



Revista de Filología y Lingüística de la  
Universidad de Costa Rica  
ISSN: 0377-628X  
[filyling@gmail.com](mailto:filyling@gmail.com)  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Sánchez Avendaño, Carlos  
HISTORIA DE UN DESENCUENTRO: INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA  
REDACCIÓN EN COSTA RICA

Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, vol. 32, núm. 1, enero-  
junio, 2006, pp. 223-245  
Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267180005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# HISTORIA DE UN DESENCUENTRO: INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN EN COSTA RICA

*Carlos Sánchez Avendaño*

## RESUMEN

Este artículo realiza un recorrido por las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país acerca de los problemas de redacción de los estudiantes y profesionales costarricenses, con el propósito de analizar su impacto en los libros de texto, programas de estudio y cursos cuyo objetivo sea la didáctica de la expresión escrita.

**Palabras clave:** enseñanza de la expresión escrita, problemas de redacción, investigación lingüística y aplicación.

## ABSTRACT

This article studies the research carried out in our country concerning the Costa Rican students' problems in written communication, in order to analyze its incidence in the textbooks and curriculum whose objective is the teaching of composition.

**Key words:** teaching of composition, problems in written communication, linguistic research and application.

*¡Triste época la nuestra!  
Es más fácil desintegrar un  
átomo que un prejuicio*  
Albert Einstein

## 1. Introducción

La investigación debe servir de sustento para cualquier programa o libro que se proponga con el fin de mejorar la calidad de la educación. De hecho, la investigación rigurosa va más allá de este objetivo primordial: es parte indispensable del quehacer académico y fase

---

**M.L. Carlos Sánchez Avendaño.** Profesor de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, Universidad de Costa Rica. San Pedro, San José, Costa Rica.

Correo electrónico: tocumarama@yahoo.es

Recepción: 29-3-2005

Aceptación: 24-4-2005

impostergable en la evaluación de los métodos educativos, sean estos de carácter propedéutico, remedial o de cualquier otra naturaleza.

En este sentido, sería de esperar –o, por lo menos, deseable– que los libros de texto y los programas de estudio que salgan a la luz en materia de enseñanza/aprendizaje de una materia específica respondan claramente a los resultados de la investigación realizada hasta el momento acerca de los problemas que los estudiantes tengan en relación con algún aspecto concreto de esta o, en general, con su aprendizaje como disciplina.

Como complemento a los trabajos que hemos realizado sobre la enseñanza de la redacción en Costa Rica (Sánchez Avendaño a/b/c/d/e), este artículo aborda, en primer lugar, el estado de los estudios sobre los problemas y características de la expresión escrita de la población costarricense, en especial el estudiantado. Seguidamente, dilucida el impacto (o ausencia de este) que dichas investigaciones han tenido en la elaboración de los libros de texto publicados en Costa Rica para la enseñanza de la redacción, los programas de estudios de español en secundaria y los de expresión escrita en el nivel universitario. Todo esto se utiliza como ejemplo de la falta de implementación de los resultados de la investigación en el campo, lo que hemos llamado la “historia de un desencuentro”.

El artículo plantea una interrogante de especial relevancia con respecto a los objetivos de la investigación científica: ¿se investiga para que los resultados tengan algún tipo de aplicación o, cuando menos, influencia en los programas educativos, médicos, administrativos, etc. de nuestro país o simplemente por el afán de acumular conocimiento, a pesar de que lo investigado se vislumbre como un problema de repercusiones sociales y económicas considerables para la nación? En el caso concreto que estudiamos aquí, veremos el impacto que han tenido los estudios sobre los problemas de expresión escrita en la didáctica de la lengua materna en Costa Rica; más específicamente, en la enseñanza de la redacción.

## **2. Estudios de diagnóstico sobre los problemas de redacción en Costa Rica**

La investigación sobre los problemas más frecuentes en los textos escritos por estudiantes y profesionales costarricenses ha llegado a algunos resultados llamativos y a propuestas remediales para tal situación. Para su análisis, interesa abordar no solo los resultados, sino también algunos parámetros epistemológicos básicos: la metodología empleada, las premisas conceptuales, la población y el aparato investigativo (objetivos, hipótesis).

En 1985, Rojas *et al.* abordan el rendimiento académico en diversos aspectos de la enseñanza del español como lengua materna en escuelas y colegios de diversas áreas: lectura, escucha, expresión escrita, gramática y ortografía, con la finalidad de determinar el aprovechamiento al terminar cada uno de los ciclos. Los sujetos fueron escogidos al azar mediante un muestreo de juicio, por el cual se estudió el 20 por ciento de las escuelas ubicadas en el distrito administrativo del colegio elegido; en total, unas 127 escuelas. La prueba de expresión escrita la realizaron 459 alumnos de cuarto año y 510 de sexto. Cinco maestros elaboraron listas con treinta objetivos por nivel, de los cuales se priorizaron al final unos cuantos. Para el análisis de los resultados, se utilizaron diversos instrumentos estadísticos descriptivos y escalas de dominio para cada objetivo. Los aspectos tomados en consideración son los siguientes: ajuste al tema, dominio de la estructura y exposición secuencial de las ideas, riqueza de ideas, estructuración de las oraciones, vocabulario adecuado, ortografía, empleo de elementos del lenguaje literario y uso de los signos de puntuación.

Cabe destacar que el diseño de las escalas permite la disparidad de criterios para la evaluación de los textos. Así, por ejemplo, el rubro de originalidad (uso de elementos literarios) se mide con tres posibles puntajes, descritos del siguiente modo: I. El escrito presenta más de una expresión de tipo literario y muestra adecuada objetivación, II. El escrito presenta una expresión de tipo literario, III. No hay ningún elemento de lenguaje literario. Del mismo modo, creemos que podría haber un sesgo en los demás rubros evaluados, debido al empleo de este tipo de escalas.

Las autoras concluyen que ni en cuarto ni en sexto grados se alcanza un nivel mínimo aceptable (60 por ciento del puntaje total de la prueba): solamente el 52 por ciento de los de cuarto y el 50 por ciento de los de sexto obtuvieron el mínimo aceptable. Los resultados se resumen en una deficiencia de la expresión escrita agudizada en estos ciclos, debido a la falta de práctica sistemática de la redacción. Las áreas de rendimiento más bajo son las de puntuación, originalidad y ortografía. Se evidencia, asimismo, que las regiones de más bajo rendimiento en todos los rubros son la Chorotega y la Brunca, lo cual llama la atención sobre la desigualdad de condiciones educativas en las distintas regiones del país.

Las recomendaciones de las autoras se centran en la necesidad de comenzar la enseñanza de la expresión escrita desde el primer año y continuarla en los siguientes, la creación de un ambiente de libertad y respeto por lo escrito, el apoyo por parte del docente en cuanto a la forma de expresar las ideas, y la implementación de una evaluación formativa.

En el estudio de Rojas *et al.* (1985), además de investigar las características de la expresión escrita de los estudiantes de primaria, se abordó el mismo tema en 1103 estudiantes de séptimo, 754 de décimo y 768 de undécimo. Para los de séptimo, se emplearon los mismos parámetros usados para los alumnos de primaria. Para los de décimo y undécimo, se evaluó la expresión escrita con preguntas de desarrollo e ítems de selección única. Los aspectos calificados en el desarrollo fueron el ajuste al tema, la economía expresiva y la ortografía y caligrafía.

En séptimo, parece notarse una mejoría en relación con los resultados de primaria, pero en décimo aparecen nuevamente las deficiencias: las medias aritméticas están por debajo del 38 por ciento del puntaje total. En undécimo, los resultados se agravan: resultados por debajo del 33 por ciento.

En séptimo no existen diferencias significativas entre las diversas regiones, pero sí entre los colegios académicos diurnos y los académicos nocturnos y técnicos. En décimo, las regiones Chorotega y Occidental presentan los rendimientos más bajos. Los colegios diurnos y técnicos aventajan a los nocturnos. Las recomendaciones de las autoras son las mismas reseñadas para el caso de los estudiantes de primaria.

La segunda investigación sobre la calidad de las redacciones hechas por estudiantes de secundaria data de 1986: “Diagnóstico de la Expresión Escrita en la Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense”, de Marta Rojas Porras y Róger Umaña Chacón.

Como su título lo indica, la investigación tenía como objetivo diagnosticar el dominio de la lengua española en su modalidad escrita, por parte de estudiantes de último año de secundaria, en morfosintaxis y léxico de la variedad estándar de la lengua, además de aspectos de estructuración del mensaje. Las hipótesis suponían un dominio no correspondiente al perfil de salida propuesto en los programas de estudio del MEP y, como corolario, una estructuración de los escritos reñida con las posibilidades de los códigos elaborados.

