



Educación

ISSN: 0379-7082

revedu@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Sánchez Avendaño, Carlos
¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita
Educación, vol. 30, núm. 1, 2006, pp. 65-81
Universidad de Costa Rica
San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030105>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿CUESTIÓN DE MÉTODO? SOBRE LOS CURSOS REMEDIALES UNIVERSITARIOS DE EXPRESIÓN ESCRITA

Carlos Sánchez Avendaño

Investigador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) y
profesor de la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica.

Recibido 04-IV-2006 • Aceptado 25-IV-2006

“El poco desarrollo de la expresión escrita ha provocado tanta alarma a nivel universitario que muchas unidades académicas han solicitado cursos de servicio sobre “redacción”, “composición y estilo”, “expresión oral y escrita”, etc., y en más de una reunión de profesores, se nos ha exhortado a ser también profesores de redacción, cualesquiera que sean las materias que nos corresponda impartir formalmente. Sin embargo, a pesar de los cursos que se han ofrecido y de nuestras reiteradas promesas de no volver a transigir con la deficiente redacción de los alumnos, no se ve que la situación haya variado de manera alguna.”

Ronald Ross y Ana María Rodino (1985)

1. Introducción

Los cursos universitarios de expresión escrita

Como lo señalan Rodino y Ross (1985), después de varios años de instrucción formal, los estudiantes costarricenses llegan a las universidades con serias deficiencias en cuanto al manejo del registro escrito. Este hecho ha venido preocupando a los docentes desde hace años, ante lo cual la respuesta de las instituciones de educación superior ha sido implementar cursos de expresión escrita, con la esperanza de que estos subsanen los vacíos y problemas que no se corrigieron en los años de educación primaria y secundaria.

Resumen: En este artículo, se realiza un análisis de los resultados obtenidos en dos cursos universitarios de redacción con una metodología y una concepción de lengua distintas: un curso con perspectiva gramaticalista-normativa y uno de desarrollo de estrategias de producción textual. Posteriormente, se plantea una reflexión sobre la naturaleza de los cursos de expresión escrita universitarios y se esbozan los objetivos de un curso para este nivel.

Palabras clave: Expresión escrita, metodología para la enseñanza de la expresión escrita, enseñanza de la lengua materna, cursos remediales de redacción.

Abstract *In this article, an analysis of the results accomplished in two university courses of written communication is carried out. Both courses were conceived with different methodologies and notions of language: (1) a grammatical and prescriptive approach and (2) an approach designed to develop strategies of text production. Then, a reflection on the nature of written communication courses at the university level is presented. Finally, some objectives for such courses are outlined.*

Key words: *Written communication, methodology of written communication, first language teaching, remedial courses of written communication.*

En general, se trata de cursos remediales que, como también lo indican los mismos autores, repiten los contenidos y metodología de la escuela y el colegio, lo cual puede ser la causa de dos factores negativos que inciden en la didáctica de la expresión escrita en el nivel universitario: la mala actitud de los discentes con respecto a la materia y la repetición hasta el hartazgo de un método que no parece haber dado ningún resultado.

Los estudiantes, por su parte, llegan a tales cursos esperando que estos les arreglen sus problemas, muchas veces remitidos por algún profesor que se niega a seguir leyendo textos llenos de incoherencias, relaciones sintácticas defectuosas, mala puntuación y pésima ortografía. Los cursos universitarios de redacción pasan a ser, entonces, la panacea¹ para una población que descubre que su manejo de la escritura resulta insuficiente para expresarse con el grado de sofisticación que requieren las disciplinas académicas.

Ante este panorama, urge un diagnóstico de los resultados que se pueden esperar de tales cursos remediales, con el fin de determinar la necesidad de su permanencia en los currícula y, de ser así, los cambios que se requieran para que efectivamente cumplan con el propósito para el que fueron establecidos. En este artículo, nos dedicaremos a comentar qué se puede esperar de tales cursos.

En primer lugar, se exponen los procesos y resultados de dos cursos de nivel universitario diseñados para mejorar la expresión escrita de los estudiantes, pero fundamentados en concepciones diametralmente opuestas: un curso con perspectiva gramaticalista-normativa y otro con un enfoque de desarrollo de estrategias de producción textual. Ambos cursos son comentados en relación con factores que se consideran determinantes: la concepción de lengua, la concepción sobre la didáctica de la redacción, la propuesta metodológica concreta y el sistema de evaluación.

Seguidamente, se introduce una reflexión sobre qué se puede esperar de tales enfoques y se propone un esbozo de objetivos para un curso de nivel universitario con un componente remedial.

2. El método gramaticalista-normativo

El método que aquí llamamos gramaticalista-normativo es una conjunción de los enfoques que, en otro lugar (Sánchez Avendaño, 2004a), denominamos gramaticalista y patológico. En esencia, se trata de la equiparación de la enseñanza de la expresión escrita con el estudio de gramática tradicional, ya sea porque se parte de esta última como base para poder escribir o porque sencillamente se homologan. Además, en cuanto al enfoque patológico, se concibe que el habla de los alumnos es defectuosa, que está plagada de incorrecciones idiomáticas que hay que eliminar, sin tomar en cuenta nociones de pertinencia según la formalidad, adecuación al contexto comunicativo, relación con los interlocutores ni valoración de la heterogeneidad lingüística.

