Estudios de Lingüística Chibcha (ISSN 1409-245X) 34: 121-138, 2015

PROCESO DE CREACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL MALECU A NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

Karla Ramos Rivas

Resumen

Este artículo describe el proceso de 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. El proceso consistió en los siguientes pasos: crear ilustraciones e interpretarlas; crear un personaje y un guion narrativo como hilo conductor de los temas de las unidades didácticas; diseñar las unidades didácticas a partir del enfoque basado en tareas, la respuesta física total, la perspectiva coaccional y las inteligencias múltiples; y elicitar los datos lingüísticos en con un hablante. Se arguye que el material obtenido es innovador por la metodología comunicativa que adopta; por la edad de la población meta a la que va dirigido; por responder a un programa de revitalización en la casa y no en la escuela; y por ser el resultado de un proceso interdisciplinario y creativo en varias de sus etapas.

Palabras clave: malecu, revitalización lingüística, creación de material didáctico, didáctica de la lengua, enseñanza de segundas lenguas.

Abstract

This article describes the creation of didactic material for Teaching Malecu as a Second Language to children from 2 to 6 years of age, with active participation by members of the indigenous community. The process consisted of the following steps: the creation and interpretation of illustrations; the creation of a character and narrative script that serve as a unifying thread for the didactic units themes; the design of didactic units based on homework, Total Physical Response, a Co-action Perspective and Multiple Intelligences; and the gathering of linguistic data with the assistance of a speaker. It is argued that the didactic material is innovative for the communicational methodology adopted, for the age of the target group to which it is directed, for its suitability as a home-based, rather than school-based, revitalization program, and for being the product of an interdisciplinary and creative approach at several stages.

Key words: Malecu, Language Revitalization, Creation of didactic material, Language Teaching, Second Language Instruction.

Universidad de Costa Rica
< info@karlaramos.net >
Recepción: 28/08/2015- Aceptación: 08/10/2015

1. Introducción

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, 1423[1] individuos habitaban 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 esas estimaciones. Otra fuente que confirma este cálculo demográfico es Castillo (2005), quien contabiliza 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 desplazamiento[2] que sufre al estar en contacto con el español como lengua del grupo mayoritario, así como por las presiones que este puede ejercer sobre ella.

Si bien algunas lenguas indocostarricenses muestran aún vitalidad (como el malecu, el bribri, el cabécar, el nove y el buglé), 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 intergeneracional del idioma.

Frente a este panorama de pérdida de lenguas autóctonas y de 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 como el malecu –labor emprendida por el Dr. Carlos Sánchez Avendaño–, con base en la formación lingüística de la autora y en su experiencia de doce años en la enseñanza de segundas lenguas 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, desde una perspectiva ecléctica de segundas lenguas –la cual incluye las inteligencias múltiples, la respuesta física total, el método basado en tareas y la perspectiva co-accional[3]– y que podrá ser empleado tanto en los hogares, así como en la escuela o en talleres de lengua en horarios extracurriculares.

El presente artículo describe el proceso de creación que se llevó a cabo durante el 2014 y el 2015 con la participación activa de miembros de los palenques malecus de todas las edades.

El material creado apoya el aprendizaje del malecu de manera comunicativa, puesto que esta lengua ha perdido gran parte de sus dominios funcionales en la vida de

la comunidad. Su adecuado empleo y manipulación es lo que puede hacer la diferencia, pues su existencia por sí sola no tiene necesariamente impacto alguno en la revitalización de la lengua. Dicho material didáctico fue concebido para acompañar un programa de enseñanza del malecu en los hogares, el cual se espera poner en marcha en el 2016.

El fin de todo este proceso es introducir a las nuevas generaciones en un nivel básico de conocimiento del malecu y que, a raíz de esta experiencia positiva de aprendizaje, se despierte en los niños una motivación que los lleve a involucrarse cada vez más en su contexto bilingüe autóctono. La propuesta de enseñanza es comunicativa, dinámica y divertida, pues se busca crear condiciones agradables de enseñanza-aprendizaje para que los participantes puedan desarrollar un vínculo afectivo con la experiencia y con la lengua de sus antepasados. Con ello, se generarán mejores actitudes hacia la lengua en un futuro y presumiblemente las nuevas generaciones mostrarán interés por aprenderla, conservarla y transmitirla.