La muestra estudiada, en un principio compuesta por estudiantes de noveno y undécimo año, fue luego limitada a estos últimos, por cuanto los autores supusieron que el

dominio de la variante estándar escrita sería mayor en el segundo grupo. Se trabajó con los colegios académicos del Distrito Central de Desamparados; de cada institución se eligió al azar una muestra de 40 estudiantes, aunque luego hubo modificaciones de esta cifra debido a circunstancias particulares. El instrumento empleado consistió en una prueba para evaluar la expresión escrita, con ítemes basados en los programas del MEP, trabajos de dialectología costarricense y el *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE. Por medio de instrumentos de validación, los autores diseñaron dos subpruebas: una estructurada con 81 rubros de selección y otra no estructurada con una propuesta de temas de redacción. Además, contaron con una escala de calificación de tres gradaciones.

Antes de comentar los resultados, vale la pena señalar algunos puntos que caracterizan este estudio en relación con los anteriores y los posteriores a él. En primer lugar, pese a la ventaja de permitir un manejo objetivo de los datos, debe tenerse en mente que la prueba estructurada en realidad no puede arrojar información sobre el uso, sino simplemente mostrar cuál es el comportamiento reportado por los sujetos de estudio sobre las formas que supuestamente utilizarían. Desprender de ello afirmaciones sobre el mal manejo de determinados elementos lingüísticos –como lo hacen los autores– puede conducir a una visión totalmente errada de la realidad, sobre todo si se sabe que los sujetos muy posiblemente habían estado con anterioridad expuestos a pruebas de selección única muy parecidas a la empleada en dicha investigación.

En segundo lugar, los rubros evaluados dejan traslucir una posición totalmente normativa en relación con el fenómeno del lenguaje. Los autores se proponen estudiar la variedad estándar de la lengua, que, para efectos prácticos, la conciben como el uso del idioma según cánones normativos, como queda patente en los rubros de la prueba estructurada. Para la elaboración de los ítemes, tomaron efectivamente datos relativos a elementos de realización lingüística propios de la variedad dialectal vallecentraleña (algunos extendidos en otras regiones de Hispanoamérica) y trataron de determinar en qué medida los alumnos seleccionaban estos elementos o los elementos de naturaleza normativa, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

1. Con \_\_\_\_\_ sartén golpeó a su hermano.  
a) la                                    b) el                                    c) ambas

15. \_\_\_\_\_ los reglamentos, no le podemos dar esa información.  
a) De acuerdo a                            b) De acuerdo con                    c) ambas

Así, los rubros evaluados tampoco distinguen usos formales frente a informales, situaciones comunicativas, propósitos del mensaje, etc. Más bien, pareciera que fue un puro afán normativo el que pesó en la determinación de los “errores”, pues la única instrucción de la prueba relativa al uso es tan escueta y general que no lleva a esclarecer cuáles aspectos deberían tomarse en cuenta para seleccionar el rubro adecuado: “Escoja la opción que usted usaría al escribir” (Porras y Umaña 1986: 122; destacado en el original).

Por ello mismo –creemos– en algunos casos la elección de una determinada respuesta por parte de los sujetos puede corresponder a una especie de juicio intuitivo (basado en lecturas y en el saber popular acerca del manejo del idioma) sobre lo que socialmente presenta un carácter más formal, educado o prestigioso, sobre todo si se ha pasado por una educación que promueve la idea de que los usos castizos son incorrectos, frente a usos legitimados de carácter

anacrónico o arbitrario, lo que lleva a la conclusión de que lo “correcto” es lo que no se usa en la comunidad de habla a la que uno pertenece. Véanse al respecto los siguientes casos, en los cuales el estudiante podría seleccionar las opciones b) pensando que “suenan” más elegantes, menos cotidianas y, por lo tanto, seguramente más correctas que las que él emplea diariamente:

11. Perdió una bolsa \_\_\_\_\_ todos sus documentos.  
 a) que contenía                  b) contenido                  c) ambas
30. Como lo \_\_\_\_\_ Pedro, así sucedió.  
 a) había dicho                  b) dijera                  c) ambas.

Por todo lo anterior, creemos que dicha investigación podría presentar un sesgo profundo en lo concerniente a la prueba estructurada y que, a juzgar por la forma en que está elaborada y el tipo de información que provee, debiera haberse dicho que el diagnóstico no era sobre el manejo del registro escrito sino sobre los usos normativos enseñados en secundaria. A esto se debe, sin duda, la disparidad de resultados en la prueba estructurada y en la no estructurada, como los mismos autores lo indican:

No se domina ninguno de los aspectos evaluados en la parte estructurada de la prueba, relativa a los tópicos selectivos. Sus promedios oscilan desde un 52 por ciento por ciento hasta un 67 por ciento de los puntos posibles en cada uno de ellos. El promedio total alcanza un 61 por ciento del puntaje posible, lo cual indica que los alumnos del Distrito Central de Desamparados, en el uso de los tópicos selectivos de la variante estándar de la lengua castellana, no demuestran dominio.

En la parte no estructurada de la prueba, en donde se evalúa el lenguaje activo de los alumnos en el uso del registro escrito, se evidencia un mayor ajuste a la norma en los aspectos morfosintácticos, cuyos promedios superan el 87 por ciento de los puntos posibles. No obstante, estos datos ameritan recordar que se nota una subutilización de las posibilidades de relación y de expresión de este nivel del sistema y que sus usos son elementales (Rojas y Umaña 1986: 81).

Teniendo esto en mente y reconociendo el valor de esta investigación por recurrir a un aparato estadístico, se reseñan a continuación los resultados más sobresalientes. Según la prueba no estructurada, hubo un desempeño bueno o aceptable en el manejo de la morfosintaxis nominal (concordancia en cuanto a número y persona, régimen pronominal, formas superlativas), sintaxis verbal (reflexivos, enclíticos, valores temporales y modales, consecutio temporum, conjugación), formas adverbiales (gerundios, valores de los adverbios), nexos (régimen preposicional, frases prepositivas, valores de las preposiciones, queísmo, subordinación con ‘que’). Por el contrario, los resultados de la prueba estructurada muestran una calificación por debajo del nivel de aceptabilidad en casi todos esos mismos aspectos.

En el nivel léxico (variedad, palabras comodines, formas cultas, perífrasis innecesarias, préstamos, propiedad en el uso), ninguna de las dos pruebas arrojó resultados favorables (67 por ciento en la estructurada y 66 por ciento en la no estructurada). La ortografía fue el aspecto de menor rendimiento (36 por ciento); en puntuación, los sujetos alcanzaron el mínimo (70 por ciento), aunque solo se consignó un uso básico de los signos. Tampoco los rubros relacionados con la estructuración del mensaje (cacofonía, subordinación recargada, estructura del escrito, secuencia y riqueza de ideas, orden general de la oración) dieron buenos resultados: apenas un 51 por ciento de aprobación. Los autores achacan los problemas encontrados a una falta de planificación, que se traduce en la expresión de ideas sin conexión.

Las siguientes variables extralingüísticas consideradas en el estudio no mostraron ser determinantes: ni la edad ni la procedencia de un colegio diurno frente a uno nocturno parecen

incidir en los resultados. Por el contrario, la ubicación geográfica del colegio (zonas centrales o periféricas) y la condición socioeconómica sí resultaron relevantes.

La conclusión más interesante del estudio de Rojas y Umaña consiste en la determinación de que, aunque en la prueba no estructurada no se encontraron problemas con el manejo del registro escrito, sí se nota una subutilización de los recursos gramaticales del idioma y poca variedad léxica. Asimismo, la puntuación se restringe al uso de unos pocos signos, y los textos son incompletos, no desarrollan un mensaje de forma apropiada, no existe una adecuada conexión entre las ideas, ni planeamiento. Todo ello lleva a los autores a afirmar que la redacción de los alumnos muestra un uso restringido del idioma.

Las recomendaciones surgidas del estudio se resumen en la necesidad de adoptar una metodología didáctica que enriquezca las experiencias del alumnado y que lo enfrente a una serie de prácticas sistemáticas y regulares de expresión escrita. Además, se sugiere que las escuelas de formación docente incluyan un curso de redacción en los currículos y que se brinden cursos de actualización para los profesores en servicio.

En 1985, aparece el estudio más completo sobre los problemas de expresión escrita de los estudiantes costarricenses. Esta investigación se convirtió en una especie de hito; de hecho, su marco teórico sobre las diferencias entre el registro oral y el registro escrito de la lengua sirvió de punto de partida para muchas otras investigaciones e, incluso, libros de texto (véase Sánchez Avendaño a). Es, además, el único estudio que se reconoce a sí mismo dentro del ámbito de la lingüística aplicada, como lo revela el subtítulo mismo.

También llama la atención que sus autores, Rodino y Ross (1985), tuvieran el acierto de desligarse de todo precepto proveniente de la gramática normativa y de abarcar una gran cantidad de fenómenos en apariencia desligados bajo una misma hipótesis de trabajo.