Como resultado de los enfoques citados, los libros de texto y los cursos de esta naturaleza se concentran, en cuanto a la gramática, en la clasificación y etiquetación de las partes oracionales, la identificación de los procedimientos formativos de palabras, los tipos de oraciones; y, en lo que respecta a la visión patológica, dirigen su atención a los llamados vicios del lenguaje (barbarismos, cosismo, tautologías, cacofonías, solecismos, anfibologías, queísmo) y, en general, a la corrección desde una perspectiva acritica y acientífica de diversos empleos de ítemes morfosintácticos particulares: uso de las preposiciones, uso del gerundio, participios irregulares, etc. En suma, su visión de la lengua es monolítica y homogénea.

El curso que se siguió con este método tuvo una duración de cuatro meses,

y su población estuvo constituida por 35 estudiantes de diversas carreras. Se trata de una materia obligatoria para todos los estudiantes de la universidad que lo imparte. Su objetivo principal es mejorar la ortografía, la puntuación y la corrección en el registro escrito, con miras a aumentar la propiedad en el uso del idioma y a adquirir las bases para redactar. La metodología consistió en la exposición magistral de los contenidos y la resolución de las prácticas comprendidas en el libro de texto. La evaluación fue sumativa, por medio de dos exámenes parciales de corrección de los “vicios” presentes en diversos fragmentos, tareas de ejercicios de completar y de corregir oraciones, exposiciones y una redacción al final del curso.

Debe aclararse que existen muchas variables que no se controlaron, pues, en última instancia, lo que interesaba era medir el impacto del método seguido en la redacción final; es decir, en cuanto al cumplimiento de los objetivos citados y, en segundo lugar, en cuanto al mejoramiento de la expresión escrita en general. Para tal efecto, realizamos un análisis de las redacciones escritas por los estudiantes al final del curso. Dichas redacciones podían versar –tal como lo estipulaba el libro de texto– sobre la niñez o la ciudad de la infancia, a los cuales se agregaron los temas de un problema de Costa Rica y “¿quién soy yo?”. En todo caso, se puede apreciar que la temática estimulaba, principalmente, la escritura de textos de tipo descriptivo-narrativo.

Los resultados obtenidos con esta metodología son desalentadores. Si bien no se contó con un instrumento que nos permitiera saber a ciencia cierta si se produjo siquiera un cambio incipiente después de tomar el curso, es evidente que los objetivos contemplados por este no se cumplieron.

En general, las redacciones de estos estudiantes presentan las mismas deficiencias en el manejo del registro escrito que ya han sido diagnosticadas para el estudiantado costarricense en general; a saber:

- a) Serios problemas de índole morfosintáctica y léxica, debidos especialmente a la interferencia de los rasgos propios del registro oral coloquial en el escrito formal (Rodino y Ross, 1985).
- b) Subutilización (uso restringido) de los recursos gramaticales, léxicos y de puntuación con que cuenta la lengua (Rojas y Umaña, 1986).
- c) Faltas ortográficas consistentes en la confusión de las letras c-z-s, h, j-g, r-rr, c-qu, n-ñ, y-ll, y en la omisión o mal empleo de las tildes (Chavarría, 1988).
- d) Poco empleo de conectores discursivos (Sánchez Avendaño, a).
- e) Mala utilización de los signos de puntuación como mecanismo de segmentación de las porciones informativas del texto (Sánchez Avendaño, 2004b).
- f) Problemas en el manejo de las referencias discursivas, la coherencia y la informatividad (Sánchez Avendaño, b).
- g) Manejo discursivo general deficiente: mala estructura de los escritos (introducción, desarrollo, conclusión), ideas poco desarrolladas, desajuste temático, etc. (Rodino y Ross, 1985; Jiménez, 1987; Rojas y Umaña, 1986; Sánchez, 2004a/a/b).
- h) Desde una perspectiva normativa, presencia de diversos elementos considerados como "incorrectos" (Jiménez, 1987).

En vista de que el objetivo central de esta metodología apunta hacia el reconocimiento y corrección, en ejercicios de oraciones y párrafos, de los llamados "vicios del lenguaje", y dado que estos continuaron apareciendo en las redacciones después de un curso en el que todas las sesiones y en todas las tareas hubo práctica de este tipo, se puede afirmar que el método no incidió en la calidad de la expresión escrita de este grupo. A continuación se consignan algunos ejemplos clasificados siguiendo la

nomenclatura propuesta en el programa del curso y en el libro de texto obligatorio:

1. Tautologías y redundancias:

"Cada uno de nosotros provenimos de un pueblo en específico, en el cuál nacimos y crecimos, es decir vivimos bastante parte de nuestra vida.

A este le llamamos nuestro pueblo natal, porque allí nacimos (...).

En este pueblo viví mi infancia o niñez con alegría (...)"

2. Solecismos:

"Muchos estudiantes deben seguir un régimen de estudio con algunos libros que no son fáciles de comprender a pesar de que muchos estudiantes no creen que el curso es adecuada para su carrera"

"Existe muchas contradicciones"

"Ha disminuido en un 30% las ganancias que se obtenían en meses pasados"

"Los daños cuantitativos, que ha dejado éste fenómeno en el país ha sido en los últimos tiempos unos de los peores"

"Son en estos momentos de soledad cuando interrumpe en mi mente miles de ideas, entre tanto revoloteo surge una pregunta que me estremece... ¿quién soy yo?."

"Todas las personas tienen un "nombre" el cual nos identificamos con eso, sin embargo no nos ponemos a pensar en el interior de nuestro ser."

