y a las acciones permite desarrollar tareas de clase que involucren tales acciones o experiencias sensoriales desde el método de respuesta física total, del método basado en tareas o desde la perspectiva co-accional. Para los niños, esto resultaría en un aprendizaje significativo y experiencial.

La evaluación del progreso del estudiante está a cargo del guía encargado y se ha sugerido que se lleve una especie de bitácora de trabajo, aunque esta decisión es opcional para los encargados. La evaluación consiste en la ejecución de la tarea final de cada unidad en la cuarta sesión. Se supone que se trata de una evaluación no amenazadora en la que el niño simplemente juega a producir actos de habla de acuerdo con las situaciones que se le han presentado antes y el guía observa y anota sus comentarios.

De documentarse esta experiencia de las sesiones de lengua y los resultados de evaluación por niño, puede resultar útil saber las dificultades que encontraron los encargados en la puesta en práctica, y quizás nos acerquemos a conocer el impacto

producido en el alumnado después de haber tomado este curso. Todo ello contribuiría a mejorar en el futuro el programa para esta comunidad. Sin embargo, este no es un objetivo de la presente investigación.

3. Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

El emprendimiento de la creación del material didáctico para niños de la comunidad malecu, en conjunto con los miembros de esta, nos permitió conocer la situación de la enseñanza de las lenguas indígenas en el país, los programas de revitalización de lenguas reseñados en el mundo, las dificultades a las que se enfrentan estos proyectos, las bases de lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas, las características de la población infantil, las características de la enseñanza dentro de un medio bilingüe como la comunidad malecu, conocer a la comunidad malecu y su lengua, aprender sobre la metodología de elicitación de datos lingüísticos en el campo y, finalmente, aprender a hilvanar toda esa información en un solo documento que sirva de apoyo a los encargados de los niños para enseñar el idioma malecu.

Sin duda, la etapa de la producción de las ilustraciones constituyó una experiencia placentera para todos los involucrados y no solo aquellos de la comunidad malecu. Se superó el número de producciones artísticas visuales por mucho, pues se contó, al final de la actividad, con la participación de niños que no estaban inscritos. En lugar de obtener 11 obras se obtuvieron 45, lo que indica una buena acogida de esta actividad. Desafortunadamente, no todos los dibujos pudieron aparecer en este libro por razones de pertinencia, de espacio y de recursos económicos.

La posterior interpretación de dichas imágenes por parte de las 8 madres resultó ser una actividad creativa y divertida para quienes participaron. Su aporte fue muy valioso en términos de vocablos propios utilizados por ellas para referirse a su realidad. Esto nos permitió ver estos dibujos a través de sus ojos. Con base en estas disquisiciones, se

creó un guion narrativo que al principio incluyó todas las obras de arte (45 en total), el cual arrojó un texto muy extenso y repetitivo. El estadio de la revisión del guion narrativo fue, en este sentido, una actividad menos amena por su extensión; sin embargo, se contó con buena participación por parte de los asistentes (5 mamás) y se obtuvo la retroalimentación necesaria. Frente a esta situación, se requirió disminuir el guion en varias ocasiones, hasta obtener una historia agradable y posible de trasladar al ámbito didáctico para nuestros fines.

Una vez obtenidos los insumos mencionados, se procedió con la programación de cada unidad didáctica. Para cada parte de la historia se pensaba en un tema posible, una tarea final y se procedía con una lluvia de ideas de actividades, lo que nos permitía ir haciendo un recuento de posibles datos por elicitar en el campo. El manejo de tanta información requirió de mucha organización y fue necesario crear un documento de acompañamiento (anexo 5.6.) para ir almacenando todo cuanto se recogía en el campo y, poco a poco, se fue descartando aquello que no era oportuno. Conforme se iba concluyendo cada unidad, esta iba tomando forma concreta y podíamos iniciar el mismo trabajo con la unidad subsiguiente. Ya mencionamos las dificultades que cada unidad presentó en sí misma.

La construcción del material didáctico (entiéndase libro para el alumno, guía para padres, y audio para acompañar las imágenes) fue un paso que se fue gestando muy lentamente, pero al unísono con el avance de cada unidad didáctica. Es decir, para cada unidad se trabajaba al mismo tiempo en las actividades de clase, los contenidos lingüísticos, los materiales, la disposición del libro y el audio. De ahí el nivel de organización y de información que se requirió manejar.

Fue necesario hacerlo de esta manera porque debíamos imaginar al aprendiz en acción. En esta etapa la visualización, la proyección y la anticipación fueron estrategias válidas para imaginar cómo reaccionaría un niño de tal edad frente a una actividad, qué

respondería a tal pregunta y qué haría ante tal o cual instrucción. En este punto, afortunadamente, el trabajo de 12 años con niños de todas las edades fue clave, aunque no lo consideramos infalible porque la población es netamente distinta en este caso.

De la misma manera que todos los pasos anteriores, fue una etapa que contó con muchas revisiones y ediciones conforme se fue avanzando en la elicitación de datos y en la programación de cada unidad didáctica.

Consideramos que el resultado final de esta investigación es innovador por su metodología comunicativa, por la edad a la que el material va dirigido y por el tipo de programa de revitalización de lengua que supone una implementación en casa y no en la escuela. Solamente estos tres aspectos hacen que sea una propuesta interesante y atractiva y esperamos que así mismo lo sea para la comunidad malecu.

Hay que destacar que este sería el primer libro de enseñanza del malecu para niños en edad preescolar. La innovación se manifiesta también en todas las etapas creativas del material aunque no sean datos propiamente lingüísticos en algunos casos. Este material es el resultado de un trabajo interdisciplinario que involucró el esfuerzo y el aporte de muchas personas de la comunidad malecu (niños, adultos y ancianos), de artistas plásticos, diseñadores, lingüistas, sociólogos, empresarios, fotógrafos, entre otros. Suponemos que esta participación comunitaria jugará a favor de la acogida del material en los palenques malecus.

Se espera poder presentar este material dentro de la comunidad y preparar a los padres de familia en su óptima utilización, así como darle algún seguimiento a la implementación que hagan de ello. Desafortunadamente, por razones de tiempo, esta parte figura como un fin externo a esta investigación.

Para la ejecución de las clases de malecu en la casa, se propone una frecuencia de las sesiones de 20 a 30 minutos 4 veces por semana y se tratará de dar un primer seguimiento después de las primeras 2 semanas y a la semana 5, que es la última, para obtener impresiones o experiencias por parte de los encargados y de los niños.

Limitaciones

Si retomamos los posibles problemas que señalan Tsunoda (2006), Grenoble y Whaley (2006) y Crystal (2001) en un programa de revitalización de lenguas, podemos decir que nos enfrentamos en algún momento al agotamiento pues el trabajo intelectual y de campo estuvo concentrado en 6 meses seguidos con jornadas diarias de 6 y hasta 8 horas de lunes a viernes, en algunos casos se incluían fines de semana también. Además, recordemos que todo el proceso se vino gestando desde el 2012 a diferentes ritmos.