Nuestro objetivo general consistió en 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. Las publicaciones existentes y destinadas a emplearse en las aulas son escasas y no necesariamente están dirigidas a la población infantil con la que elegimos trabajar; además, no se basan en un enfoque comunicativo, por lo que contribuyen a reproducir el patrón metodológico de aprender vocabulario descontextualizado. Para el nivel preescolar, la situación es más grave, puesto que del todo no existen materiales apropiados. 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 y a innovar la típica propuesta de "rescate" de lenguas en las escuelas.

Finalmente, aclaramos que nuestro trabajo se mueve en 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).

2. La revitalización lingüística

Según Tsunoda (2006), la revitalización de una lengua es el proceso de restauración de su vitalidad, ya sea porque la ha perdido completamente o porque se halla en proceso de perderla. Ahora bien, la vitalidad de una lengua se ubica en un continuum que puede ir desde saludable a extinta, pasando por debilitada y moribunda. Para este estudio, seguiremos la posición de Tsunoda (2006), pues el malecu es una lengua en peligro (en el continuum de Tsunoda está entre lengua debilitada y lengua moribunda). Por ello, nuestra propuesta se enmarca dentro de los programas de mantenimiento de la lengua a través de la enseñanza.

2.1. Tipos de programas para la revitalización de lenguas

Nos referimos a cotinuación de forma breve únicamente a aquellos programas de revitalización 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).

Debemos partir del hecho de que 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[4]. Amery (1994, en Tsunoda 2006) propone cinco tipos 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 usa en transacciones comunicativas.
>
> 2. La revitalización se usa cuando la lengua aún se habla, pero tiene solo algunos hablantes.
>
> 3. Los programas de renovación del idioma aplican 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.
>
> 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.

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 de Amery, puesto que la lengua malecu cuenta con alguna vitalidad y con algunos hablantes.

Además, la presente propuesta va dirigida a la enseñanza de la lengua en un contexto familiar. El principal objetivo consiste en entrar en contacto con el malecu de manera más sistemática y de aumentar, en algún grado, su conocimiento y su uso durante las sesiones de clase en los hogares. Se busca, así, 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.

3. Adquisición y enseñanza de segundas lenguas

Nuestra propuesta se enmarca en la didáctica de lenguas y por ello asumimos la posición de la enseñanza del malecu como segunda lengua (L2). Hablamos de enseñanza del malecu como L2, puesto que es la lengua que se encuentra en el contexto sociolingüístico de los niños y porque su procesamiento mental es atendido intencionalmente, por cuanto necesita de instrucción implícita o explícita para ser adquirida (Krashen, 1985, en Ortega, 2000), a diferencia de la lengua materna (L1), cuyo procesamiento es automático e inatendido y es el principal vehículo de comunicación en el contexto sociolingüístico. Por su parte, la lengua extranjera (LE) no se encuentra en el contexto inmediato del aprendiz, y la motivación para aprenderla se relaciona con el ascenso social y el prestigio (Cenoz y Perales, 2000).

3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa

Cuando tomamos clases de un idioma, nuestro fin es desarrollar competencia comunicativa en él. La competencia comunicativa es el dominio de las reglas abstractas de la lengua, del conocimiento funcional y discursivo, pero también es la habilidad procedimental para actuar adecuadamente en situaciones específicas (Ortega, 2000).

Para este trabajo, compartimos la opinión consensuada de los lingüistas de que adquirir una L2 significa desarrollar la competencia comunicativa con sus tres componentes, siguiendo el modelo del Consejo de Europa (2002):

1. Competencia lingüística: conocimiento de la lengua como sistema (su léxico, fonología, gramática, etc.).

2. Competencia sociolingüística: conocimiento y 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.

3. Competencia pragmática: habilidad de organizar el discurso secuencialmente. Esta incluye la competencia discursiva y la competencia funcional (Gutiérrez, 2004).