3. Cosismo:

"Trato de disfrutar cada instante de mi vida sea bonito, desagradable, extraño, grande o pequeño, ya que estas han sido todas las cosas que me han permitido ir creciendo, experimentando y madurando poco a poco.

Me gusta leer buenos libros; como los de Pablo Coelho y Carlos Cuauhtémoc,

escuchar música, salir con mis amigos, ir de compras, usar Internet, ver películas y entre muchas otras cosas más.”

“Entre las cosas que tienen mas valor en mi vida esta Dios de primero al cual amo con toda mi alma y trato de agradar día con día.”

“Soy una persona que le gusta estar feliz participando en varias actividades, Como mis estudios que me gusta estudiar muchas cosas relacionada con el deporte;”

4. Empleos no normativos de preposiciones y grupos preposicionales:

“Primero quiero hacer mención que con base a muchas opiniones generadas por compañeros y el mío propio (...)”

5. Mal uso de los participios irregulares:

“Es por esto que al haber abrido los ojos y escuchado el canto de los pájaros, el agua correr en los arroyos, me hacen posible seguir a Jesús”

6. Empleo no normativo del gerundio:

“En síntesis este soy yo, un muchacho tranquilo disfrutando de lo que me da la vida sea bueno sea malo.”

“Soy el hermano menor de una familia siendo el ultimo de tres hombres (pobre de mi mamá)”

“Y en el año dos mil dos empezó su nuevo ciclo cuando ingreso a la universidad matriculándose en la carrera de publicidad.”

“Pues, cuando es mas fácil obtener droga o realizar un hecho ilícito que hacer algo bueno por la sociedad, el camino a seguir se comienza a confundir y muchos pierden su horizonte; quedando atrapados

en una cárcel, en la droga o en un mundo sin esperanza que es aun peor.”

7. Diversos usos tachados de incorrectos:

a) ‘Deber de’ por ‘deber’: *“Todos tienen su propia forma de pensar, y es totalmente relativa, por lo que debemos de respetar a nuestros semejantes y ser tolerantes.”*

b) Uso personal del verbo ‘haber’: *“soy muy seria pero a la misma vez cuando me conocen no puedo parar de molestar, reír y divertirme en todas las fiestas que hayan.”*

c) ‘Ser’ por ‘haber’ como auxiliar en tiempos compuestos: *“Creo que este curso fuera sido más interesante sino hubiera sido tan aplicado al libro.”*

De este modo, el objetivo correctivo del curso no se alcanzó. Las largas listas de barbarismos e ismos viciosos que los estudiantes tuvieron que memorizar para efectos de examen y las abundantes prácticas de corrección de oraciones y párrafos no fueron aplicadas en el momento de redactar textos completos de forma libre. Por consiguiente, no se adquirieron las nociones básicas para escribir ni se empezó a usar el idioma “con mayor propiedad”, como se estipulaba en el programa.

Pese a que a lo largo del curso se insistió mucho en el uso de los signos de puntuación y en la ortografía, tampoco se nota una mejoría en estos aspectos. Creemos que, nuevamente, el poco impacto del método radica en su misma concepción: en el caso de la puntuación, se estudian los signos aislados y largas listas de sus usos, sin que se aprecie su valor segmentador de las porciones textuales; en el caso de la ortografía, también se estudian reglas para el uso de las letras y estas se practican completando espacios de palabras incompletas.

Ambos métodos han mostrado su ineficacia repetidas veces (cfs. Chavarría, 1988 y Sánchez Avendaño, 2004b):

“para que en cada momento difícil surga un recuerdo que llene de esperanza la razón de existir.”

“no sabemos si el día de mañana iremos hacer los mismos.”

“Me considero una persona fuerte por que a través de mi vida e pasado situaciones difíciles”

“con forme pasaba el tiempo iba aprendiendo el jueguito de la vida; hací fui forjando mi carácter personal y mis propios ideales.”

Por último, tampoco el estudio de la gramática tradicional parece haber ayudado a los estudiantes a tomar mayor conciencia sobre la construcción sintáctica de sus escritos; por el contrario, las deficiencias en este aspecto son más que evidentes. A los problemas de puntuación, ortografía y morfosintaxis, hay que sumar una pobre competencia textual, como se puede observar en la siguiente redacción²:

- “§1 *En este tema trataremos de los daños ocasionados por el Huracán Mitch, en Parrita; sobre cuanto destruyó y cuantas personas quedaron afectadas o murieron.*
- §2 *Todo esto para poner en evidente, cuanto daño hacen los desastres naturales a los pueblos en este caso a parrita.*
- §3 *Todo esto para explicar porque se dan y sin saber cuando.*
- §4 *El huracán Mitch, es uno de los más desastrosos en Costa Rica, este se dio más que todo en parrita, se fue dando poco a poco, primero lentamente y seguidamente, pero después muy fuertemente hasta combertirse en devastador.*
- §5 *Mitch hizo mucho daño, con este fenomeno se destruyeron 200 casas, 150 hectareas de bosque y murieron 15*

personas de las cuales son 6 mujeres y 9 varones.