Asimismo, los viajes a los palenques, la diagramación del libro, los materiales y todo el tiempo invertido se convirtió en una salida constante de recursos económicos personales. Esto aunado al hecho de que durante este periodo no percibimos ingresos, llegó a ser crítico. Afortunadamente, se contó con el apoyo de la oficina del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica, de Nicolle Tolle y de Juan Pablo Büchert, ambos empresarios comprometidos con el tema y de la Fundación Global Kids. Aún así, en la actualidad está pendiente la diagramación del manual para los encargados y su impresión, y la producción y grabación del audio que acompaña el material.

Con respecto al bloqueo que puede generar la misma comunidad frente a un programa de revitalización, muy al inicio de la investigación fue necesario hacer un giro de los objetivos pues se esperaba ejecutarlos de la mano de la docente del preescolar de la Escuela de Palenque Margarita. Sin embargo, ella se mostró poco colaboradora y a la defensiva frente a la investigadora, quizás porque implicaba trabajar como consultora de lengua malecu (al ser una hablante de herencia, se podría manifestar su actitud de

vergüenza durante las consultas por no dominar el malecu) y ser capacitada en metodología de enseñanza de lenguas (siendo absurdo, desde su perspectiva, que una persona citadina no indígena la “instruyera en la manera de enseñar *su* lengua”) y haciéndose evidente la diferencia entre la *propietaria de la lengua* (ella) y la *conocedora* (la investigadora). Igualmente, se percibió poco interés por aprender o por involucrarse en el proyecto.

Por ello, decidimos diseñar el material para ser ejecutado en las casas con los encargados de los niños. Hasta la fecha desconocemos la influencia que esta persona haya tenido en la comunidad malecu y si logró generar algún obstáculo en perjuicio nuestro. De esto nos enteraremos quizás cuando llegemos a la comunidad malecu a entregar el material y a preparar la capacitación.

De la misma manera, ignoramos si otros miembros han generado rechazo hacia la investigadora. Cuando se ha estado ahí, se percibe un clima agradable. Habrá que esperar al momento de iniciar el proceso de capacitación con los interesados. Consideramos indispensable respetar a los propietarios de la lengua y las variedades lingüísticas y dejar claro que los guías encargados pueden modificar el manual de ejecución como mejor lo estimen. Deberán comprender que esta es tan solo una sugerencia de la forma en que el material lingüístico puede ser presentado y que pueden echar mano de su propia creatividad si lo consideran más adecuado.

Otra limitación importante fue la falta de formación en trabajo de campo y en metodologías de elicitación de datos por parte de la investigadora. Sin duda, esto representó una inversión de tiempo y dinero que pudo haber sido más eficaz como hemos mencionado ya. Esta carencia fue subsanada con los conocimientos y recomendaciones del Dr. Sánchez Avendaño, quien fue pieza clave en todo el proceso de creación del material.

Recomendaciones

De lo anterior se deriva una primera recomendación para la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura: proponer un curso para quienes realizan trabajo de campo y elicitación de datos lingüísticos con consultores de lengua, de manera que su desempeño sea eficiente y cuenten con los conocimientos necesarios para enfrentar las dificultades que surgen.

Además recomendamos que, de acuerdo con las experiencias previas de otros lingüistas, se proponga una tabla de precios para la hora profesional de un consultor lingüístico de modo que se regule la especulación y se otorgue un pago oficializado. De no ser esto posible, por lo menos se recomienda documentar los montos pagados por los académicos en el pasado con el fin de contar con alguna referencia para los futuros investigadores. Con ello, los lingüistas pueden hacer incluso una proyección de la inversión de fondos en este aspecto.

De la misma manera, recomendamos contemplar la posibilidad de abrir un curso de didáctica de lenguas para quienes se interesan o se dedican a la enseñanza de idiomas a niños pues este ámbito cuenta con particularidades específicas dignas de estudiarse por separado.

4. Bibliografía

- Abello, C. (2004). El aprendizaje de una L2 / LE en contextos bilingües. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 351-368). Madrid: SGEL.
- Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 643-664). Madrid: SGEL.
- Betancourt, H., & Constenla, A. (1981). La expedición al territorio de los guatusos: una crónica colonial hispana y su contraparte en la tradición oral indígena. *Revista de filología y lingüística* 7 (1 y 2), págs. 19-34.
- Blanco Picado, A. (2012). *El error en el proceso de aprendizaje*. Obtenido de Cuadernos Cervantes de lengua española: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Bolaños, R., & Ramírez, J. (1994a). *Dibujos infantiles malecu*. Heredia: CIDE, Universidad Nacional.
- Bolaños, R., & Ramírez, J. (1994b). *Dibujos infantiles malecu 2*. Heredia: CIDE, Universidad Nacional.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 983-1003). Madrid: SGEL.
- Borge, C. (1992). *Historia de la colonización de las cuencas de los ríos Frío, Zapote y Pizote en la zona norte de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica: Proyecto Regiones Fronterizas, Departamento de Geografía.
- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas*. San José: Estado de la Nación.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Carless, D. (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P Debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching* 19, págs. 49-66.
- Castillo, R. (2005). Población indígena maleku en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos* (31), págs. 115-136.

- Castro, E., Blanco, A., & Constenla, A. (1993). *Laca majifijica. La transformación de la Tierra*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera* (págs. 449-465). Madrid: Sociedad General Español de Librería, S.A.
- Cenoz, J., & Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (págs. 109-125). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Constenla, A. (1975). *La lengua guatusa: fonología, gramática y léxico. Tesis de licenciatura en filología española*. Universidad de Costa Rica.
- Constenla, A. (1982a). Algunos aspectos de la etnografía del habla de los indios guatusos. *Revista Estudios varios sobre las lenguas chibchas de Costa Rica. Tomo 1*, págs. 5-31.
- Constenla, A. (1982b). Sobre la construcción ergativa en la lengua guatusa. *Revista de filología y lingüística 8 (1-2)*, págs. 97-101.
- Constenla, A. (1983a). Anotaciones sobre la religión tradicional guatusa. *América Indígena 43 (1)*, págs. 97-123.
- Constenla, A. (1983b). Descripción del sistema fonemático del guatuso. *Revista de filología y lingüística 1 (9)*, págs. 3-20.
- Constenla, A. (1988). El Guatuso de Palenque Margarita: su proceso de declinación. *Estudios de lingüística chibcha. Tomo 7*, 7-36.
- Constenla, A. (1990-1991). Morfofonología y morfología derivativa guatusas. *Revista Estudios de lingüística chibcha. Serie anual (9-10)*, págs. 81-22.
- Constenla, A. (1994). *Abecedario ilustrado malecu*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.
- Constenla, A. (1998). *Gramática de la lengua guatusa*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.
- Constenla, A. (2011a). *Pláticas sobre felinos*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Constenla, A. (2011b). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Revista de filología y lingüística* 37 (1), págs. 135-195.
- Constenla, A. (2011c). La diversidad lingüística de Costa Rica: las lenguas indígenas. *Revista de Filología y Lingüística* 37 (2), págs. 93-106.
- Constenla, A., & Castro, E. (1994). *Ata malecu jaicaco irijionh*. San José: Comisión costarricense de cooperación con la Unesco.
- Coronel-Molina, S. M., & McCarty, T. L. (2011). Language curriculum design and evaluation for endangered languages. En P. Austin, & J. Sallabank, *Handbook of Endangered Languages*. (págs. 354-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and Children. Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8*. Boston: Pearson Education.
- Díaz-Corralejo, J. (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 243-257). Madrid: SGEL.
- Dos centros educativos impartirán lecciones de cultura y lengua Maleku. (02 de abril de 2014). *Teletica.com*. Obtenido de Teletica.com:
<http://www.teletica.com/Noticias/48768-Dos-centros-educativos-impartiran-lecciones-de-cultura-y-lengua-Maleku.note.aspx>
- Espinoza, E., Mejía, N., & Ovarés, S. (octubre de 2011). *El malecu: una cultura en peligro de extinción*. Obtenido de
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1685>
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Obtenido de Universidad Nebrija:
<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Obtenido de Revista de didáctica español como lengua extranjera 12:
<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Fernández, L. (1978). *Indios, reducciones y el cacao*. San José: Editorial Costa Rica.

- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos* 39 (62), págs. 379-406.
- Fundación Pasos. (2012). *Talleres de plástica inclusivos ambulantes para niños, niñas y adolescentes*. México D.F.: Fundación Pasos.
- García, G., & Zúñiga, Z. (1987). Acciones educativas para la revitalización lingüística. *América Indígena* 3, págs. 489-517.
- García-Heras, A. (s.f.). *Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Obtenido de www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/.../Garcia_Heras.doc
- Grenoble, L., & Whaley, L. (2006). *Saving Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gubitosi, P. (2012). El desafío de enseñar lengua a los hablantes de herencia. *Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América* (págs. 1-8). La Plata: I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica.
- Gutiérrez, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 619-641). Madrid: SGEL.
- Hall, M. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record* 106 (1), 163-180.
- Hasbún, L. (2005). Why a preference for English as a Foreign Language over a Heritage Language. *Revista de Filología y Lingüística* 31 (2), págs. 107-118.
- Hinton, L. (2011). Revitalization of endangered languages. En P. Austin, & J. Sallabank, *The Cambridge Handbook of Endangerment Languages*. (págs. 291-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto de estudios de las tradiciones sagradas de Abia Yala. (2000). *Narraciones malekus*. San José: Fundación coordinadora de pastoral aborigen.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>. Obtenido de INEC (07 octubre 2013).

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- López, M., & Villanueva, E. (2005). The state of the art in the PPP paradigm. *Towards the knowledge society: making EFL education relevant* (págs. 339-346). Córdoba: Comunicarte: Anglada, L.; López, M.; Williams, J. (eds).
- Lorenzo, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2 / LE. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 305-328). Madrid: SGEL.
- Madrigal, V. (2013). *Conversiones, transiciones y nuevas metáforas: un estudio de la situación religiosa entre los malecus, Guatuso, Costa Rica*. Obtenido de Revista SIWO' 7 (1): <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/6056>
- Madrigal, V. (2014). *El ocaso de los Dioses malecus. Colonización simbólica del paisaje cultural de los indígenas malecu*. Obtenido de Siwo (1) 8: DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/siwo.8-1.1>
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías del aprendizaje. *Revista de filología y lingüística* 38 (2), págs. 121-134.
- Marcos, F. A. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. En J. S. Lobato, & I. S. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 25-41). Madrid: SGEL.
- Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 261-286). Madrid: SGEL.
- Martínez, B. (2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción? *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)* (págs. 1-10). Montréal: Enrique Pato y Ana Fernández Dobao (eds.).
- Mejía, N., Bolaños, R., & Ramírez, J. d. (1994). *Historias malecus*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.
- Melero, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 689-714). Madrid: SGEL.

- Ministerio de Educación Pública. (2001). *Programa de estudio ciclo materno infantil educación preescolar*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Morrison, G. E. (2005). Observación y evaluación de los niños pequeños: enseñanza eficaz a través de la evaluación apropiada. En G. E. Morrison, *Educación Preescolar* (págs. 31-54). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Moya, A. J., & Jiménez, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas didácticas 11*, págs. 128-142.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT 46 (159)*, 71-85.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. (págs. 197-229). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Ovares, S., & Rojas, C. (Ene-Jun. de 2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Letras (43)*, págs. 11-21.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Pimentel, L. G. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Revista Educación y Pedagogía 21 (55)*, 31-42.
- Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (págs. 1279-1302). Madrid: SGEL.
- Porras, Á. (1959). *El idioma guatuso: fonética y lexicología*. Universidad de Costa Rica: Tesis de licenciatura.
- Proyecto Río Frío. (2011a). *Diccionario Malecu*. San José: AECID, Araucaria XXI e INBIO.
- Proyecto Río Frío. (2011b). *Silabario Malecu Jaica I ciclo*. San José: AECID, Araucaria XXI e INBIO.
- Proyecto Río Frío. (2011c). *Silabario Malecu Jaica II ciclo*. San José: AECID, Araucaria XXI e INBIO.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum 1*, págs. 31-36.

- Quesada, M. Á. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de lingüística chibcha 18-19*, págs. 7-34.
- Ramírez, J. d., Bolaños, R., & Alvarado, R. (1994). *Prácticas malecu*. Heredia: CIDE, Universidad Nacional.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rojas, C. (1997-1998). Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de lingüística chibcha. Tomo 16-17.*, págs. 9-17.
- Rojas, C. (2002). *La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica*. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>
- Rojas, C. (Ene-Jun. de 2006). Actitudes hacia la enseñanza de las lenguas indígenas. *Revista Letras (39)*, págs. 267-271.
- Rojas, C. (28 de noviembre de 2013). Entrevista sobre políticas lingüísticas del Estado y caso del malecu. (K. Ramos, Entrevistador)
- Sánchez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 665-688). Madrid: SGEL.
- Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística. *Revista de filología y lingüística 35 (2)*, págs. 233-273.
- Sánchez, C. (2011a). *El desplazamiento de la lengua guatusa en contacto con el español: identidad étnica, ideologías lingüísticas y perspectivas de conservación. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez, C. (2011b). Primera semana de la diversidad lingüística de Costa Rica: sus objetivos y sus actividades. *Revista de Filología y Lingüística 37 (2)*, págs. 79-85.
- Sánchez, C. (2011c). Caracterización cualitativa de la situación sociolingüística del pueblo malecu. *Revista Estudios de Lingüística Chibcha 30*, págs. 63-90.
- Sánchez, C. (2012a). Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático. *Revista de Filología y Lingüística 38 (1)*, 163-190.
- Sánchez, C. (2012b). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación 36 (1)*, 25-43.