Para los autores, las probables causas del manejo deficiente del registro escrito por parte de los estudiantes costarricenses son las siguientes: el desplazamiento de la palabra escrita y su sustitución por parte de los medios audiovisuales; la poca práctica que se da en la educación formal con respecto a la no inclusión de, por ejemplo, preguntas de desarrollo en los exámenes; la poca claridad en la definición de los objetivos y los métodos empleados en los cursos de redacción; los enfoques erróneos con los que se ha enfrentado el problema (concentración en los problemas de ortografía y puntuación, referencia a las normas gramaticales tradicionales y a la polaridad correcto/incorrecto); el enfoque patológico con el que se aborda la situación: rectificar “errores” desde un punto de vista purista y anacrónico, con la consecuente desviación de la verdadera causa (por ejemplo, concentrarse en detalles aislados como el uso de las preposiciones); la insistencia de los cursos remediales universitarios de utilizar los mismos métodos de los colegios. Todo ello desemboca en una consecuencia indiscutible: “Al alumno no se le enseña nunca que lo importante es aprender a escribir *eficazmente* ni se le ayuda a descubrir por sí mismo en qué consiste” (Rodino y Ross 1985: 10; destacado en el original).

La metodología empleada muestra la seriedad con la que los autores se adentran en las causas del problema. Los autores recogieron 1200 redacciones de estudiantes de la UNED sobre el tema “¿Quién soy yo?”, luego recolectaron 1034 redacciones más, cuyo tema se podía seleccionar de una lista. También se recogieron los siguientes datos de los sujetos: edad, oficio o profesión, lugar de nacimiento, colegio al que asistió, profesión de los padres, etc.; sin embargo, estos no se usaron en la investigación. La segunda fase consistió en la identificación de los errores léxicos y de morfosintaxis y su respectivo procesamiento.

Los resultados preliminares de la investigación llevaron a los autores a reconocer la magnitud del déficit en el manejo del registro escrito: “prácticamente todas las redacciones tenían errores” (Rodino y Ross 1985: 15). En promedio, unos doce errores por trabajo. Luego de desdeñar el estudio de la puntuación y la ortografía en su investigación, los autores deciden incorporarlas en el análisis a la luz de una hipótesis comprensiva de todo el fenómeno: “*los errores pueden explicarse*, en su casi totalidad, *como una interferencia del código oral en el código escrito*” (Rodino y Ross 1985: 17; el destacado es del original); en otras palabras, existe un desconocimiento de las características específicas del registro escrito y del valor de las modalidades y recursos con que cuenta la lengua.

Rodino y Ross analizan una serie de aspectos bajo la óptica de esta misma hipótesis, y los presentan de forma no cuantitativa, pues su objetivo no era establecer ningún porcentaje de aparición. Evidentemente, con esta decisión corrieron el riesgo de caer en una mera casuística de errores, salvable apenas por su formulación de la hipótesis comprensiva mencionada.

Los aspectos analizados son los siguientes: alteraciones morfológicas (debidas a dos fenómenos transferidos de la oralidad: alteraciones fonéticas y permeabilidad al cambio lingüístico), inadecuación léxica (inadecuación de piezas léxicas por derivación incorrecta o por confusión de lexemas o por desconocimiento de su escritura; imprecisión de piezas; problemas de combinación léxica), redundancia innecesaria, asimetría en las construcciones, problemas de correlación verbal, discordancia en género y número, inconsecuencia en el tratamiento gramatical de la primera persona, elisión agramatical, expresión defectuosa de la relación sintáctica (especialmente en el uso de los nexos), incoherencia sintáctica (problemas en la relación entre proposiciones), imprecisión semántica y ultracorrecciones. Por último, los autores mencionan que existen problemas de índole discursiva, pero no ahondan en el asunto.

Como parte final de su estudio, y como sería de esperar de un trabajo de lingüística aplicada, Rodino y Ross esbozan algunas conclusiones y propuestas para la corrección del problema: el problema es uno y afecta a muchos sectores de la población costarricense en distintos niveles del lenguaje; no es simplemente un problema de ejecución, sino de competencia en el manejo de los recursos de la lengua. Para resolver el problema, proponen una solución abarcadora:

Se debe PROMOVER LA COMPRENSIÓN Y LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA en sus MÚLTIPLES VARIEDADES de manifestación (geográficas, históricas, sociales, funcionales). Tales COMPRENSIÓN Y PRÁCTICA deben abarcar todas las DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, tanto las receptivas (mal llamadas “pasivas”): ESCUCHAR y LEER; como las productivas: HABLAR y ESCRIBIR (Rodino y Ross 1985: 159; los destacados son del original).

Desligándose de cualquier tradición normativa, Rodino y Ross afirman que la educación lingüística en Costa Rica no tiene una base científica. Se debe abandonar, entonces, la postura purista y la norma ideal inexistente y promover el aprendizaje de la elección de la variedad apropiada al contexto y a la intención comunicativa; en otras palabras, se debe dejar de lado el criterio de corrección y enfatizar el de eficacia.

La solución también incluye la participación de la universidad en tres aspectos: la investigación, la formación de profesionales (mejorar la formación de los profesores en lengua materna, rescatar la práctica docente en su labor de guía y no de policía en búsqueda de “incorecciones”) y la extensión social (capacitación y actualización de docentes, promoción de actividades relacionadas con las destrezas lingüísticas).

En cuanto a la enseñanza del código escrito, plantean que el trabajo en el aula ejercite más las actividades lingüísticas; el uso de textos modelos de calidad, corrección de las redacciones en forma individual, fundamentada y con comentarios; reelaboración de los textos defectuosos y reevaluación de estos; y participación del grupo en el comentario de los textos creados por los compañeros. Es decir, se esboza todo un programa metodológico de la escritura. Por último, recomiendan la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español, basados en los avances en lingüística y pedagogía.

A pesar de la contundencia del programa esbozado por Rodino y Ross, dos años después, Claudio Jiménez Montero (1987) presenta su tesis de licenciatura con el título *Un aporte al mejoramiento de la expresión escrita*, con la cual retoma nuevamente los contenidos normativos en la didáctica de la expresión escrita. Su motivación expresa para llevar a cabo la investigación se basa en “el mal empleo del lenguaje y la actitud negativa hacia éste, por parte de estudiantes y docentes” (Jiménez 1987: 10).

Los objetivos de este trabajo se resumen en cuatro puntos: analizar el rendimiento en expresión escrita de estudiantes de primer año de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, estudiar los programas del MEP en esta materia y la metodología utilizada en los colegios, determinar la actitud hacia el lenguaje por parte de los estudiantes y de los profesores de materias no lingüísticas, y estudiar el cambio de actitud promovido por un curso de expresión escrita y oral.

Su investigación parte de dos hipótesis: la existencia de una actitud negativa hacia el idioma, provocada por los programas de español, la metodología y el desprecio por la materia que dejan ver los profesores de otras disciplinas; y el cambio de actitud de los estudiantes hacia la expresión escrita, con la consecuente mejora de esta destreza, lograda por los cursos de expresión oral y escrita de la Sede de Occidente.

En principio, Jiménez creyó que el rendimiento en expresión escrita de los sujetos de su estudio podría diferir de los resultados de Rodino y Ross (1985), por cuanto estos últimos estudiaron una población diferente a la suya: estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia, una institución que recibe a muchas personas que no aprobaron el examen de admisión de otras universidades o que no tienen tiempo para estudiar durante el día pues trabajan; es decir, Jiménez pensó que podría existir una motivación de tipo intelectual o de tiempo dedicado al estudio que incidiría como factor no considerado en los resultados de Rodino y Ross. No obstante, el autor confiesa luego que sus resultados son igualmente desalentadores.

El autor estudió un número no especificado de redacciones con el tema “Así es mi pueblo”, escritas por una muestra constituida por el 26 por ciento de los estudiantes de primer año de universidad de la Sede de Occidente, escogidos al azar. Al igual que Rodino y Ross, Jiménez no recurrió a un análisis estadístico para presentar sus datos, lo cual, aunado a la carencia de una hipótesis comprensiva a este respecto y de un marco teórico firme, convierte sus resultados en una mera observación impresionista.

Los criterios para denominar los problemas de redacción son disímiles entre Jiménez y Rodino y Ross; en el primero es evidente el criterio normativo de fondo. Para Jiménez, los problemas se pueden resumir en los siguientes aspectos: a) Puntuación descuidada y desconocimiento de sus usos más básicos; b) Exceso de subordinación, provocada por el descuido en la puntuación; c) Pobreza de ideas: poca variedad y mucha repetición; d) Alteración del orden lógico y sintáctico de la estructura oracional. El orden de las ideas y el de las palabras

siguen rumbos distintos; e) Desajuste temático entre el título y el contenido; f) Desconocimiento del uso del párrafo, en su estructura externa y su unidad interna; g) Repetición de palabras, barbarismos, cosismos, alguismos, oseísmos, etceterismos, verbos fáciles, queísmos y falta de sinónimos; h) Problemas de ortografía. Sobre e infrautilización de las tildes; i) Mezcla de tipos de letras (*cursiva* y *scripto*) y uso arbitrario de las mayúsculas y las minúsculas.

Paso seguido, Jiménez realiza una descripción porcentual de los datos obtenidos por medio de 225 encuestas a profesores de español (33), docentes de otras materias (97) y a estudiantes (95), con el propósito de determinar la actitud prevaleciente hacia el registro escrito, los programas de estudio y la metodología para su enseñanza. Los sujetos provenían todos de lugares cercanos a la Sede de Occidente (Puntarenas, Esparza, Grecia, Sarchí, Naranjo, Zarcero, Palmares, Piedades Sur y San Ramón).