De este modo, las unidades didácticas desarrolladas para este material impulsan el conocimiento formal, funcional, discursivo y la habilidad para su uso en situaciones específicas. Para efectuarlo, usamos enfoques y métodos varios que nos ayudaron a complementar cada uno entre sí, porque –como bien señala Marangon (2012)– el método perfecto no existe. Por lo tanto, se incorporaron tres: la enseñanza basada en tareas, la perspectiva co-accional y la respuesta física total. Las inteligencias múltiples no se consideran un método de enseñanza de lenguas, pero contribuyeron con la

dosis pedagógica del trabajo aplicado. A continuación se reseñan los principios para cada enfoque o método: se indica qué se entiende por aprendizaje, cómo debería ser la enseñanza, cómo se mide la competencia comunicativa o cómo se manifiesta, sus presupuestos téoricos destacados y qué se entiende por tarea.

3.2. Métodos y enfoques

3.2.1. Enseñanza basada en tareas

El enfoque basado en tareas supone que las actividades que requieren comunicación real y auténtica promueven el aprendizaje. Además, presupone que llevar a cabo tareas significativas mejora el aprendizaje. Por último, también se plantea que la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje (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).

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 (Ortega, 2000).

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 centran en la corrección y en la forma.

3.2.2. Respuesta física total

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.

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 (Richards y Rodgers, 2003).

2. *La lateralización del cerebro:* se considera que el aprendizaje a través de movimientos físico-motores estimula el hemisferio derecho del cerebro. Cuando este se ha ejercitado suficientemente, el hemisferio izquierdo se activa para producir la lengua y para iniciar procesos lingüísticos más abstractos (Richards y Rodgers, 2003).

3. *El estrés interviene en el aprendizaje:* se intenta lograr un contexto de aprendizaje libre de presiones y lleno de experiencias agradables como las que acompañan el aprendizaje de una L1 (Richards y Rodgers, 2003).

3.2.3. Perspectiva accional

Se trata de *actuar con otros* y no de intercambiar informaciones sencillamente como se hacía en el método por tareas (Puren, 2004). 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). Por lo tanto, el nivel de competencia de los estudiantes *"se mide por la cantidad de acciones que puedan realizar"* (Martínez, 2007:3). El aprendizaje es concebido como un proceso semiautomático que requiere de la repetición y de la experiencia para ser adquirido.

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 este enfoque, la teoría del aprendizaje pone énfasis en el proceso y no en el resultado final (Puren, 2004). Por eso, se proponen tareas y proyectos por realizar, dado que interesa dirigir la atención del alumno al proceso y a lo que pueda aprender de él. La tarea de clase es una acción colectiva con finalidad social, mientras que las acciones sociales constituyen el comportamiento fuera del aula.

3.2.4. Inteligencias múltiples

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), 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. En total, Gardner propone ocho inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, naturalista, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal).

La implicación pedagógica en el aula consiste en que tomar en cuenta esta diversidad permite proponer múltiples actividades dirigidas a cada uno de los estudiantes con el fin explícito de enseñar, pero también con el fin implícito de hacer de la enseñanza un ejercicio agradable y provechoso. Su fin es que todos puedan aprender desde su inteligencia más desarrollada y que puedan impulsar aquellas inteligencias menos estimuladas (Hall, 2004).

4. Metodología

La metodología de trabajo consistió en tres líneas de diseño. La primera correspondió a la creación de las ilustraciones por parte de los niños; la segunda, a la interpretación de dichos dibujos por parte de sus padres; la tercera, a la creación de la trama de la historia y las unidades didácticas del libro basadas en los insumos anteriores.

4.1. Paso 1: Creación de las producciones artísticas visuales con un grupo de niños de la comunidad malecu

Las ilustraciones tuvieron su origen en un taller de arte con los niños de esa comunidad, el cual estuvo dirigido por ocho artistas plásticos visuales[5]. Cabe subrayar que la autora del presente artículo tiene tres años de experiencia en talleres de arte con niños y considera valiosos los resultados obtenidos en estos.

4.1.1. Etapa preparatoria

Primeramente, se realizó una prueba de la metodología del taller de arte, en la que participaron tres niños con edades entre los 5 y los 6 años, quienes elaboraron ilustraciones con base en preguntas generadoras de discusión. Además, las preguntas generadoras se sometieron a consideración de una consultora malecu, quien dio la pauta para que el léxico en la pregunta fuera el adecuado y para que la consulta estuviera debidamente formulada para la población a la que iba dirigida.

Después de esta prueba de la 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.

4.1.2. Realización del taller de arte

En el taller de arte participaron aproximadamente 17 niños. Cada uno de los artistas tuvo a su cargo uno, dos y hasta tres niños. En un inicio, a cada niño se le entregó una pregunta que el artista leyó y discutió con él para extraer linformación sobre el contexto y las imágenes que se deseaban representar.