- Sánchez, C. (2012c). "Los indios lo que hablan es un dialecto" Representaciones de los hispanos con respecto a los malecus y su lengua vernácula. *Revista de Filología y Lingüística* 38 (2), págs. 135-161.
- Sánchez, C. (2013a). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Revista Káñina* 37 (1). *Universidad de Costa Rica.*, págs. 219-250.
- Sánchez, C. (2013b). Apropiación por parte de los miembros del pueblo malecu de la ortografía práctica de su lengua. *Revista Estudios de Lingüística Chibcha* 32, págs. 209-229.
- Sánchez, C. (2014). "Me estás diciendo cosas que no está dentro del malecu". La ideología de la autenticidad y la planificación terminológica de la lengua malecu. *Revista Káñina* 38 (Especial) (3), págs. 215-232.
- Sánchez, V. (1979). El maleku: lengua ergativa. *Revista de filología y lingüística* 5 (1-2), págs. 67-71.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Smith, H. (1979). Un análisis fonológico del maleku. *Revista de filología y lingüística* 5 (1-2), págs. 31-54.
- Suzuki, W., Itagaki, N., Takagi, T., & Watanabe, T. (2009). *The Effect of Output Processing on Subsequent Input Processing: A free Recall Study*. Obtenido de Teachers College, Columbia University, Working Papers in TESOL and Applied Linguistics 9 (1): <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/463/279>
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz, *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. (págs. 81-105). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), págs. 410-426.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International.

- Vásquez, A. C. (2008). *Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación*. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1455>
- Vaux, B., & Cooper, J. (1999). *Introduction to Linguistic Field Methods*. München; Newcastle: Lincom Europa.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Zeledón, E. (2003). *Crónicas de los viajes a Guatuso y Talamanca del Obispo Bernardo Augusto Thiel*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

5. Anexos

5.1. Decreto 36451 la Gaceta N° 48 del 9 de marzo del 2011

Artículo 71. —Son funciones del Departamento de Educación Intercultural:

- a) Promover la formación de ciudadanos y ciudadanas plurales, respetuosas y promotores de los derechos humanos, capaces de interpretar y contribuir a transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales en que les corresponde convivir, recurriendo siempre al diálogo constante con los demás, reconociendo y valorando la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional existente en todo el país.
- b) Promover el respeto y fortalecimiento de las tradiciones, costumbres y valores culturales de las diferentes comunidades, etnias, nacionalidades y diferentes generaciones, considerando especialmente a la infancia, niñez y adolescencia en los diferentes ciclos y niveles en que se organiza el sistema educativo.
- c) Fomentar el diálogo abierto y analítico con respecto a las diferencias que surgen en relación con el ejercicio de tales tradiciones, costumbres y valores culturales, sobre todo cuando potencien o amenacen el ordenamiento jurídico costarricense en materia de derechos humanos.
- d) Conducir el diálogo institucional, académico y social para la generación de propuestas, implementación, contextualización, seguimiento y evaluación de las estrategias de educación intercultural en el marco de la política educativa.
- e) Dirigir el proceso técnico necesario para que las autoridades políticas superiores definan las estrategias de educación intercultural del Ministerio de Educación Pública. El desarrollo de su trabajo técnico tomará en cuenta la participación de las organizaciones representativas de las diferentes etnias, grupos étnicos y nacionalidades que habitan en el país, las comunidades educativas donde se desarrolla el proceso educativo y las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública.
- f) Coordinar la red de educación intercultural del MEP, integrada por jefes de los Departamentos de Asesoría Pedagógica de las Direcciones Regionales de Educación del país, representantes de las oficinas del nivel central involucradas en la temática, así como directores y docentes de centros educativos.
- g) Coordinar con los centros de Educación Superior para que en la formación de educadores y educadoras se considere la educación intercultural con el fin de contribuir a lograr

pertinencia curricular desde las diversas áreas académicas: formación, investigación, extensión y producción.

h) Coordinar los procesos de intercambio nacional e internacional que potencien los aprendizajes de las comunidades educativas y las Direcciones Regionales de Educación involucradas en la implementación de las estrategias de educación intercultural.

i) Coordinar el registro, valoración y socialización de experiencias inspiradas en la educación intercultural en el ámbito local, nacional e internacional y apoyar la formulación de propuestas innovadoras a partir de las necesidades locales y las lecciones aprendidas de las experiencias para el mejoramiento de los planes de acción regionales y las demandas de las comunidades.

j) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencia y atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

Artículo 72.—Para el cumplimiento de sus funciones, el Departamento de Educación Intercultural (DEI) contará con dos unidades: la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.

En materia de Educación Indígena le corresponde:

a) Contribuir al cumplimiento del mandato constitucional que establece que, aunque el español es el idioma oficial de la Nación, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, por medio de la promoción de la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.

b) Coordinar con las autoridades educativas definidas en el ordenamiento jurídico para los territorios indígenas, de conformidad con la normativa que regula el funcionamiento del Subsistema de Educación Indígena y de las Direcciones Regionales de Educación.

c) Diseñar y evaluar los planes y los programas de estudio para los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas de las comunidades indígenas, para que sean sometidas a las autoridades superiores del Ministerio y al Consejo Superior de Educación (CSE), según corresponda.

d) Proponer estrategias para el desarrollo curricular, así como coordinar la elaboración de recursos didácticos, con el fin de mejorar las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, incorporando las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC`s), en el marco de acción de la Dirección de Desarrollo Curricular y la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación.

e) Asesorar el desarrollo de procesos de investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con las ofertas educativas dirigidas a las comunidades

indígenas, para orientar la toma de decisiones, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico y en coordinación con la Dirección de Planificación Institucional.

f) Brindar la asesoría técnica necesaria para el desarrollo de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas.

g) Proponer directrices técnicas requeridas para la evaluación de los procesos de aprendizaje y la calidad de las ofertas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, de conformidad con la normativa vigente, en coordinación con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Dirección de Desarrollo Curricular, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, así como las Direcciones Regionales de Educación.

h) Proponer estrategias de articulación y correlación entre las distintas asignaturas, y ofertas del sistema educativo para las comunidades educativas indígenas.

i) Formular estrategias para la sensibilización e incorporación de la comunidad y la familia en los procesos educativos.

j) Asesorar a la Dirección de Recursos Humanos durante el proceso de reclutamiento del personal en los territorios indígenas, de conformidad con lo establecido en el bloque de legalidad aplicable.

k) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencia y sus atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

En materia de Contextualización y Pertinencia Cultural:

a) Coordinar la asesoría técnica del nivel central y la formulación de directrices para el desarrollo de la educación intercultural y la generación de planes de contextualización y pertinencia cultural en el nivel de las regiones educativas del país para los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas.

b) Asesorar, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación y la Dirección de Planificación Institucional, a los Departamentos de Asesoría Pedagógica el desarrollo de procesos de investigación regional para la contextualización curricular correspondiente.