En este punto, se nota cómo la tesis de Jiménez en realidad se inscribe dentro de un estudio actitudinal, pues es para este efecto que el autor emplea un instrumento claramente definido y cuyos resultados expone prolíjamente.

Según estas encuestas, más de la mitad de los estudiantes muestran una actitud desfavorable hacia la materia (51,5 por ciento), su interés por la redacción es poca (71,6 por ciento) o ninguna (15,8 por ciento) debido especialmente al método empleado para su enseñanza (48,4 por ciento), caracterizado especialmente por el dictado (48,4 por ciento) y la exposición del profesor (27,4 por ciento), la casi nula (26,3 por ciento) o totalmente ausente (47,4 por ciento) práctica en clase, y la poca retroalimentación por parte del docente en cuanto a ofrecer recomendaciones para redactar (77,8 por ciento).

Con respecto a los profesores de español, la mayoría consideró que los programas eran de calidad regular (62,9 por ciento), con objetivos inalcanzables (71,4 por ciento) y excesivos contenidos (85,7 por ciento), y que la razón principal por la cual no se evaluaba ni se practicaba la expresión escrita era el número tan elevado de estudiantes por clase (77,8 por ciento). La actitud de los profesores de otras disciplinas se resume en su poca disposición para corregir la redacción de los estudiantes.

La última parte del estudio de Jiménez se concentra en los cambios actitudinales logrados por los cursos de la Sede de Occidente. En un principio, los cursos tenían una finalidad remedial, pero luego –según el autor– se incorporó una metodología que incentivaba una enseñanza activa, motivadora y con actividades interesantes. Al final del semestre, 30 estudiantes respondieron una encuesta sobre su experiencia en el curso de expresión oral y escrita.

Los resultados revelan que el interés de la mayoría era al principio muy reducido (73,3 por ciento), que poseían malos conocimientos previos (83,3 por ciento) pero que estos mejoraron gracias al curso (96,7 por ciento) y que el interés despertado por este era mucho (96,6 por ciento). En la encuesta también se les pedía que escribieran tres cambios positivos o negativos originados por el curso. Como era de esperar, este tipo de respuesta no discreta arrojó una gran cantidad de opiniones difíciles de sistematizar, pero el autor afirma que el cien por ciento fueron favorables, por lo que las hipótesis de su trabajo se verificaron.

El problema de fondo de esta investigación radica en que el autor comprueba el cambio de actitud, pero no el mejoramiento de la expresión escrita de los estudiantes; en otras palabras, no sabemos si efectivamente hubo un cambio en esta destreza. Esta situación se agrava con lo lacónicas que resultan sus observaciones sobre el método implementado en la Sede de Occidente: no se detalla cuáles son las características curriculares de su curso ni

cuál es la diferencia metodológica fundamental en relación con otros cursos. A juzgar por algunas de las respuestas sobre los cambios positivos que percibieron los estudiantes (“ya no uso barbarismos”, “aprendí a no utilizar muletillas ni el cosismo”), todo parece apuntar a que al menos algunos de los contenidos curriculares eran de naturaleza normativa, enseñados con un enfoque “patológico”. Es decir, las innovaciones de su curso serían, sobre todo, de exposición de los contenidos, sin ningún cambio sustancial en la visión de la enseñanza de la redacción.

Por último, las recomendaciones de Jiménez se resumen en los siguientes aspectos: reestructurar los programas de español empleados en secundaria, con miras a favorecer la redacción; establecer más contacto entre la enseñanza del idioma y las demás asignaturas; cambiar la metodología de enseñanza de la expresión escrita, de forma que resulte estimuladora y dinámica; corregir cotidianamente los trabajos de redacción de los estudiantes; y ejercitarse la expresión escrita frecuentemente. Ninguno de ellos es lo suficientemente explícito como para convertirse en una guía metodológica, sino que se muestran como opiniones aisladas en relación con un problema de múltiples aristas.

La perspectiva lingüística en el estudio del problema de expresión escrita de los estudiantes universitarios vuelve a aparecer un año después. Movida por la necesidad de corroborar la hipótesis planteada en 1985, Ana María Rodino Pietri presenta en 1988 su tesis de maestría, en la que pretende abordar la determinación de la interferencia del código oral en el registro escrito de los estudiantes costarricenses, tal y como lo predecía la tesis de su trabajo anterior.

Rodino estableció como sujetos de estudio dos grupos de hablantes universitarios: 15 estudiantes de primer año de universidad, cuyo desempeño lingüístico fuera considerado como promedio o corriente por los docentes de lengua. Estos discípulos provenían de dos universidades públicas: la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional, esto con el fin de que estuvieran representados en el estudio diversos grupos socioeconómicos. También contó con un grupo control de cinco individuos, graduados universitarios, catalogados como muy hábiles o eficientes en su desempeño lingüístico. A todos los sujetos se les solicitó narrar una experiencia de su vida personal, primero oralmente y luego en forma escrita. Se trató que la situación comunicativa promoviera la informalidad en ambos registros.

Rodino procedió con la segmentación de los textos completos, identificando, en el interior de estos, microunidades de naturaleza sintáctica y semántica que permitieran establecer una base común para la comparación entre las versiones oral y escrita.

Para el análisis sintáctico, desechó el concepto de oración y habilitó el de unidad terminal (unidad que contiene una cláusula independiente y las cláusulas dependientes ligadas sintácticamente a esta). Asimismo, se basó en las modalidades de fragmentación e integración propuestas por Chafe: La fragmentación se logra por el uso de la yuxtaposición de las unidades de ideas, sin conexión expresa. La integración, por su parte, se realiza por medio de una serie de recursos que permiten compactar más información en cada unidad (nominalizaciones, participios, adjetivos atributivos, frases coordinadas, series de ítems, secuencias de frases preposicionales, cláusulas completivas y de relativo).

Los resultados cuantitativos de su estudio muestran que las narraciones escritas, frente a las correspondientes orales, reducen el número de palabras y simplifican la composición sintáctica (menos unidades terminales). Esto demuestra el carácter más integrado o compacto del texto escrito: unidades mayores breves y estructuralmente simples, compuestas por unidades menores de mayor extensión y complejidad.

Tanto en los textos orales como en los escritos predominan las oraciones compuestas, pero la diferencia estriba en la mínima aparición de oraciones simples en los textos escritos y su mayor uso de compuestas. El análisis de las unidades terminales complejas indica una distribución parecida en los dos códigos: 60 por ciento del total contienen una cláusula dependiente; las demás presentan de dos hasta más de cuatro. En los textos escritos se nota la ausencia de cláusulas incompletas, contrario de lo que sucede en las narraciones orales. Además, en los textos orales se observa mucha seudocoordinación (nexos que llenan pausas pero que no establecen enlaces).

La subordinación aumenta en los textos escritos, sobre todo la de tipo adjetivo. La subordinación en las narraciones orales está representada por estructuras hechas, en las que la cláusula principal aporta poco contenido semántico (“resulta que”, “es que”).

También los textos escritos utilizan más la explicitud del referente, en contraposición a los orales, en los que aparecen bastantes cláusulas no personales. Asimismo, en las narraciones escritas, es mayor el número de nominalizaciones, frases verboidales, adjetivos explicativos y frases coordinadas verbales.

Los resultados de la comparación de los grupos de hablantes muestra que el texto escrito del grupo control es más breve y que en él prevalece la yuxtaposición. Rodino sugiere que los hablantes graduados restringen el uso de la coordinación débil, en ambos registros, pues la utilizan como un recurso sintácticamente más pertinente. En las narraciones escritas, el grupo control muestra un aumento de nominalizaciones, frases preposicionales y verboidales, pero en todos los casos dicho incremento es menor al presentado por el grupo experimental.

Parece ser que el grupo control y el grupo experimental muestran un aumento del rasgo integración en el paso del discurso oral al escrito: las narraciones escritas de ambos grupos son más integradas que las orales, pero las de los graduados lo son en mayor grado que las de los estudiantes. En el grupo de los estudiantes, se encuentra una mayor cercanía entre las narraciones orales y las escritas. Esto lleva a Rodino a formular la siguiente hipótesis: “En hablantes de buena competencia y ejecución lingüística –particularmente en la modalidad escrita– esta última ejerce influencia en la estructura del discurso en la modalidad oral, y lo aproxima hacia sí. La práctica de la escritura retroalimenta y modifica la práctica de la oralidad” (Rodino 1988: 169).

En cuanto a los resultados cualitativos, Rodino señala la estructura laberíntica (enmarañada) de los textos orales: rectificaciones, repeticiones, cláusulas intercaladas, construcciones topicalizadas, proposiciones enlazadas por contexto, construcciones elípticas, estilo directo; y la aparición de cláusulas incompletas. A este respecto, Rodino señala que los textos orales no deberían caracterizarse como no planificados, sino como planificados sobre la marcha.