- §6 *Hubo una perdida de 1 500 000 \$ esto ocasiono que el país se alarmara y se pusiera en movimiento la alerta roja.*
- §7 *El país esta preocupado porque Mitch no ha pasado del todo, lo que recibimos de él fue la cola, ahora imagínense que hubiera sido todo Mitch.*
- §8 *Las personas preocupadas sacaban sus pertenencias, a como podían, los niños lloraban desconsolados, las mujeres atemorizadas y los varones un poco tensos al no saber que hacer en estos casos tan difíciles de manejar.*
- §9 *Este fenomeno atemorizo al país y entonces lo preocupo. Después de este hecho historico Costa Rica quedó devastada.*
- §10 *Si bién es cierto es que este fenomeno fue bastante desastroso y que hizo mucho daño especialmente en parrita.*

Conclusiones

- §11 *El Huracán Mitch ha sido uno de los fenomenos naturales que le ha hecho más daño a Costa Rica, dejando la Ciudad de Parrita casi desecha y irreconocible.*
- §12 *Dejó perdidas muy grandes de dinero y de naturaleza, pero también dejó la perdida más importante que podamos destacar, que es la de muchos seres queridos de algunas familias.*
- §13 *Lo cierto de todo esto es que Costa Rica necesita mucho tiempo y ayuda para sacar este problema adelante y dejarlo de lado sin que nos afecte más.”*

Como se aprecia, el texto está compuesto por ideas sin desarrollar (§2, 7, 9) y párrafos escuetos (§3, 6, 10), muchos de los cuales carecen de una frase tópica. Si bien el autor intentó incorporar una introducción y una conclusión, su texto carece de una unidad temática en el desarrollo. La

relación de las ideas entre sí es altamente deficitaria, en particular entre los párrafos 3 y 4, 6 y 7, 7 y 8, 8 y 9, y 9 y 10.

Las estructuras morfosintácticas son poco elaboradas: prima la yuxtaposición como mecanismo para integrar la información; es decir, se recurre a la estrategia que precisamente muestra menos engarce entre los componentes textuales. Se encuentran, asimismo, varias construcciones morfosintácticas extrañas (p.e. *“poner en evidente”*, *“todo esto para explicar porque se dan y sin saber cuando”*, *“este fenomeno atemorizo al país y entonces lo preocupo”*).

En general, la conexión textual se halla dañada en todos los niveles, desde la puntuación como recurso para relacionar y segmentar las ideas, hasta los conectores mal empleados (§10: ‘si bien’ introduce un contraargumento, pero carece del argumento al que se contrapone). Además, el autor parece no haber podido redactar un texto formal, lo que se hace evidente en las expresiones inapropiadas que emplea (p.e. *“imaginense que hubiera sido todo Mitch”*), los problemas notacionales (*combertirse*, *inreconocible*, tildes) y la ilación temática en su totalidad.

El problema de fondo de la concepción didáctica gramaticalista de la expresión escrita consiste quizás en esperar demasiado del estudio de la gramática tradicional. Refiriéndose a esta posición, Cassany (1989) comenta que la enseñanza tradicional de la gramática, con ejercicios mecánicos, ha sido desde hace mucho el eje central de los cursos y manuales de redacción, a pesar de que tanto las teorías como las investigaciones al respecto apuntan a que su incidencia es mínima en la adquisición del registro escrito, dado que se privilegia el análisis sintáctico por sobre la práctica de la escritura, con el agravante de que los modelos de redacción propuestos pertenecen a la literatura y a otros lejanos a la realidad del alumno. En su opinión, la instrucción gramatical podría cumplir el papel de servir como una herramienta de referencia para revisar y corregir lo que ya

se escribió, en especial cuando se han dado reglas de fácil memorización y aplicación; por el contrario, si la regla es compleja o posee muchas excepciones, es poco rentable para este propósito.

La perspectiva normativa no solamente es –a nuestro parecer– perniciosa en cuanto promueve una visión de la lengua totalmente ajena a la realidad e incentiva el apego de los prejuicios lingüísticos que circulan en nuestra sociedad (cfs. Wilson, 1996), sino que además parece no cambiar nada en la escritura de textos completos (aunque se realicen acertadamente los ejercicios cortos de corrección de párrafos y oraciones), cuando los alumnos deben enfrentarse a la labor de producción textual. Es, en suma, un método de enseñanza de la redacción poco efectivo, incluso si lo que se pretende es mejorar el uso normativo del idioma.

3. El método de desarrollo de estrategias de producción textual

El curso que siguió una perspectiva de desarrollo de estrategias de producción textual se sirvió de diversas fuentes; en especial, de la teoría y los ejercicios del *Manual de escritura académica* (Montolío, 2000) y de algunos aspectos tomados de Cassany (1993, 2002) y de Chávez Pérez (1998). Valga aclarar que todos los autores consultados coinciden en su concepción básica de la enseñanza de la redacción cimentada en las disciplinas lingüísticas preocupadas por el discurso (análisis del discurso, lingüística del texto, pragmática y semántica).

El principal interés de este curso consistió en aproximarse al uso del registro escrito del español en situaciones formales (escritura académica) por parte de los estudiantes en sus respectivas carreras, desde una perspectiva de producción textual. Así, incluso las deficiencias morfosintácticas y léxicas se estudiaron a partir

de su inadecuación pragmático-discursiva y no desde una perspectiva normativa tradicional.

El grupo estuvo compuesto por 30 estudiantes provenientes de distintas carreras universitarias y tuvo una duración de cuatro meses efectivos de clase. Es necesario aclarar que el grupo presenta una característica que lo hace diferir del anterior en un aspecto importante: los estudiantes se matricularon por interés propio y no para cumplir con un requisito del plan de estudios. No obstante, esta variable no se tomó en cuenta.