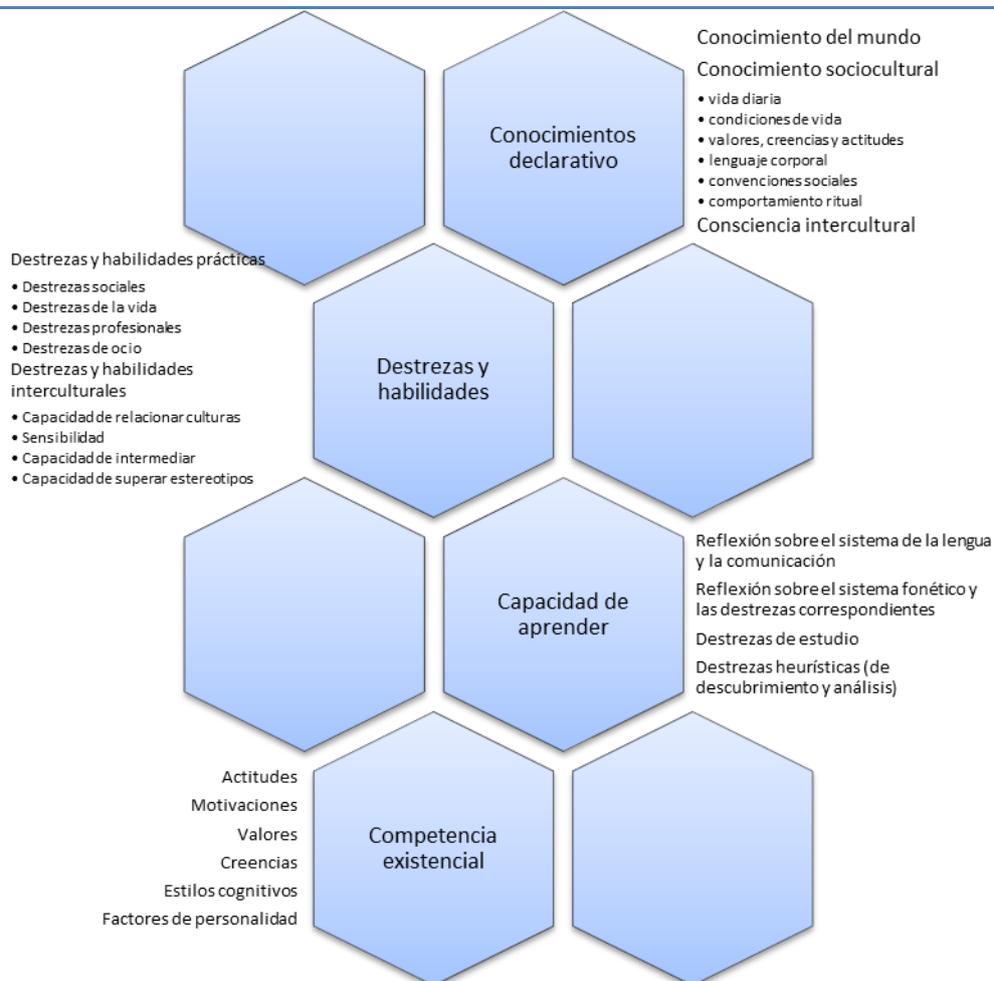
c) Asesorar, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación, de conformidad con la normativa que regula su funcionamiento, los procesos de contextualización curricular en el nivel regional y de centro educativo.

d) Asesorar, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación, de acuerdo con la normativa que regula su funcionamiento, los procesos de pertinencia pedagógica para la asesoría de los procesos de mediación pedagógica en las aulas.

e) Coordinar con la Dirección de Vida Estudiantil los procesos de diálogo intercultural con los niños, niñas y adolescentes con el fin de realizar propuestas pedagógicas que incluyan la perspectiva de dichos grupos étnicos.

- f) Coordinar con los departamentos de la Dirección de Desarrollo Curricular la formulación de propuestas para la incorporación de la educación intercultural como uno de los ejes articuladores del accionar del sistema educativo.
- g) Coordinar con el Instituto de Desarrollo Profesional “Uladielao Gámez” el desarrollo de programas específicos para la formación continua del personal docente del MEP desde una perspectiva intercultural.
- h) Brindar asesoría técnica a la Dirección de Recursos Humanos para que genere criterios y procedimientos orientados a mejorar la contratación de profesionales para el sistema educativo capaces de interactuar en contextos interétnicos e interculturales, de conformidad con la normativa vigente.
- i) Coordinar con la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo el establecimiento de prototipos constructivos que se ajusten a las necesidades culturales y la cosmovisión de las comunidades educativas, sobre todo en contextos indígenas.
- j) Coordinar con la Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación la gestión de recursos didácticos con un enfoque de educación intercultural, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's).

5.2. Competencias generales según Marco común europeo de referencia



Elaboración propia a partir del Consejo de Europa (2002)

5.3. Preguntas generadoras para el taller de arte

Taller “Manitas a la obra 2014” en Palenque Margarita

Preguntas posibles para desarrollar contenidos

Se parte de la premisa de que el niño es capaz de imaginarse cualquier cosa, por lo tanto, en las preguntas se usan verbos que expresen sentidos para ayudar al niño en su proceso imaginativo (ver, sentir, saborear, oír, tocar). También se abarcan los 3 espacios en los que se desarrollan las actividades de los seres vivos: agua, aire y tierra con el fin de darle variedad a los contenidos.

1. ¿A qué te gusta jugar? (Con el fin de cubrir las acciones relacionadas con “jugar”)
2. ¿Qué hacés cuando hace frío, calor, viento? (Con el fin de obtener imágenes sobre la ropa y el clima)
3. Si fueras un pez, ¿cómo verías el fondo del río? (Con el fin de desarrollar el tema de animales acuáticos y el espacio acuático)
4. ¿Cuáles animales te dan miedo? (Con el fin de desarrollar el tema de la descripción de animales, acciones que realizan y su modo de vida)
5. ¿Cómo se siente caminar en el monte bajo la lluvia, cómo se siente cuando se toca una hoja, una espina, una piedra, el barro? (Con el fin de desarrollar acciones que el ser humano realiza en el bosque o que animales realizan y el sentido del tacto)
6. ¿Qué se hace en una finca? (Con el fin de describir acciones en el espacio terrestre)
7. ¿Cuáles son los olores que más te gustan y los que menos te gustan? (Con el fin de desarrollar el tema del olfato)
8. ¿Qué hace tu familia en el tiempo libre, cuando no está haciendo nada? (Con el fin de desarrollar el tema de la familia, las locuciones de lugar y las acciones)
9. ¿A qué saben tus comidas preferidas. (Con el fin de hablar sobre el gusto y la comida)
10. ¿Cuál es un animal que camine, otro que salte, otro que vuele, otro que se arrastre? (Para referirse a estas acciones y a los seres que pueden hacer estas acciones y los que no)
11. Recordás alguna vez que alguien te regaló algo, ¿qué te dieron? (Con el fin de hablar sobre las pertenencias)

Las preguntas que siguen son opcionales y más directas en caso de que las anteriores puedan presentar dificultades.