Los textos escritos muestran mayor densidad léxica: compactación informativa lograda a través del uso de la inserción de elementos con información nueva, elisión de rubros presentes en la oralidad, y sustitución de lexemas de sentido extenso por otros de sentido intenso, de sinónimos y de expresiones coloquiales por formales.

Según Rodino, tanto los textos escritos como los orales analizados son coherentes. Su análisis de los rasgos fragmentación/integración se ubica en el ámbito de la cohesión, en cuyo caso el tema se vislumbra como el principal elemento cohesivo. En los textos orales, la cohesión se logra también por medio de la prosodia y la contextualización. El texto escrito, por su parte, basa su cohesión en la estructura gramatical formal, incluyendo en ésta elementos morfosintácticos, léxico-semánticos, ortográficos y de puntuación.

Las propuestas didácticas esbozadas por Rodino incluyen el señalar la importancia de desarrollar el uso de los recursos de integración por parte de los estudiantes: compactar el texto, especificar los referentes, emplear los recursos sintácticos y léxicos en forma más pertinente. La educación también debería contemplar la diferencia entre el uso de los recursos lingüísticos de cohesión en cada modalidad.

La autora indica la importancia de tomar el discurso como punto de partida para la didáctica de la lengua y el contraste entre modalidades discursivas:

El nivel del discurso permite a la enseñanza de la lengua apoyarse en una descripción del fenómeno lingüístico que integra todas sus manifestaciones particulares y las articula en una explicación comprensiva y, así, esclarecedora (...). La perspectiva discursiva ofrece la posibilidad de encarar con rigor muchos problemas que la enseñanza enfrenta a diario y resuelve empíricamente, o deja sin resolver. Entre los esenciales: (a) el poder del lenguaje como acción social, individual y colectiva; (b) su valor como instrumento de conocimiento del mundo y del individuo en sí mismo y en interacción con otros; (c) la relación entre lenguaje y hablantes y entre lenguaje y situación; (d) la variación lingüística en todas sus dimensiones (*Ibidem*: 230).

Finalmente, esboza un programa de didáctica de la lengua a partir de las siguientes premisas: orientar la práctica de la redacción hacia la producción y la comprensión de textos; resaltar la dimensión comunicativa de la competencia lingüística; aprender a reconocer la variedades lingüísticas y desligarse del prescriptivismo como objetivo y criterio de evaluación; enseñar diversos esquemas discursivos; presentar las modalidades oral y escrita en su especificidad y en su vinculación; retomar la consideración del lenguaje no verbal dentro de la enseñanza; tomar en cuenta, en la corrección de los textos, a los destinatarios reales o posibles; y favorecer la reescritura de los textos de los estudiantes.

En el diagnóstico más reciente sobre los problemas de expresión escrita de los estudiantes universitarios costarricenses (Sánchez Avendaño b/c/d), partimos de una perspectiva discursiva para evaluar las redacciones de 60 estudiantes que cursaban los Estudios Generales en la Universidad Costa Rica. En esta investigación, era prioritario abordar el problema desde una óptica distinta a la asumida anteriormente y despojarse, por tanto, de los enfoques gramatical y normativo que habían primado. En particular, nos centramos en el estudio de tres de las llamadas normas de textualidad que, desde la perspectiva de la lingüística del texto, configuran lo que se conoce como la unidad semántico-pragmática ‘texto’: la cohesión, la coherencia y la informatividad.

En cuanto a la cohesión, nos concentraremos en tres de los elementos más importantes –a nuestro entender– relativos a este estándar de textualidad en los textos escritos: la puntuación, los conectores discursivos y el mantenimiento de la referencia. En todos ellos, se hallaron fuertes deficiencias en su empleo. Así, se aprecia la existencia de poca destreza en la marcación de las unidades textuales por medio del recurso de la puntuación, una sobreutilización inadecuada de la coma y una subutilización de otros signos; todo ello como parte de la poca conciencia de los estudiantes acerca del valor de estas marcas como mecanismo de segmentación de los bloques textuales informativos y el insuficiente desarrollo de la competencia discursiva escrita de los sujetos estudiados.

En relación con los conectores, se concluye que lo más notable es la subutilización de estas señales de procesamiento e interpretación, pese a contar con un amplio repertorio en español para cada una de las categorías analizadas. En general, los conectores empleados fueron los mismos que se encuentran en el habla costarricense, según se pudo constatar en varios casos ('pero', 'aunque', 'y', 'para que'). En resumen, los problemas en el uso de estas

marcas se pueden interpretar como “deficiencias en el establecimiento claro de las relaciones lógico-semánticas entre los enunciados, en la estructuración y jerarquización de los segmentos textuales y, en definitiva, en la señalización de cómo debe interpretarse, procesarse y recordarse la información” (Sánchez Avendaño c: 38).

Finalmente, en un artículo en el que se analiza la cohesión, la coherencia y la informatividad de las redacciones, encontramos problemas en el mantenimiento de los referentes por medio de recursos léxicos y gramaticales. En este estudio, se nota que los estudiantes tienen dificultades al establecer la referencia de las entidades del discurso, ya sea porque incurren en descuidos o porque su impericia en el manejo de tales mecanismos se convierte en un obstáculo.

En lo relativo a la coherencia, las deficiencias tienen que ver con la inclusión de fragmentos textuales desarticulados y palabras cuyo significado no calza en el contexto y que causan, por consiguiente, sentidos incompatibles o contradictorios. Aunado a esto, la informatividad también se ve afectada: los estudiantes muestran poca habilidad para manejar la progresión temática, el nivel de novedad y pertinencia de las ideas incluidas y la conexión entre los subtemas. En conjunto, las redacciones muestran deficiencias de naturaleza textual, provocadas posiblemente por la poca planificación y revisión de lo escrito, la concepción grammaticalista de la enseñanza de la expresión escrita en nuestro país y el enfoque purista con el que tradicionalmente se ha asumido el fenómeno de la escritura.

La redacción de los grupos no estudiantiles no ha recibido mucha atención en Costa Rica. De hecho, solamente se pudo localizar una tesis concerniente a la expresión escrita de los directores de centros educativos. Esta investigación también es una de las más recientes, lo que podría revelar un interés incipiente que daría muchos más frutos en años venideros.

El estudio de Quesada y Ramírez (1993) se encuentra motivado por la necesidad de crear conciencia en los administradores, y en los responsables de la elección de estos, en cuanto a la importancia de poder comunicarse eficientemente. Su propósito es dilucidar cuáles son los problemas más comunes en la redacción de los administradores educativos.

La metodología empleada consistió en el análisis de cartas y circulares de seis instituciones educativas en dos períodos distintos: 1978 y 1990. En total, se estudiaron, para 1978, 62 circulares y 63 cartas; para 1990, 60 circulares. A cada error se le dio el valor de un punto, con lo cual se obtuvieron las frecuencias absolutas y las relativas correspondientes.

Su análisis es –según lo expresan ellas– de naturaleza grammatical, para lo cual las autoras formularon una serie de indicadores de la calidad de la expresión escrita: estilo, puntuación, mal uso de un término, concordancia, mal uso de preposiciones, sintaxis, repetición innecesaria, ortografía, mal uso del pronombre, incoherencias, mal uso del gerundio, vocabulario, utilización de oraciones innecesarias y llenas de ambigüedad, mal uso de abreviaturas en el encabezado, anglicismos, transposición de términos (cambio de significado), uso inadecuado del verbo, pleonasmo, formación del plural, mal uso del adverbio, mal uso del adjetivo, mal uso de la conjunción.

En este punto se presenta el primer gran problema; básicamente, el que determinará también la naturaleza endeble de este estudio: además de confundir gramática con léxico y ortografía, las definiciones de los operadores son superficiales, conceptualmente pobres, no técnicas o del todo erróneas. Sirvan los siguientes ejemplos para ilustrar la debilidad del marco teórico de la investigación (tautología en la definición, error conceptual, e imprecisión, respectivamente):

**PUNTUACIÓN**

Acción o efecto de puntuar. Conjunto de signos que sirven para puntuar (1993: 62)

**GERUNDIO**

Participio latino de futuro pasivo (1993: 64)

**INCOHERENCIA**

Cosa que carece de la debida relación lógica con otra. (1993: 64)

Existen dos problemas más con los indicadores. En primer lugar, la mayoría de ellos son de índole normativa y, por lo tanto, en realidad no sirven para dar cuenta del nivel de expresión escrita de los sujetos estudiados. En segundo lugar, no se definen claramente ni se establece qué constituye un error o cómo se analiza. Así, por ejemplo, no se sabe cómo se evaluó el rubro ‘sintaxis’; tampoco se sabe específicamente qué elementos de esta se tomaron en consideración.

Asimismo, a lo largo de la exposición de los resultados, las autoras muestran constantemente su manejo deficiente de los términos correspondientes a los rubros analizados y su escasa o nula formación en lingüística, como se muestra en el siguiente ejemplo: “Al ser la ortografía la unidad del idioma escrito, es un distractor muy importante” (Bogantes y Ramírez 1993: 70).