El objetivo general consistió en ejercitar a los estudiantes en técnicas que les permitieran expresarse por escrito con eficacia y coherencia, según la situación comunicativa (formal, informal, cara a cara, a distancia), las finalidades (informar, convencer, etc.) y los destinatarios (lectores meta). Además, se abordaron diferentes tipos de secuencias textuales (descripción, narración, exposición y argumentación) y su empleo en la elaboración de textos de carácter académico.

Para lograr lo anterior, se estudiaron ocho contenidos: la comunicación escrita y las características del registro escrito formal frente al oral informal; la planificación de un texto escrito (generación, selección y jerarquización de ideas); las secuencias textuales básicas y su utilidad en textos relativos a algún tema del campo de estudio de los alumnos; la estructuración de los textos y los tipos de párrafos; la conexión de las ideas (los conectores); la variedad y precisión en el uso del léxico; la puntuación como recurso segmentador de la información, y la revisión final de los textos.

La metodología consistió en la redacción de un texto por semana; la revisión de este por parte del profesor, quien procedió a marcar las faltas o aspectos por mejorar mediante un sistema de claves; la explicación de aspectos teóricos en clase y el análisis de textos de diverso tipo para ejemplificar las estrategias estudiadas, y la resolución de ejercicios en clase y como

tarea. Los estudiantes tuvieron que llevar un fólter en el que guardaban todos los borradores y las redacciones corregidas en orden, con el fin de que ellos mismos pudieran apreciar el progreso. También se les pidió que rehicieran algunas de sus redacciones, después de que el profesor les entregara la primera versión con las observaciones y las claves.

En lo concerniente a la evaluación, el grueso del puntaje (90%) se distribuyó entre los distintos trabajos de escritura que realizaron los participantes. Cabe mencionar que el estudiante siempre tuvo la oportunidad de subir la calificación de sus trabajos, si entregaba una nueva versión con las correcciones respectivas; de este modo, se logró que se concibiera la redacción como un proceso de elaboración y reelaboración de borradores hasta alcanzar un producto final satisfactorio. Además de la auto-corrección, se promovió la co-corrección, intercambiando trabajos entre los compañeros y solicitándoles a los estudiantes que siempre sometieran sus textos a la lectura de otra persona antes de entregárselos al profesor.

Al comenzar el curso, los alumnos presentaban los problemas de redacción que ya se han determinado en la población colegial y universitaria costarricense, al igual que el grupo que siguió el método gramatical-normativo (ver el apartado anterior). Durante el desarrollo del curso de redacción, se hizo énfasis en que este únicamente podía darles algunas herramientas y recomendaciones para iniciar su proceso de mejoramiento de las destrezas de expresión escrita, pero que no debían esperar que todas sus deficiencias se arreglarían en tan solo cuatro meses.

Al finalizar el curso, se puede afirmar que se nota una mejoría apreciable en las redacciones de los estudiantes; sin embargo, el mayor impacto se encuentra en, precisamente, la evidencia de que se produjo un desarrollo de estrategias de producción textual. De esta manera, al llegar al final del semestre, los estudiantes ya

mostraban sensibilidad con respecto a las siguientes estrategias:

1. Eran plenamente conscientes de que todos los textos debían planificarse y revisarse antes de ser entregados para su evaluación.
2. Habían incorporado como parte del proceso el que alguien leyera sus textos previamente a redactar la versión final y sabían que esta persona debía corresponder a un sujeto parecido al lector meta pensado para la redacción.
3. Pensaban sobre cuáles eran los objetivos que querían alcanzar con sus textos (explicar, persuadir, describir o narrar, etc.).
4. Realizaban cuando menos un borrador de sus redacciones.
5. Para las secuencias expositivas, se preocupaban por buscar datos sobre el tema y recurrían a estrategias de paráfrasis, ejemplificación, ordenamiento y jerarquización de los datos, estructura problema de conocimiento-solución, etc.
6. Para las secuencias argumentativas, se percibía un mejor manejo de la estructura tesis-argumentos, una mayor preocupación por fundamentar mejor las razones (argumentos) que apoyaban la tesis, y mayor uso de fuentes, reservas y contraargumentaciones.
7. Reflexionaban más sobre cuáles construcciones o giros eran más propios del registro oral coloquial que del escrito formal o eran más apropiados según la porción discursiva en la que aparecían.
8. Se preocupaban más por disponer la información en unidades de procesamiento (párrafos) con sentido interno y coherentes con respecto al resto del texto.
9. Trataban de indicar con mayor claridad cuál era el sentido con el que deseaban que el lector interpretara los enunciados, por medio de un empleo más concienzudo de los conectores discursivos.
10. Su puntuación, aunque aún muy defectuosa, aparecía cada vez más desvinculada de su supuesta función respiratoria (indicar las pausas para respirar en la lectura en voz alta) y más relacionada con la segmentación de las unidades textuales (cfs. Figueras, 2001; Sánchez Avendaño, 2004b).

En resumen, el objetivo de desarrollar algunas estrategias de producción textual se logró. Empero, es necesario aclarar que los estudiantes apenas iniciaron su toma de conciencia sobre ellas y recién comenzaron a incorporarlas a sus hábitos de escritura de forma plena y competente. La adquisición avanzada en ningún momento se planteó como una meta realista del curso.