12. ¿Qué hay en el río?
13. ¿Qué hay en la montaña?
14. ¿Qué hay en la calle?
15. ¿Qué hay en el aire?
16. ¿Qué hacés todos los días?

5.4. Materiales para talleres de arte “Manitas a la obra”

1. Lienzos
2. Cartulinas blancas Bristol
3. Cuaderno de dibujo
4. Lápices de grafito
5. Lápices de color
6. Crayolas
7. Gomas
8. Tijeras
9. Papel Periódico
10. Plástico grande para poner en el piso
11. Esponjas
12. Pinceles
13. Paletas para mezclar colores
14. Pinturas acrílicas
15. Tarritos de plástico para poner pinturas en forma dosificada
16. Banner de Fundación Global Kids
17. Toallas de papel cocina para limpiar regueros
18. Accesorios decorativos como encajes, botones, abalorios, y otros de pasamanería
19. Materiales de reciclaje
20. Gafetes con los nombres de los participantes
21. Refrigerio (jugos y galletas)
22. Cámara fotográfica y fotógrafo
23. Masking grueso
24. Camisetas para los niños
25. Picheles o botellas para agua

5.5. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas

Elaboración propia a partir de Estaire (2007) y de Curtain y Dalhberg (2010)

Pasos	Preguntas guía	Respuestas
1 Elección del tema Elección de la tarea final	¿qué temas son motivantes para los niños y por qué les interesaría? ¿qué es lo más importante de este tema? ¿qué es lo que afectivamente involucra a los niños en este tema?	
2 Especificación de objetivos	¿qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?	
3 Especificación de contenidos	¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica?	
4 Secuencia de tareas	¿Cómo organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma de asegurar la realización de la tarea final y, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que los capacitarán para realizar las tareas de comunicación? ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase? ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?	
5 Análisis de toda la secuencia programada	¿La secuencia de tareas ofrece a los alumnos la oportunidad de trabajar los contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, de aprendizaje que hemos especificado en la primera fase, de forma que vayan incrementando sus conocimientos en esas áreas, equipándolos para la realización de la tarea final? ¿Al analizar las tareas de la secuencia emergen contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, o de aprendizaje que no habíamos incluido en la especificación inicial?	
6 Procedimientos de evaluación	¿qué se va a evaluar de acuerdo con los objetivos de la unidad?	

5.6. Ejemplo de documento para esbozar el contenido de las unidades didácticas

Unidad 1: Túru irimlanhé		Lección 1
Objetivos comunicativos:	1. Comprender una situación específica a partir de sonidos y frases introductorias: <i>túru irimlanhé</i> ‘el bosque se consume’, <i>irilúluje orróqui maráma</i> ‘Los animales se asustan’, <i>orróqui maráma ióje ojáctenh</i> ‘los animales corren rápido’. 2. Comprender instrucciones de movimiento: <i>ojáctenhé miója</i> ‘corra rápido’, <i>síjafato miója</i> ‘corra lento’. 3. Reconocer el nombre de ciertos animales: <i>níni nhíscac</i> ‘este es un pájaro’, <i>níni lhífi maráma</i> ‘estas son hormigas’, <i>níni lhúri</i> ‘este es un venado’, <i>níni ulíma</i> ‘esta es una tortuga’.	
Vocabulario:	<i>Irimlanhé</i> ‘se consumió’ <i>Síjasa ~Síjaf</i> ‘lento’ <i>Ojáctenh</i> ‘rápido’ <i>Irilúluje</i> ‘Asustarse’ <i>Ója</i> ‘correr’	<i>Jífi ~lhífi</i> ‘hormiga’ <i>Lhúri</i> ‘venado’ <i>Túru</i> ‘bosque’ <i>Ulíma</i> ‘tortuga’ <i>nhíscac~nhíscaca</i> ‘pájaro’ <i>órróm</i> ‘no’ <i>júe</i> ‘en efecto’
Gramática:	Formas de imperativo <i>jirripnú!</i> ‘¡escuche!’ <i>jirrpcúan!</i> ‘¡vea!’ <i>irrfajúnh</i> ‘dibuje’ <i>ojáctenhé miója</i> ‘corra rápido’ <i>síjafato miója</i> ‘corra lento’ <i>túru carráco miója</i> ‘corra hacia el bosque’ <i>miója lhúri carráco</i> ‘corra hacia el venado’ <i>miója ulímaja carráco</i> ‘corra hacia la tortuga’ <i>miója nhíscaca carráco</i> ‘corra hacia el pájaro’ <i>miója lhífi carráco</i> ‘corra hacia las hormigas’	Enclítico copulativo –ni en cláusulas presentacionales <i>Níni nhíscac</i> ‘este es un pájaro’ <i>Níni lhífi maráma</i> ‘estas son hormigas’ <i>Níni lhúri</i> ‘este es un venado’ <i>Níni túru</i> ‘este es un bosque’ <i>Níni ulíma</i> ‘este es una tortuga’ Declarativas <i>Túru irimlanhé</i> ‘el bosque se consume’ <i>Irilúluje orróqui maráma</i> ‘Los animales se asustan’ <i>orróqui maráma ióje ojáctenh</i> ‘los animales corren rápido’
Fonética:	[h] representado en el texto escrito por lh como en <i>lhúri</i> o en <i>lhífi</i>	
Audio:	Grabación del sonido del fuego: un incendio en un bosque. Se escuchan animales asustados que huyen.	
Materiales:	Imágenes de un bosque incendiándose, un bosque después de un incendio, un bosque verde y lleno de vida, un pájaro, una tortuga, hormigas cortadoras	