Los resultados más destacables se resumen en los siguientes aspectos:

1. El error más común es el estilo en 1978 (27,6 por ciento), mientras que para 1990 se nota un descenso significativo por el uso de machotes (3,53 por ciento).
2. La puntuación constituye el segundo error más frecuente: 16,34 por ciento para el primer periodo y 31,76 por ciento para el segundo, lo cual muestra un aumento considerable.
3. El tercer problema está representado por la manera correcta de usar un término.
4. La ortografía se revela como la gran dificultad de los directores de 1990 (24,13 por ciento), mientras que para los de 1978 no es un factor tan preocupante (3,36 por ciento).
5. Los anglicismos son escasos, “lo cual significa que los administradores tienen conciencia del cuidado con que deben tratar al idioma” (Bogantes y Ramírez 1993: 72).

Las recomendaciones de las autoras son vagas y se sintetizan en la necesidad de poner en práctica cursos de redacción para los directores, revisar los escritos de estos y recomendar el empleo de un manual de consultas sobre dudas idiomáticas. Es en este último elemento en el que este trabajo pareciera ir más allá de todos los anteriores, pues parece cumplir con la última etapa de lo que constituiría una investigación en el marco de la lingüística aplicada: proponer un instrumento remedial para el problema estudiado; en este caso, un manual de dudas.

Efectivamente, las autoras elaboraron, con base en su estudio, un “Manual para mejorar la expresión escrita de los directores de centros educativos”, diseñado con un formato de tres columnas: la primera con la definición del elemento gramatical, la segunda con un ejemplo de uso incorrecto y la tercera con la corrección de dicho error. Los errores fueron tomados de los datos obtenidos en la investigación.

Lamentablemente, y a pesar de que se trata del primer intento de realizar un manual con una investigación que le sirva de sustento, se nota que la visión de las dudas es, en esencia, purista, en muchos casos errónea (se presentan supuestos errores que, incluso desde un punto de vista normativo, no tienen fundamento) y con un aparato conceptual seudoespecializado. Lo más evidente, en todo caso, es el carácter poco práctico del manual, debido a que las definiciones aclaran bien poco (ni qué decir de los ejemplos), con lo cual pierde interés y utilidad. Véanse los siguientes ejemplos:

Definición	Incorrecto	Correcto
1. <b>Adjetivo:</b> Nombre que señala una calidad de un sustantivo o delimita su existencia añadiéndole alguna nota. Posee variación de número	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendré mucho gusto en suministrarte <b>cualquiera</b> otra información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendré mucho gusto en suministrarle <b>cualquier</b> otra información.</li> </ul>
7. <b>Estilo:</b> Manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor u orador; carácter especial que, en cuanto al modo de expresar los conceptos da un autor a su obra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>En <b>espera</b> de contar con su valiosa colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Esperando</b> contar con su valiosa colaboración.</li> </ul>
19. <b>Verbo:</b> Clase de palabra con variación de número, persona y modo. Parte conjugable de la oración que expresa acción y estado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les comunico que Rosa... <b>se encuentra</b> incapacitada durante la presente semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les comunico que Rosa se <b>encontrará</b> incapacitada durante la presente semana.</li> </ul>

En un breve artículo de Garita Hernández (2001), otro grupo profesional recibe la atención de esta investigadora, quien estudia los errores de redacción de artículos científicos por parte de especialistas en salud. Para ella, son dos las principales causas de dichos problemas: traducción equivocada de las fuentes de referencia escritas originalmente en otro idioma y desconocimiento de algunas normas básicas de la gramática.

Los principales errores tienen que ver con el estilo (falta de concisión, precisión y claridad), la puntuación y la gramática normativa tradicional (usos del gerundio, la voz pasiva y la concordancia); todos ellos provocan ambigüedad e incoherencia. El corpus expuesto por Garita es relativamente pequeño (25 ítems), lo que le permite hacer comentarios pormenorizados sobre los errores de redacción; no obstante, esta misma característica de su

corpus conlleva el inconveniente de que no permite hacer generalizaciones de ni ningún tipo, especialmente porque no se aclara de dónde provienen exactamente los ejemplos comentados.

### 3. Balance de las investigaciones

Como se puede notar, las perspectivas con las que se han estudiado las características y problemas de expresión escrita de diversos sectores costarricenses divergen no solamente en cuanto a los instrumentos de evaluación, sino también en cuanto a las nociones teóricas de fondo y a los rubros investigados. Así, son dos las posiciones teóricas o intereses de partida: 1. la calidad de la expresión escrita se evalúa según su mayor o menor apego a la gramática normativa tradicional (Rojas y Umaña 1986, Jiménez 1987, Quesada *et al.* 1993, Garita 2001) o 2. los problemas de redacción se determinan desde un enfoque lingüístico contemporáneo en el que se tratan de encontrar las causas (Rodino y Ross 1985, Rodino 1998, Sánchez Avendaño b/c/d).

Asimismo, se evidencia que muchas investigaciones –con excepción de Rodino 1988 y Sánchez Avendaño b/c/d– han obviado el análisis desde la perspectiva del discurso, es decir, se han estudiado los problemas de redacción aislando los elementos y desligándolos de su función dentro de los textos. Con esto, se ha descuidado el que debería ser el análisis más profundo de la calidad de las redacciones desde la perspectiva del cumplimiento o no de ciertas normas de textualidad básicas o de sus características pragmáticas (intencionalidad, grado de formalidad, público meta, situación comunicativa, etc.). En suma, las redacciones no se han estudiado como textos, sino como palabras, frases y oraciones. Solamente en Rodino y Ross (1985), Rodino (1988) y Sánchez Avendaño (b/c/d) se nota un auténtico intento por determinar el grado de cohesión de las redacciones, aunque muy incipiente en el primero.

En lo que parece haber mayor coincidencia es en los resultados: en todos los grupos estudiados existen serios problemas de expresión escrita, sobre todo en el empleo y variedad del léxico, y en los recursos de cohesión (incluyendo la puntuación). Otro aspecto aparentemente deficiente es el relativo a la expresión de las ideas (variedad, profundidad), pero los criterios parecen ser tan subjetivos que difícilmente se puede llegar a una afirmación categórica y fiable al respecto. Resulta interesante que las causas de estos problemas, aunque poco estudiadas –al menos a profundidad–, sean tan variadas que lleven a pensar que el déficit comunicativo escrito de los sujetos investigados se deba a un fenómeno de causación múltiple: interferencia de patrones orales en la escritura (Rodino y Ross 1985), poco interés y motivación por la expresión escrita (Rodino y Ross 1985, Jiménez 1987), poca práctica sistemática en el uso del registro escrito (Rodino y Ross 1985, Rojas y Umaña 1986), utilización de modelos y métodos pedagógicos poco motivantes e inadecuados para el desarrollo de destrezas lingüísticas (Rodino y Ross 1985, Sánchez Avendaño a/b/c/d/e), concepción gramaticalista y normativa de la didáctica de la lengua materna (Rodino y Ross 1985, Sánchez Avendaño a/d).

Un factor descuidado hasta la fecha y que, sin duda alguna, deberá merecer más atención por parte de los investigadores es la desigualdad en las destrezas de expresión escrita debidas a factores socioeconómicos y geográficos. Así, únicamente en Rojas *et al.* (1985) queda patente la disparidad de resultados obtenidos por los estudiantes según la región de Costa Rica en la que se realizó la prueba. Rojas y Umaña (1986), por su parte, también hacen una acotación al respecto: se encuentran diferencias entre colegios ubicados en áreas

centrales y los de áreas periféricas. Será este, entonces, un aspecto que deberá recibir un tratamiento más profundo en futuras investigaciones.

Por último, se nota que todas los estudios han concluido con una sección de recomendaciones para paliar el gran problema de un manejo deficiente del registro escrito. Sin embargo, todas ellas se han quedado en un primer nivel de ejecución: la propuesta de algunas directrices apenas esbozadas. Como se vio en el lugar respectivo, la única investigación que ha resultado en el diseño de un instrumento para enfrentar un problema muy concreto de uso inadecuado del código escrito por parte de un grupo social (los directores de escuelas) adolece de serios problemas conceptuales y prácticos, con lo cual queda desacreditado como solución viable.

En resumen, en lo concerniente a la destreza de la expresión escrita, la investigación en lingüística aplicada se ha quedado hasta la fecha en la mera enunciación y análisis del problema y sus posibles causas.

#### **4. El impacto de la investigación: libros de texto y programas de cursos para la enseñanza de la redacción a partir de 1985**

Como se señaló en la introducción, idealmente los resultados y recomendaciones surgidos de los estudios sobre las deficiencias en el manejo del registro escrito por parte de, especialmente, los estudiantes costarricenses, debería haber tenido una seria incidencia en la elaboración de los libros de texto y de los programas (de cursos específicos y de la materia de español como lengua materna en la Educación General Básica y la Educación Diversificada), al menos después de 1985, fecha a partir de la cual aparecen la mayoría de las investigaciones al respecto. Seguidamente, se realiza un análisis sucinto de tales materiales.