Como se dijo, las deficiencias de expresión escrita que presentaban antes del curso mostraron mejoría como resultado de las estrategias citadas; no obstante, no se corrigieron hasta alcanzar los niveles óptimos para el nivel de instrucción formal de los discentes ni para desempeñarse con total soltura en las labores académicas. En particular, la ortografía y la puntuación resultaron ser los aspectos más resistentes al cambio, lo que apunta a que estas requieren de mayor tiempo para su desarrollo, pues los once años de enseñanza escolar no parecen haber calado en la competencia escritural con respecto a estos elementos. El manejo de la morfosintaxis, el léxico, la cohesión, la coherencia y la informatividad sí revela mayor mejora, aunque es indispensable destacar que los resultados son todavía modestos.

Creemos que las causas de lo anterior han quedado suficientemente explicadas en los trabajos de diagnóstico de los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses (cfs. Sánchez Avendaño, b/c; Rodino y Ross, 1985; Chavarría, 1988) y en los trabajos cuya meta ha consistido en dilucidar los fallos en la enseñanza del español como lengua materna en nuestro

país (cfs. Rodino y Ross, 1985; Wilson, 1996; Sánchez Avendaño, 2005; Sánchez Avendaño, 2004a/b), pero, aún así, el método de enseñanza puede cumplir un papel importante en la acción remedial en un nivel universitario.

Finalmente, el método de incentivar la autocorrección de los textos a partir de

las observaciones realizadas por el profesor reveló ser sumamente fructífero. La comparación de los siguientes fragmentos provenientes de la primera³ y la última versión de diversos textos puede servir para ejemplificar la depuración de la que fueron objeto y la aplicación de los contenidos estudiados y practicados durante el curso:

Primera versión	Última versión
<p>1. En los últimos años, principalmente los ocurridos a finales del siglo XX, podemos notar una evolución de los conceptos de índole sexual producto del crecimiento de grupos humanistas y organizaciones en pro de los derechos humanos. De éstas nuevas organizaciones, las más trascendentes han sido sin duda las agrupaciones feministas y su lucha por un trato igualitario dentro de la sociedad, así como su aporte al cuestionamiento y discusión <u>de los patrones sexuales que hasta la actualidad aún continúan moldeando nuestros comportamientos</u> e interacciones con los demás. Aunque en la actualidad, dichas organizaciones se jactan de haber logrado una igualdad notable entre los géneros y dan casi por terminada su faena, lo cierto es que lo que se ha hecho es poco menos que el inicio de lo que se necesita para lograr una verdadera igualdad."</p>	<p>En los últimos años, principalmente los transcurridos a finales del siglo XX, podemos notar una evolución de los conceptos de índole sexual. Este cambio es producto del considerable aumento en la cantidad de grupos humanistas y organizaciones sociales que 'fundamentándose principalmente en la declaración universal de derechos humanos- abogan no sólo por el 'autodescubrimiento' libre y autónomo en cada persona de su propia sexualidad sino que también luchan por establecer una igualdad entre géneros donde no tengan cabida la discriminación y el sexismo. Asimismo, se podría decir que dentro de éstas nuevas organizaciones las más trascendentes han sido sin duda las agrupaciones feministas y su lucha por un trato igualitario para las mujeres dentro de la sociedad, así como su aporte al cuestionamiento y discusión <u>de los patrones sexuales que aún en la actualidad continúan moldeando nuestros comportamientos</u> e interacciones con los demás. Aunque actualmente dichas organizaciones se jactan de haber logrado una igualdad notable entre los géneros y dan casi por terminada su faena, lo cierto es que lo que se ha hecho es poco menos que el inicio de lo que se necesita para lograr una verdadera equidad sexual."</p>
<p>Nótese cómo en estos fragmentos se produce un cambio del léxico (señalado con negrita) para hacerlo más variado (cambio de 'igualdad' por 'equidad', 'crecimiento' por aumento') y preciso ('ocurridos' por 'transcurridos' en relación con los años), cambios sintácticos para depurar la construcción textual (señalados con subrayado), desarrollo de algunas ideas que originalmente estaban apenas esbozadas y que luego se presentan con mayor detalle y claridad (señalado con negrita y subrayado) y arreglos en la puntuación y cohesión para presentar mejor el texto (señalados con letra regular).</p>	
<p>2. "Desde que el hombre apareció sobre la tierra hasta nuestros tiempos, este siempre ha tenido alma, conciencia y sentimientos. <u>Nunca hemos perdido la curiosidad ni el interés por entender de donde venimos y de porque estamos aquí</u>. Todos estos sentimientos, inquietudes y falta de respuestas son, para mí, los elementos que han motivado a la humanidad a buscar explicaciones, utilizando sus pequeñas mentes, de temas tan misteriosos e incomprensibles. En otras palabras, es gracias a todo esto que surgen las religiones."</p>	<p>"Desde la <u>aparición del hombre</u>, con conciencia, sobre la tierra, hasta nuestros tiempos, este siempre ha sentido <u>la necesidad de saber por qué existe, de dónde viene y qué hay más allá de lo que conoce; es decir, qué hay después de la vida</u>. Todos estos sentimientos, inquietudes y falta de respuestas son los causantes de que la humanidad busque explicaciones de temas tan misteriosos e incomprensibles. En otras palabras, es gracias a ellos que surgen las religiones."</p>