Luego, se les proporcionaron hojas blancas a los niños y los artistas para que tuvieran la oportunidad de discutir y de familiarizarse con los materiales, y para que los artistas les mostraran técnicas a los niños. Posteriormente, se les entregaron cartulinas a los niños, para que pintaran sobre ellas.

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. 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.

4.2. Paso 2: Elaboración, con el grupo de encargados de dichos niños, del guion narrativo basado en las producciones artísticas visuales

4.2.1. Interpretación de las ilustraciones y su depuración

Una vez concluido el taller de arte, se presentó a las encargadas un catálogo fotografiado de las obras realizadas y se les solicitó que escribieran al lado de cada ilustración lo que podían ver. Así se compilaron las posibilidades de interpretación para cada imagen.

En esta actividad, se contó con la participación de ocho mamás entre los 22 y los 38 años de edad, provenientes de los tres palenques. 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', 'chavo del ocho', 'Don Quijote'.

4.2.2. Creación del personaje y del guion narrativo

Con base en los elementos extraídos de la interpretación de las encargadas, fue necesario imaginar un personaje que tuviera la capacidad de estar presente en los tres ambientes pensados (aire, tierra y agua), y 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.

Según Curtain y Dahlberg (2010), valerse de una historia es una excelente forma de integrar la emoción y la instrucción. Además, las historias generan interés e impiden el cansancio y el aburrimiento, por lo que se había decidido crear un guion narrativo que hilara todo el documento didáctico.

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; ser recurrente (es decir, que de manera cíclica reincorporara lo ya aprendido a las nuevas situaciones); ser dinámica (debía permitir que se realizaran actividades experienciales en clase, como actividades de apoyo en las que los niños usaran el cuerpo y los sentidos) y, sin duda, debía contar con el componente lúdico (Pisonero del Amo, 2004).

Se 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.

4.2.3. Depuración del guion narrativo

Se procedió primero a depurar la primera versión de la historia eliminando aquellos elementos extraños a la cultura malecu que pudimos 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 cinco 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.

Sin embargo, la primera versión de la trama seguía siendo muy extensa y forzada, de modo que se procedió a reducir la historia. 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 se requeriría para desarrollar esta cantidad de unidades era más extenso del que se disponía, por lo que fue necesario acortar el guion narrativo una vez más, resultando en siete imágenes y en cinco posibles unidades didácticas. La historia ayuda a contextualizar las unidades didácticas e integrar cada una entre sí.

4.3. Paso 3: Construcción de la propuesta de material didáctico para la enseñanza de lengua malecu con los insumos proporcionados por los niños y sus encargados

Esta sección se divide en dos tipos de trabajo: el trabajo de campo para la recopilación de los datos lingüísticos y la creación de las unidades didácticas. Ambos procesos se desarrollaron de la mano, aunque aquí indicamos el diseño de la unidad didáctica primero y, luego, la elicitación de datos con un hablante.

4.3.1. Diseño de programación de la unidad didáctica

El Marco Común Europeo de Referencia no hace una propuesta concreta de diseño ni de metodología. Por esta razón, se utilizó la propuesta de diseño del enfoque por tareas sugerido por Estaire (2007).

De acuerdo con este autor, se elige primero el tema para dar coherencia a la unidad, luego se establece la tarea final a la que se desea llegar. El siguiente paso es contextualizar el tema elegido. La contextualización del tema le da sentido a la unidad y provee un objetivo para culminarla (Curtain y Dahlberg, 2010).

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 con la lengua que aprenden y demostrar cuánto pueden comunicar en ella.

Con base en la selección del tema contextualizado y de la tarea final, se especifican y delimitan los objetivos de aprendizaje. 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. Finalmente, se establecen los mecanismos de evaluación, que pueden ejecutarse durante el 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. A continuación se ilustra sucintamente cada uno de los pasos.

Ejemplo Unidad 1
Título de la unidad: *Túru irimlánhe* 'el bosque se consume'

Guion narrativo

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.

Tarea final
Describir la forma en que se desplazan la hormiga, el venado y la tortuga.