##### **4.1. Los libros de texto**

En cuanto a las obras publicadas con la finalidad primordial de enseñar expresión escrita, como ya se observó en la historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica (Sánchez Avendaño a), solamente Hernández Poveda (1999) saca a la luz un texto con una concepción teórica desligada de prejuicios prescriptivos en nuestro medio después de 1985, aunque no menciona, en la bibliografía de su libro, ninguna de las investigaciones a las que nos hemos referido. Tal parece que esta autora debe sus ideas sobre la enseñanza de la expresión escrita a otras fuentes (como el texto de Cassany 1989, consignado en la bibliografía) o a factores no relacionados con el impacto que los estudios comentados hayan podido tener en el país.

Por lo demás, valga reiterar aquí una observación que realizamos en otro lugar (Sánchez Avendaño a): En el único libro para enseñar redacción publicado en Costa Rica en el que se hace mención de alguna de estas investigaciones, a saber *Comunicación escrita* de Bolaños Calvo (1996/2001), el cual expone en su capítulo introductorio las características del registro escrito señaladas en Rodino y Ross (1985), no se realiza una verdadera ligazón entre este tema y una nueva concepción didáctica, sino que se presenta este marco teórico y luego el autor se concentra en los llamados vicios de dicción, la gramática tradicional y otros temas sin conexión con los resultados y las recomendaciones del estudio indicado; es decir, hace caso omiso de las observaciones tan contundentes de Rodino y Ross.

En suma, los autores de libros de texto para la enseñanza del código escrito en Costa Rica desconocen las investigaciones que existen sobre las deficiencias en la producción escrita

de la población de nuestro país o –lo que sería peor– han decidido ignorarlas o no les han dado el debido crédito a las recomendaciones elaboradas por los investigadores.

#### **4.2. Los programas de estudios emitidos por el Ministerio de Educación Pública**

Hemos querido referirnos a los programas de estudios vigentes para el tercer ciclo de la Educación General Básica y para la Educación Diversificada, emitidos por el Ministerio de Educación Pública en el 2001, con la finalidad de analizar el impacto de las investigaciones (anteriores a esta fecha) a las que hemos hecho alusión en la propuesta educativa oficial de Costa Rica.

En la justificación de dichos programas de estudios, se asegura que estos pretenden incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento. El enfoque para la enseñanza del español que se plantea se basa en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, escucha y expresión oral, concebidas estas como procesos de producción textual, como un conjunto de elementos en interacción constante y conformadoras de un todo integrado: el componente motivacional (intención del hablante), el componente conceptual (conocimientos, información, procesos cognoscitivos), el componente lingüístico (uso del código lingüístico para organizar los motivos y los conocimientos). La conceptualización anterior responde, sin duda alguna, al artículo de Rojas Porras (1991) y a las propuestas de lectura y escritura creativas. Del mismo modo, se nota la influencia del estudio de Rojas y Umaña (1986), al menos en algunos conceptos manejados en la sección introductoria de los programas.

Como lo apuntamos en otro lugar (Sánchez Avendaño 2005: 899), al examinar los contenidos, salta a la vista la insistencia en que el estudio de la morfosintaxis tradicional debe concebirse en función de la producción de textos; sin embargo, valdría la pena preguntarse qué incidencia puede tener el estudio de, por ejemplo, la clasificación de los sustantivos, los nombres de los llamados tiempos verbales, la clasificación de las oraciones e, incluso, los empleos normativos de las preposiciones con el desarrollo de la destreza de expresión escrita. A todas luces, se sigue manejando una visión conservadora que considera indispensable estudiar gramática normativa para poder desarrollar el manejo eficiente del código escrito.

A pesar de lo anterior, es justo también recalcar que los autores de los programas manejan una concepción en alguna medida renovada del lenguaje, pues incluyen temas como las variedades regionales y sociales del español (por ejemplo, el estudio del voseo en el paradigma verbal) y la inclusión de temas relativos a la construcción de distintos tipos de párrafos, estrategias de exposición y argumentación, operaciones de síntesis y comentario crítico, elaboración de informes y ensayos, entre otros temas de índole discursiva y cognoscitiva. No obstante, no parece notarse mayor peso de la investigación realizada al respecto, al menos no en lo referente a los temas de gramática normativa y la concepción patológica del lenguaje.

#### **4.3. Los programas de cursos universitarios para la enseñanza de la redacción**

Para este apartado, nos referiremos únicamente a algunos programas de cursos de expresión escrita utilizados en universidades públicas y privadas de nuestro país; los cursos en cuestión están dirigidos a un público general o a especialistas de ramas del saber distintas a la filología o la lingüística. Por consiguiente, lo que interesa aquí es solamente dibujar un panorama general acerca de los temas incluidos en los cursos de redacción para no especialistas en lenguaje que se imparten con base en dichos planes y comentar la influencia de las investigaciones que se vislumbre en ellos.

Resulta interesante mencionar que en tres de dichos programas se incluye, en la bibliografía, el texto de Rodino y Ross (1985), por lo que se esperaría que los resultados y sugerencias de dicho estudio se dejaran ver en los temas por tratar. Asimismo, en dos de los programas de universidades públicas se consigna el trabajo de Rojas y Umaña (1986).

No obstante lo anterior, solamente en los programas de los cursos de una universidad pública se incluye, en la sección de contenidos, un apartado referente a las características del registro escrito. A continuación, el temario incluye ortografía, uso del léxico, elementos de gramática tradicional (partes de la oración, clasificación de las oraciones), gramática normativa (preposiciones, gerundios, solecismos, anfibologías, cacofonías, conjugación verbal, queísmo, concordancia nominal y verbal), tipos y construcción de párrafos, puntuación, y algunos elementos de argumentación y análisis.

Ninguno de los programas de las universidades privadas incluye referencia alguna a la distinción entre el registro oral y el registro escrito, principal recomendación del estudio de Rodino y Ross. Por el contrario, incorporan los siguientes contenidos: surgimiento y desarrollo de la lengua española, gramática tradicional (morfología de las palabras variables e invariables, sintaxis de la oración simple y la oración compuesta) y reglas ortográficas. Ninguno incluye los tipos de párrafos y su construcción ni ningún otro elemento de producción textual. Uno de los programas contiene el tema de los lenguajes especializados (literario, periodístico y publicitario) y el otro se refiere casi en su totalidad a aspectos de normatividad: verbos irregulares, uso correcto del gerundio y de los participios irregulares, tautologías y cacofonías, preposiciones, solecismos y otros “ismos viciosos” (dequeísmo, blablismo, mismismo, etc.).

Como se puede observar con facilidad, existe casi una total correspondencia entre los programas comentados y los libros de texto que responden a los enfoques que llamamos “gramaticalista” y “patológico”. El caso extremo del sinsentido se encuentra en la inclusión, en un curso de expresión escrita, del tema de los orígenes del idioma español, totalmente desligado de los demás contenidos y sin ninguna relación evidente con el desarrollo de habilidades de escritura. Por lo demás, no hace falta insistir mucho en la misma conclusión que presentamos en el apartado 4.1: los resultados y sugerencias de las investigaciones sobre la expresión escrita de los estudiantes costarricenses no han tenido ninguna incidencia en la manera como se concibe la enseñanza de esta habilidad, a pesar de que el estudio de Rodino y Ross (1985) se cite frecuentemente.

## **5. A modo de conclusión: La enseñanza del español como lengua materna y de la expresión escrita en Costa Rica**

Al analizar las redacciones de los estudiantes costarricenses, surge de inmediato una serie de interrogantes: ¿Por qué, después de once o más años de instrucción formal preuniversitaria, encontramos tan poco desarrollo de destrezas escriturales? ¿El déficit en el manejo del discurso escrito tiene raíces más profundas que el poco desarrollo de estrategias de construcción textual, a saber, algún aspecto de madurez cognitiva que provoque problemas en el establecimiento de las relaciones entre las porciones informativas y las entidades o en la organización del universo textual con poca dependencia del contexto? Evidentemente, la respuesta a tales preguntas se escapa del alcance de las investigaciones realizadas hasta la fecha. Sin embargo, un estudio interdisciplinario –con participación de lingüistas, psicopedagogos, sociólogos, etc.– se torna imperativo para proponer una acción remedial bien planificada

y de largo alcance, en vista de que en nada parece haberse resuelto el problema del déficit comunicativo escrito después de veinte años desde la primera vez en que se diagnosticó (cfs. Sánchez Avendaño b/c/d/e). ¿Cuál es la razón?

Tal vez la respuesta la hallemos al analizar la concepción misma de la educación costarricense en materia de lenguaje. Ovares *et al.* (1986) aseguran que la enseñanza del español como lengua materna se reduce al estudio de una serie de definiciones desarticuladas, mediante una teoría gramatical anacrónica que desconoce el avance de la lingüística contemporánea y un método de aprendizaje unidireccional que no toma en consideración al destinatario del mensaje para su construcción. Además, se evidencia una deshistorización y una descontextualización de la materia, que marcan todo elemento de variación lingüística como vicio del lenguaje.