<p>Obsérvese la modificación de las estructuras sintácticas con el fin de hacerlas más integradas (subrayado), la adición de detalles y la explicitación de porciones informativas ausentes en la primera versión (negrita y subrayado), la eliminación de segmentos textuales que no aportan mucho al desarrollo de las ideas o que muestran un acercamiento 'muy subjetivo' al tema (letra regular) y cambios léxicos para lograr una mayor precisión o una mejor cohesión –en cuanto al mantenimiento del referente– (negrita).</p>	
<p>3. “Si bien es cierto que la mayoría de familias no pasan en sus hogares por motivos laborales, esto no justifica que no saquen tiempo para entablar un contacto directo con sus hijos, más aún conociendo las ventajas que esto trae.”</p>	<p>“Si bien es cierto que la mayoría de familias relegan la responsabilidad del cuidado de sus hijos a otras personas, por motivos laborales y, en consecuencia, no pasan la mayor parte de su tiempo con ellos, esto no justifica que no saquen un instante para entablar este contacto directo, más aún conociendo las ventajas que esta práctica conlleva.”</p>
<p>Se encuentran en los fragmentos anteriores arreglos del léxico para hacerlo más apropiado en la combinación con otras palabras o en relación con lo que el autor quiere expresar (negrita) y se agrega más información textual (negrita y subrayado). Asimismo, se añade un conector para facilitar la comprensión de las relaciones lógico-semánticas entre las porciones informativas (subrayado).</p>	
<p>4. “Si se realiza este proyecto, sería el más grande productor de energía eléctrico del país y centroamérica, <u>generaría alrededor de 1500 megawatios. Esta cantidad de energía no es producida ni siquiera por todas las plantas hidroeléctricas del país y, al ser el proyecto mas grande de centroamérica, se podría vender este recurso a otros países, como Panamá por ejemplo donde el servicio eléctrico no es muy bueno.</u>”</p>	<p>“De realizarse este proyecto, sería el más grande productor de electricidad del país y Centroamérica; <u>generaría alrededor de 1500 megawatios, cantidad de energía que no está disponible aún con todas las plantas ya existentes en Costa Rica. Al convertirse este en el mayor proyecto hidroeléctrico de Centroamérica podría, y eventualmente ya está contemplado, vender el recurso eléctrico a Panamá y Nicaragua, países donde el servicio eléctrico es poco eficiente.</u>”</p>
<p>Nótese las variaciones en el vocabulario (negrita), la adición de más información textual (negrita y subrayado) y la construcción sintáctica más depurada (subrayado).</p>	
<p>5. “En Costa Rica la contaminación ambiental debido a los desechos plásticos avanza a pasos agigantados. Gracias a la información y a la observación de nuestro entorno, es impactante la gran cantidad de plasticos utilizados en nuestro país.”</p>	<p>“A pesar de la información y la observación de nuestro entorno, es impactante la gran cantidad de plásticos utilizados en nuestro país, este tipo de contaminación ambiental ha ido avanzando a pasos agigantados.”</p>
<p>En este fragmento, obsérvese en particular la enorme modificación producida por el cambio de conector. En la primera versión, se emplea un conector argumentativo de causalidad, lo que provoca que la relación entre las porciones textuales sea extraña, puesto que se adjudica a la información y la observación el uso desmedido del plástico. En la última versión, se recurre a un conector contraargumentativo débil (esto es, uno que indica que la porción informativa que introduce tiene menos fuerza que la porción textual que contraargumenta) y, de este modo, se muestra con claridad cómo desea el autor que se interpreten sus aseveraciones.</p>	

<p>6. <i>“<u>La población</u> que vive en las ‘ciudades perdidas’ o en los cinturones de miseria (en extrema pobreza) que rodean las ciudades, es necesario que <u>se integren</u> a la estructura social urbana, para que <u>tenga mejores oportunidades</u> de empleo, educación, vivienda y poder suplir otras necesidades. Para llevar a cabo esta integración se requiere de un estudio o investigación para conocer los factores que influyen en la conformación de estos cinturones de miseria.”</i></p>	<p><i>“Se ha considerado pertinente realizar un estudio o investigación social con el objetivo de trabajar en las posibles soluciones de los problemas que enfrentan las ciudades perdidas (cinturones de miseria), pues, la integración a la estructura social urbana es necesaria en <u>estas comunidades</u>, para que <u>tengan</u> acceso a mejores oportunidades de empleo, educación, vivienda y otras necesidades básicas.”</i></p>
<p>Nótese cómo la primera versión presenta problemas de mantenimiento de la referencia (subrayado: ¿quién o qué es necesario que se integre y quién o qué va a tener mejores oportunidades? La marcación y la distancia sintácticas no ayudan a conservar la referencia introducida por 'la población'). En la segunda versión, debido a una reestructuración sintáctica y textual, los daños en la referencia experimentan una mejoría evidente: 'tengan' claramente representa el mismo referente de 'estas comunidades' (subrayado). Del mismo modo, se puede apreciar una reestructuración total del párrafo, con la finalidad de hacerlo más inteligible, fácil de procesar y explícito.</p>	

Evidentemente, se trata de observar en los ejemplos anteriores cómo los estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de modificar, arreglar, transformar, agregar y eliminar porciones informativas de sus textos, con el propósito de lograr una comprensión más expedita de estos y para expresar con mayor exactitud sus pensamientos. No necesariamente hay que entender las modificaciones como una mejoría y las versiones originales como erróneas, defectuosas o incomprensibles, sino que de lo que se trata es de apreciar la puesta en práctica de una serie de estrategias de producción textual encaminadas a lograr los fines comunicativos de forma más efectiva y eficaz, aspecto en el que la propuesta didáctica aplicada ahondó.