2.3.1.3. Especificación de objetivo

Comprensión auditiva	Producción oral
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 *Nhacara Curíja lhá marácunúca*	6. Nombrar algunos animales del bosque 7. Describir la forma en que ciertos animales se desplazan 8. Producir los sonidos representados por los grafemas lh y j dependiendo del palenque

Contenido léxico para la Unidad 1:

Por razones de espacio, en este artículo se muestra solo una parte de todo el contenido léxico y gramatical extraído para esta unidad.

Verbos intransitivos
írre 'jugar'
ója 'correr'
lúluje 'asustar'

Verbos transitivos
cuáqui~cuac~cuanh 'ver'
lhióqui~lhioc~lhionh 'pintar, escribir'
cunú 'escuchar'

Verbos reflexivos
fáque 'volar' (intrínsecamente reflexivo)
cháctenh 'encenderse'

Adverbios
síja 'lento'
ojáctenh 'rápido'

Sustantivos
lhífi~jífi 'hormiga'
ulíma 'tortuga'
lhúri~júri 'venado'
túru 'bosque'

Posposiciones
carráco 'en, dentro de, a, hacia' (posposición locativa)
yu 'con' (posposición comitativa, instrumental)
co 'en, dentro de, a, hacia' (posposición locativa)

Partículas interrogativas
iná 'cómo'
má (partícula interrogativa total)
orróqui ~orró 'qué'

Partícula modal de advertencia
óto 'cuidado

Contenido gramatical para la unidad 1:

a) Cláusulas imperativas
a.1.) *irrfalhíonh lhúri* 'dibuje un venado'
a.2.) *irrfalhíonh ulíma* 'dibuje una tortuga'
a.3.) *lhúri carráco miója* 'corra hacia el venado'
a.4.) *ulíma carráco miója* 'corra hacia la tortuga'
a.5.) *ojáctenhé miója nhíscac carráco* 'corra rápido hacia el pájaro'
a.6.) *síjafato miója lhífi carráco* 'corra lento hacia las hormigas'

b) Cláusulas enunciativas
b.1.) *níni nhíscac* 'este es un pájaro'
b.2.) *níni lhífi maráma* 'estas son hormigas'
b.3.) *níni túru* 'este es un bosque'
b.4.) *túru irimlánhe* 'el bosque se consume'
b.5.) *orróqui maráma* ojáctenh óje 'los animales corren rápido'
b.6.) *irilúluje lhúri* 'el venado está asustado'
b.7.) *irilúluje lhífi* 'las hormigas están asustadas'

Cláusulas modales
c.1.) *óto, épeto vidrioyu miírre* 'cuidado, no juegue con vidrios'
c.2.) *óto, épeto cué paláyu miírre* 'cuidado, no juegue con fuego / brasas'
c.3.) *óto, épeto fósforoyu miírre* 'cuidado, no juegue con fósforos'

Cláusulas interrogativas

d.1.) *¿iná lhúri óje?* '¿cómo corre el venado?'
d.2.) *¿iná ulíma óje?* '¿cómo corre la tortuga?'
d.3.) *¿má ojáctenh ióje lhúri?* '¿el venado corre rápido?'
d.4.) *¿má síjafa ióje lhúri?* '¿el venado corre lento?'

Secuencia de actividades por unidad didáctica

Esta sección da cuenta de los materiales requeridos por unidad, los objetivos comunicativos generales y específicos, así como las actividades secuenciadas durante una sesión de clase, que dan como resultado el manual pedagógico para los encargados, el cual no podemos reproducir aquí[6].

Sin embargo, podemos señalar que, con respecto a las actividades de clase, se trató de proponer una clase con ritmo y con experiencias variadas (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 en su memoria.

El ritmo se logra desplazándose en el espacio físico, moviéndose en 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 realizar durante las sesiones de clase.

4.3.2. Análisis de datos

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 elicitar.

De acuerdo con Estaire (2011), 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.

Una vez que tuvimos una idea de las posibles estructuras por elicitar, se concertaron reuniones con el consultor lingüístico. Cada sesión tuvo una duración de aproximadamente 2 horas o 2 horas y media. 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 que se realizaron en otros momentos.

Se analizó el corpus 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).