Por todo ello, los autores concluyen:

No parece necesario insistir en las consecuencias negativas de esta actitud normativista ante el estudio de la lengua que sólo estimula la memorización de datos sin ninguna funcionalidad práctica y niega la posibilidad de pensar analíticamente sobre el español y de usarlo creativamente en situaciones comunicativas auténticas (Ovares *et al.* 1986: 56).

En la misma línea, Sánchez Corrales (1989) sugiere, por medio de un breve recorrido histórico acerca de la implantación y expansión del español en tierras americanas, que esta actitud mononormática se debe al tratarse de un caso de transplante de lengua cuyos cánones de buen uso se remitían a España y una actitud valorativa despectiva en relación con las variedades de español diferentes de la peninsular de prestigio. Luego de señalar la condición heterogénea de la lengua española, como la de cualquier lengua viva, gracias a un “haz dinámico de variedades” que la conforman, Sánchez afirma que

enseñar español en la educación costarricense ha de ser enseñar las distintas variedades del español de Costa Rica, de modo que el educando pueda desenvolverse adecuadamente según la situación comunicativa. Una de las variedades por estudiar es la norma culta costarricense (Sánchez Corrales 1989: 159).

Para la labor anterior, este lingüista señala la impostergable necesidad de eliminar los prejuicios de los docentes y los estudiantes, promover actitudes de lealtad hacia las variedades nacionales, y estudiar las distintas modalidades del español costarricenses e hispanoamericano en general. La necesidad de sustituir el criterio de corrección por el de adecuación constituye también el principal llamado de atención de Murillo (2002) con respecto a la enseñanza del español como lengua materna. Para este investigador, las disciplinas lingüísticas como la dialectología, la sociolingüística y, en especial, la pragmática deben fundamentar la formación del maestro de lengua española en el siglo XXI, en vista de que la didáctica de la expresión escrita debe abocarse al componente semántico-discursivo.

Precisamente, con respecto al incentivo que habría que darle a la lealtad lingüística, el estudio de Solano y Umaña (1994) deja al descubierto la inseguridad de los alumnos universitarios costarricenses en relación con el uso del idioma español, nacida sin duda de la actitud general que se maneja en nuestro medio y que la educación formal promueve a diestra y siniestra: la variedad es viciosa, incorrecta; lo autóctono no tiene validez. El resultado es un desfase notable entre las variedades cotidianas de los estudiantes y la norma de prestigio que se enseña, y que explica por qué la abrumadora mayoría de los sujetos estudiados considera que en Costa Rica no se habla un buen español.

Todas estas consideraciones se tratan con profundidad en el libro de Jack Wilson (1996), *Mitos del lenguaje*, en el cual se señalan como causas la filosofía conductista de la educación costarricense y la tradicional enseñanza del idioma, las cuales han llevado a

una comprensión errónea del estudio del lenguaje como la memorización de metalenguaje tradicional, en lugar de ejercitar a los estudiantes en el uso de determinados recursos del español con fines expresivos.

Como se puede apreciar, todos los lingüistas citados coinciden en indicar la concepción pedagógica gramaticalista tradicional como uno de los principales factores responsables de los problemas conceptuales y de manejo de la lengua por parte de la población hispanocostarricense; por consiguiente, llama poderosamente la atención que el marco teórico empleado por algunos de quienes se han dedicado a la investigación sobre los problemas de expresión escrita en nuestro país se halle íntimamente ligado aún a la gramática normativa tradicional. En otras palabras, algunos investigadores han tratado de equiparar –como se comentó en el lugar respectivo– problemas de redacción con “errores” de tipo normativo, con lo cual se han apartado de una comprensión cabal sobre el fenómeno estudiado: las deficiencias comunicativas por medio del canal escrito por parte de las distintas poblaciones investigadas.

Del mismo modo, se ha visto que los libros de texto y los programas de cursos de redacción siguen ciñéndose, en mayor o menor grado, a esta forma de concebir la didáctica de la lengua materna, con lo cual no han logrado dar respuesta satisfactoria ni a las necesidades educativas de los discentes ni a la investigación de raíz no normativa realizada hasta la fecha (y, debido es reconocerlo, tampoco ha logrado eliminar la lista de “barbarismos” y “vicios” que tanto preocupa a algunos puristas, con lo que el método ha mostrado su ineeficacia absoluta).

Como disciplina aplicada, la enseñanza de la lengua materna debe partir primero de una fase de investigación, para diseñar luego un programa de intervención con miras a resolver el problema comunicativo concreto que se esté tratando. En este sentido, es de lamentar que las investigaciones (no normativas) llevadas a cabo en Costa Rica no hayan tenido la debida difusión y, por ende, que sus resultados y recomendaciones no hayan sido adecuadamente implementados en el sistema educativo nacional ni hayan sido considerados con seriedad en la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la redacción publicados en nuestro país ni en los programas de los cursos de expresión escrita. La razón de que esto sea así no es fácil de dilucidar: ¿resistencia al cambio?, ¿purismo exacerbado?, ¿falta de actualización?, ¿poca divulgación? Quizás no haya más que reconocer la actualidad de la famosa afirmación de Einstein: “¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.

## Notas

1. Nuestra afirmación se confirma al analizar el texto escrito por el mismo Claudio Jiménez Montero en conjunto con Vianney Durán Campos como manual de apoyo para el curso de expresión oral y escrita de la Sede de Occidente. Dicho libro, publicado en 1989, incluye temas como la oración lógica, el orden sintáctico oracional, la distinción entre redacción y composición, y el empleo de ejemplos literarios para los diversos temas. Véase al respecto, Sánchez Avendaño (a).

## Bibliografía

- Bolaños Calvo, Bolívar. 1996/2001. *Comunicación escrita*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

- Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Lingüística Aplicada. 2005. *Actas-II. IX Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Garita Hernández, Flor. 2001. “Errores frecuentes en la redacción de artículos científicos”, *Revista de Filología y Lingüística*. 27 (1): 153-160.
- Hernández Poveda, Rose Mary. 1999. *Comunicación oral y escrita*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Jiménez Montero, Claudio. 1987. *Un aporte al mejoramiento de la expresión escrita*. Tesis de Licenciatura en Filología Española: Universidad de Costa Rica.
- Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Piadós.
- Murillo Medrano, Jorge. 2002. “Nuevos paradigmas en la educación lingüística: el maestro del siglo XXI”. *Káñina*. 26(1): 107-115.
- Ovares, Floria et al. 1988. *La palabra al margen*. San José: Nueva Década.
- Quesada Bogantes, Auxiliadora y Marta Isabel Ramírez Bogantes. 1993. *Análisis de expresión escrita de los directores de centros educativos*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa: Universidad de Costa Rica.
- Rodino, Ana María y Ronald Ross. 1985/2001. *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José: EUNED.
- Rodino Pierri, Ana María. 1988. *Las modalidades discursivas fragmentación e integración en el discurso oral y escrito del español costarricense escolarizado*. Tesis de Maestría en Lingüística: Universidad de Costa Rica.
- Rojas Porras, Marta et al. 1985. *Diagnóstico evaluativo de la enseñanza del español en la Educación General Básica y Educación Diversificada: rendimiento académico*. Informe final. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.
- Rojas Porras, Marta y Róger Umaña Chacón. 1986a. *Actualización escrita de la variable estándar de la lengua y de los códigos de habla: aportación para una descripción crítica*. Tesis de Licenciatura en Filología Española: Universidad de Costa Rica.
- 1986b. *Diagnóstico de la Expresión Escrita en la Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense*. Informe final. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.

- Rojas Porras, Marta y Víctor Sánchez Corrales. 1988. “Conducta lingüística en los niveles morfológico y sintáctico: análisis de muestras escritas de alumnos de undécimo año”. *Káñina*. 12 (1): 139-146.
- Rojas Porras, Marta. 1991. “El registro escrito: Un enfoque para su enseñanza”. *Revista Educación*. 15 (1): 49-54.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2005. “Los objetivos de la instrucción gramatical: Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua materna”. En: Centro de Lingüística Aplicada, Actas-II, 899-901.
- (a). “Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto”. *Revista de Filología y Lingüística* (en prensa).
- (b). “La puntuación y las unidades textuales: Una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza”. *Revista Educación* (en prensa).
- (c). “Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”. *Revista de Filología y Lingüística* (por publicar).
- (d). “Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto”. *Revista de Filología y Lingüística* (por publicar).
- (e). “¿Cuestión de método? Sobre la enseñanza de la redacción en Costa Rica y los cursos remediales universitarios” (por publicar).
- Sánchez Corrales, Víctor. 1989. “La lengua española en la educación costarricense, redefinición”. *Revista de Filología y Lingüística*. 15 (2): 155-161.
- Solano Rojas, Yamilet y Jeanina Umaña Aguiar. 1994. “Inseguridad lingüística del universitario costarricense”, *Revista de Filología y Lingüística*. XX (1): 169-178.
- Wilson, Jack. 1996. *Mitos del lenguaje. Expertos y autoridades*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