	(zompopas), venado, una fogata con leña, piedras y humo.	
Descubrimiento sociocultural:	Lectura recomendada para el final de la unidad: <i>Nhacara Curíja lhá marácunúca</i> . Texto 4 del libro <i>Laca majifijica</i> , autores Eustaquio Castro, Antonio Blanco y Adolfo Constenla (1993). Se puede leer en español para aquellos niños que no tengan suficiente competencia en malecu. Mejor aún si le narra la historia al niño quizás una vez en malecu y luego en español.	
Tarea o proyecto:	Se espera que al final de esta unidad, el niño o la niña sea capaz de describir la forma en que se desplaza un animal.	
Actividades:	<ol style="list-style-type: none"> Escuchen la grabación de un incendio y le dice al niño con asombro y preocupación: <i>¡irripicúnu!</i> '¡escuche!' Luego, se comienzan a escuchar animales que corren, que vuelan, que se asustan y se le dice: <i>irilúluje orróqui maráma</i> 'Los animales se asustan', <i>orróqui maráma ióje ojáctenh</i> 'los animales corren rápido'. Abran el libro en la página... y vuelvan a escuchar la grabación ahora acompañada de la imagen y repitan las frases anteriores. Invite al estudiante a repetir las. La repetición debe ser acompañada de gestos y entonaciones para hacerla comprensible y que tenga un impacto mayor en la memoria del niño. Es decir, teatralícela. Busque en la página... las calcomanías de la unidad 1 (el venado, el pájaro, la tortuga y las hormigas) y péguelas en la imagen del incendio conforme le indica al niño que la tortuga está asustada, el venado está asustado, el pájaro está asustado y la hormiga está asustada. Para consolidar este primer vocabulario, introduzca el verbo correr 'ója' dando la instrucción de que corra lento: '<i>síjafato miója</i>' o que corra rápido '<i>ojáctenhé miója</i>' varias veces a modo de juego. Para ello, usted deberá modelar la acción previamente. Luego, presente las imágenes del incendio, el pájaro, la tortuga, las hormigas, el venado y el bosque que se encuentran al final de su libro. Muestre cada una de ellas y diga: <i>níni nhíscac</i> 'este es un pájaro', <i>níni lhífi maráma</i> 'estas son hormigas', <i>níni lhúri</i> 'este es un venado', <i>níni túru</i> 'este es un bosque', <i>níni ulíma</i> 'esta es una tortuga'. Exhorte al niño o a la niña a repetir las. Una vez presentadas, disponga estas imágenes separadas en el suelo e indique al estudiante que corra rápido hacia el bosque, o que corra lento hacia el venado, etc., con el fin de corroborar que ha identificado este primer vocabulario: <i>túru carráco miója</i> 'corra hacia el bosque', <i>miója lhúri carráco</i> 'corra hacia el venado', <i>miója ulímaja carráco</i> 'corra hacia la tortuga', <i>miója nhíscaca carráco</i> 'corra hacia el pájaro', <i>miója lhífi carráco</i> 'corra hacia las hormigas'. A modo de práctica, muéstrele al estudiante una lámina de las anteriores y pregúntele <i>¿Orróqui ní e?</i> Es conveniente que usted modele un primer ejemplo. Se insta al estudiante a responder: <i>níni nhíscac</i> 'este es un pájaro', <i>níni lhífi maráma</i> 'estas son hormigas', <i>níni lhúri</i> 'este es un venado', <i>níni túru</i> 'este es un bosque', <i>níni ulíma</i> 'esta es una tortuga'. Ahora, el niño o la niña toma las láminas y le pregunta a usted: <i>¿Orróqui ní e?</i> Usted responde usando las frases completas del punto 7. Para hacerlo más gracioso e involucrar activamente al estudiante, usted puede responder con el nombre de otro animal, de modo que el niño tenga que corregirla: <i>¡órrom!</i> <i>níni nhíscac</i> '¡no!, es un pájaro', o bien responde con el animal correcto para que pueda decir: <i>¡júe!</i> 'en efecto'. Esta es una estrategia excelente para consolidar las estructuras lingüísticas en la mente de un estudiante. En una hoja en blanco, pídale al niño que dibuje alguno de los animales: <i>irrfajúnh lhúri</i> (<i>ulíma, nhíscac, lhífi</i>). Haga usted también un dibujo. Una vez que hayan terminado su dibujo, preséntenlo diciendo: <i>níni</i> ... 	<p>2 min</p> <p>3 min</p> <p>1 min</p> <p>3 min</p> <p>3 min</p> <p>3 min</p> <p>2 min</p> <p>2 min</p> <p>3 min</p>

5.7. Muestra del libro de enseñanza de malecu a niños *Lhífi ipúca irrijué maráme*



UNIDAD 1:
TÚRU IRIMLÁNHE

Christopher Ugalde Rojas

Actividades

1. Túru irimlánhe



2. iÓtol



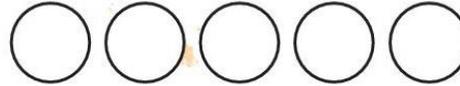
3. Níni machánhca





Actividades

1. Nafáfacanhe



2. ¿Orróqui irrijóye unhé misú?



3. ¿Orróqui irrijóye unh maráma?



5

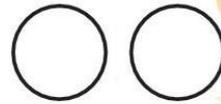


Actividades

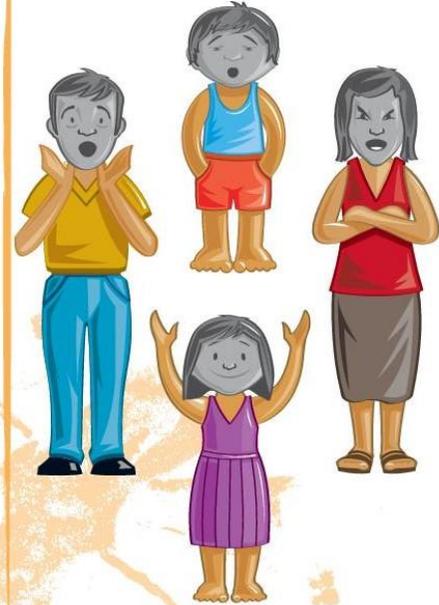
1. ¿Má póni arapchá óra mápe curíjuri óra?



2. ¿Iná miunhé paí?



3. ¿Taíca irilúluje?



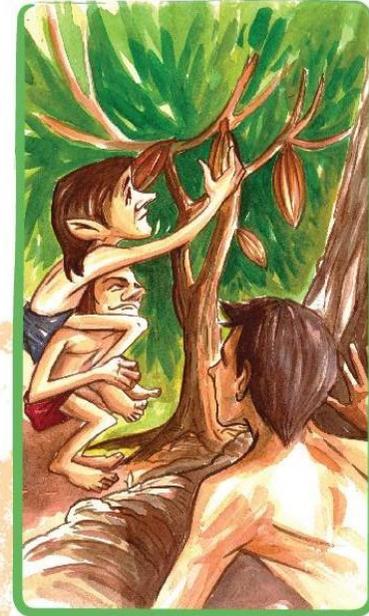


Actividades

1. ¿Inánhe ní?



2. Caracche





Actividades

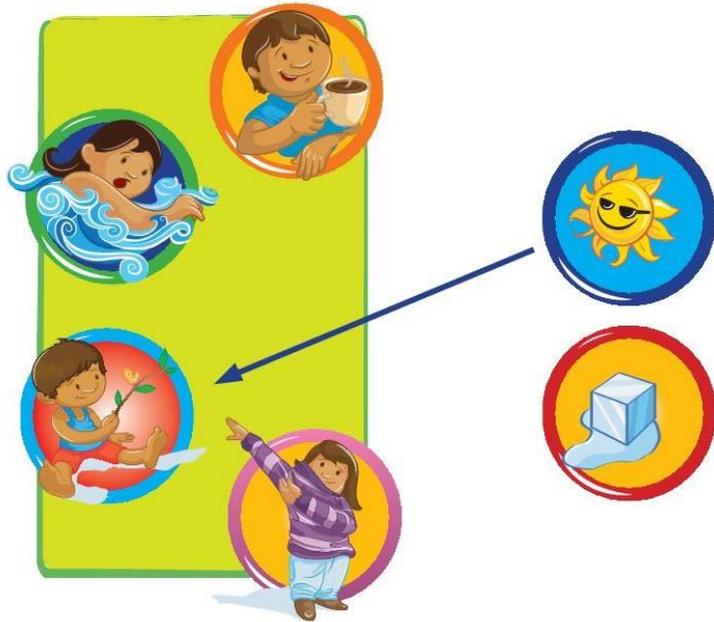
1. ¿Má puelha miptaíqui ti lajáric?