4.3.2.1. Consultor lingüístico

Se trabajó con el señor Eustaquio Castro, persona con gran trayectoria como consultor del Dr. Adolfo Constenla y del Dr. Carlos Sánchez. El señor Castro, vecino del Palenque Margarita, contaba a la fecha con 72 años y fungió como la principal fuente para la recopilación de datos de este trabajo. Don Eustaquio es un consultor idóneo porque es uno de los mayores conocedores de la cultura y de la lengua malecu en estos momentos. Es bilingüe fluido en ambas lenguas. Cuenta con un nivel bajo de escolaridad.

5. Conclusiones

Consideramos que el material didáctico para la enseñanza del malecu a niños en edad preescolar que resultó de la aplicación de la metodología descrita es innovador por el empleo del enfoque comunicativo, por la edad de los niños a los 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. Estos tres aspectos hacen que esta sea una propuesta interesante y atractiva.

La innovación se manifiesta también en todas las etapas creativas del material. Este material resulta 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[7].

Notas

[1] Cuadro 6: Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio indígena (INEC 2014).

[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.

[3] 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).

[4] Para mayor detalle con respecto a los tipos de programas posibles, véase Ramos Rivas (2015).

5 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.
6 Para más detalle véase Ramos Rivas (2015).
7 Puede consultarse el material en las principales bibliotecas públicas de Costa Rica con la referencia Ramos, Castro y Fonseca (2015).

Bibliografía

Castillo, R. 2005. "Población indígena maleku en Costa Rica". *Anuario de Estudios Centroamericanos* 31: 115-136.

Cenoz, J. y J. Perales. 2000. "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas". En: Muñoz (ed.): 109-125.

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. 1982b. "Sobre la construcción ergativa en la lengua guatusa". *Revista de filología y lingüística* 8 (1-2): 97-101.

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): 135-195.

Crystal, D. 2001. *La muerte de las lenguas.* Madrid: Cambridge University Press.

Curtain, H. y C. A. Dahlberg. 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: Sánchez y Santos (dirs.): 243-257.

Estaire, S. 2007. "La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas". *Tareas EPA*. Consultado en: http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf

Estaire, S. 2011. "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". *Revista de didáctica español como lengua extranjera 12*. Consultado en: http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf

Grenoble, L. y L. Whaley. 2006. *Saving Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gutiérrez, R. 2004. "Directrices del Consejo de Europa: El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)". En: Sánchez y Santos (dirs.): 619-641.

Hall, M. 2004. "Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners". *Teachers College Record* 106 (1): 163-180.

Krohn, H. S. 2012. "El mantenimiento de la referencia anafórica en el discurso narrativo tradicional en lengua malecu". *Revista de Filología y Lingüística* 38 (1): 137-162.

INEC. 2014. *Censo Nacional de Población 2011*. Consultado en: http://www.inec.go.cr.

Krohn, H. S. 2013. "La función de la orientación al ergativo en el discurso narrativo malecu". *Revista de Filología y Lingüística* 39 (2): 173-190.

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): 121-134.

Marcos, F. A. 2004. "Aportaciones de la lingüística aplicada". En: Sánchez y Santos (dirs.): 25-41.

Martínez, B. 2007. "¿Qué significa aprender a través de la acción?". En: Pato y Fernández (eds.): 1-10.

Muñoz, C (ed.). 2000. *Segundas lenguas: adquisición en el aula.* Barcelona: Editorial Ariel S.A.

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: Muñoz (ed.): 197-229.

Pato, E. y Ana Fernández Dobao (eds.). 2007. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec (Actas del CEDELEQ II)*. Tinkuy 7, Montreal: Université de Montréal. Consultado en: http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf

Pisonero del Amo, I. 2004. "La enseñanza del español a niños y niñas". En: Sánchez y Santos (dirs.): 1279-1302.

Puren, C. 2004. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". *Porta Linguarum* 1: 31-36.

Ramos Rivas, K. 2015. P*ropuesta de un material didáctico para la enseñanza de la lengua malecu a niños entre los 2 y los 6 años*. San José: Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad de Costa Rica.

Ramos Rivas, K., E. Castro y R. Fonseca. 2015. *Lhífi ipúca irrijué maráme.* Heredia: Fundación Global Kids.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Lobato, J y I. Santos Gallardo (dirs.). 2004. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

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. 2013a. "Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción". *Revista Káñina 37* (1): 219-250.

Tsunoda, T. 2006. *Language Endangerment and Language Revitalization.* Berlin: Mouton de Gruyter.