2. ¡Napcarújunh!

Actividades

Actividades

3. ¿Má mirrilúluje ilhóqui irricháca maráma?



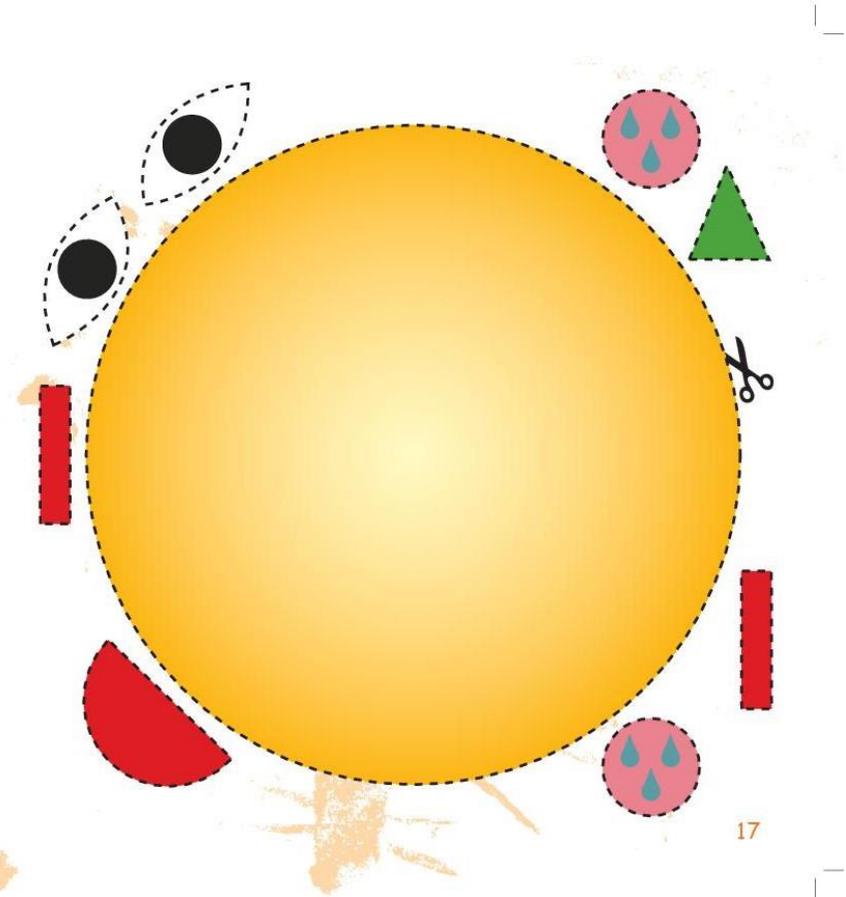
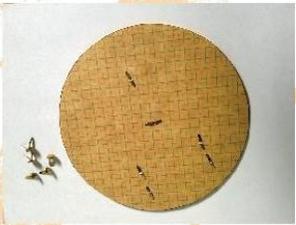
12

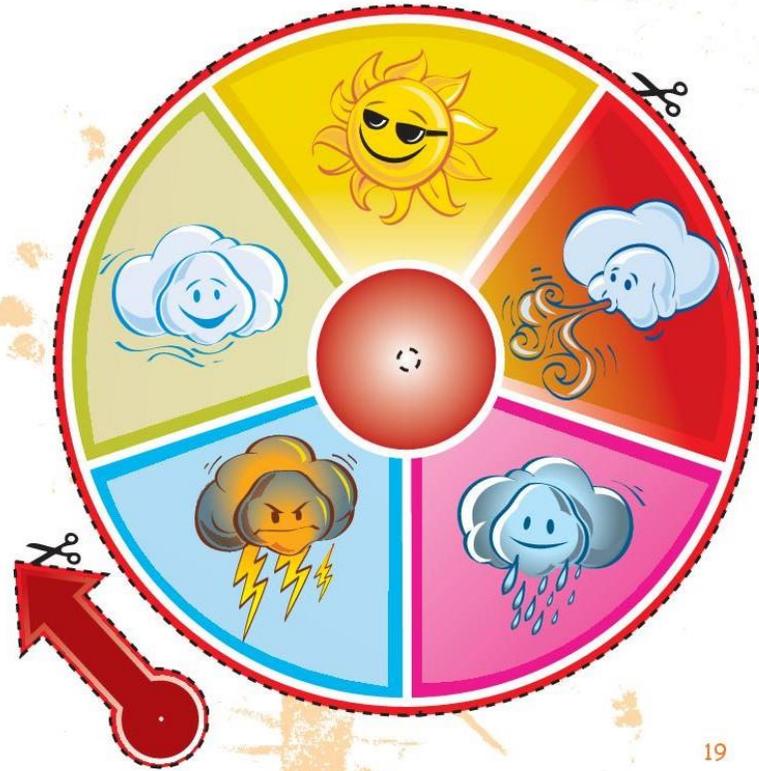


Instrucciones: Busque materiales para fabricar un muñeco y nombrar las partes del cuerpo

13









20

Taéja			
Paí			

21

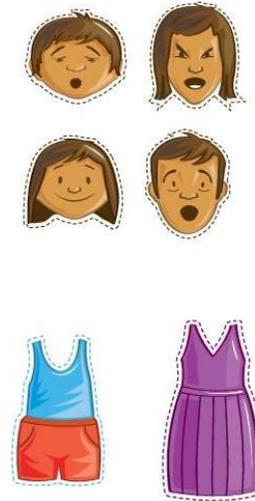
UNIDAD 1: TÚRU IRIMLÁNHE



UNIDAD 2: LHÍFI MARÁMA IPCHÁPE



UNIDAD 3: LHÍFI MINÉ TÍCO



UNIDAD 4: ARAPCHÁ ÓRA
LHIARIANHE LHIÍFI MARÁMA

UNIDAD 5: JÚE
MARÁME LHIÍFI MARÁMA IYULHA

CERTIFICADO



FELICIDADES

por haber concluido el curso
introdutorio al malecu

Firma de la encargada

Fecha:

UNIDAD 1: TÚRU IRIMLÁNHE



UNIDAD 2: LHÍFI
MARÁMA IPCHÁPE



UNIDAD 3:
LHÍFI MINÉ TÍCO





UNIDAD 5: JÚE
MARÁME LHÍFI MARÁMA IYULHA



MANTAS A LA OBRA 2014