4. Reflexiones finales: ¿Qué se puede y se debe esperar de un curso remedial?

En este breve estudio, nuestra intención no ha sido comparar los resultados en la calidad de la expresión escrita después de un curso de concepción gramatical normativo y uno cuya finalidad consistía en

desarrollar estrategias que le permitieran al estudiante producir textos formales más adecuados tomando en consideración al lector meta y los objetivos por alcanzar. Dicha comparación no sería justa, por cuanto muchas variables no fueron controladas (motivación, experiencia previa de escritura, estudios en una universidad pública o una privada, redacción final de un mismo tipo de texto). No obstante, ambos grupos coincidieron en características como estar conformados por estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 24 años, ser costarricenses y por tratarse de un curso remedial de redacción impartido por el mismo profesor. En todo caso, lo que se quiso fue examinar cada metodología en cuanto a sus logros y cumplimiento de objetivos.

Básicamente, deseamos llamar la atención sobre la importancia del método escogido para la didáctica de la expresión escrita, no solo en el nivel universitario, sino en general en todo el sistema educativo. Si lo que se pretende es enseñar gramática normativa tradicional, entonces debe declararse explícitamente; si, por el contrario, se procura que los estudiantes concluyan su formación con destrezas de composición y

expresión oral bien desarrolladas, entonces la dirección por seguir es otra.

Con esto queremos indicar que, a fin de cuentas, el método responde a concepciones de lengua y de enseñanza lingüística concretas, lo cual incide en el interés de los alumnos por mejorar sus habilidades expresivas en el idioma, en las prácticas de clase, en la evaluación y, en especial, en cómo se concibe qué es redactar y cómo se desarrolla esta destreza. En otras palabras, no es simple cuestión de método, sino que a este subyacen teorías lingüísticas y pedagógicas que le dan sustento. A nuestro parecer, el principal problema de fondo de un método gramatical-normativo es, muchas veces, la ausencia de dicha base teórica científica o, en el peor de los casos, la poca reflexión sobre qué se quiere lograr y cuáles son los mejores instrumentos para alcanzar las metas deseadas. La constatación repetida hasta el cansancio desde 1977, con la propuesta de Gutiérrez Hernández⁴, de que la enseñanza tradicional de la lengua materna en Costa Rica no ha dado los resultados esperados debería constituirse en el impulso necesario para rectificar el rumbo.

Vimos en este estudio que con el método gramatical-normativo, tal y como está planteado y se practica en nuestro sistema educativo, no se ha llegado ni siquiera a erradicar de la escritura los llamados “vicios del lenguaje”; esto es, los empleos y rubros idiomáticos tan temidos y odiados por los puristas. ¿A qué se debe la insistencia, por ende, de emplear el mismo método en un curso remedial para estudiantes universitarios?

Lo que debemos esperar de un curso universitario de expresión escrita es que nuestros estudiantes se ejerciten en la práctica de producir textos de tipo académico, adecuados a la situación comunicativa, cohesionados, coherentes, informativos y, deseablemente, con buen manejo de la ortografía y la normativa idiomática.

Por el contrario –siendo mucho más modestos– de un curso remedial lo que podríamos esperar es que nuestros alumnos

tomen conciencia de sus problemas de redacción y que adquieran ciertas herramientas y estrategias que les posibiliten empezar a corregirlos. Para ello, un método concentrado en repetir lo mismo que se estudió en primaria y secundaria está destinado al fracaso, pues ¿cómo lograr en cuatro o seis meses lo que no se alcanzó en once años de instrucción formal? El problema es grave y requiere de una acción inmediata.

Por otra parte, resulta prioritaria la reflexión sobre la enseñanza remedial misma, en la que los contenidos se establecen a partir de la identificación y descripción de los problemas –de escritura, en el caso que nos concierne aquí– de los estudiantes. A este respecto, Ellis (1997) cita a Corder, quien hace notar que no existe ninguna razón para que los cursos remediales funcionen mejor que la enseñanza inicial, a menos que las causas psicolingüísticas de los problemas, errores y deficiencias se tomen en consideración. En otras palabras, los problemas no necesariamente se resuelven combatiendo los resultados o la evidencia superficial del deficitario manejo del código, sino lo que está de detrás de ellos, el detonante o causante.

Este punto se presenta como crucial –en nuestra opinión– por cuanto quizás los “errores” de expresión escrita hundan sus raíces en factores mucho más complejos y de solución menos inmediata, cuales serían los de índole cognoscitiva: tal vez un estudiante no está preparado aún para aprender lo que se le está enseñando, su aparato cognitivo podría no haber madurado lo suficiente en cuanto a las operaciones indispensables para llevar a cabo determinado proceso de producción textual, o incluso quizás ha recibido un estímulo lingüístico pobre en relación con el registro escrito formal y de ahí su poco desarrollo de estrategias de escritura académica, evidente en particular en lo que sería la coherencia y la cohesión de los textos. De ser así, pocos serán los alcances de los cursos remediales en el tanto no se busque alguna fórmula para enfrentar las causas profundas del déficit escritural.

En lo concerniente a la reflexión metalingüística en los cursos, si bien creemos que esta sí ocupa un lugar preponderante en la didáctica de la expresión escrita en un nivel universitario, no debe estar encauzada a clasificar oraciones, memorizar largas listas de supuestos barbarismos ni, mucho menos, corregir los temidos “vicios” en frases y párrafos⁵. Cassany (1989) afirma que el prejuicio más importante, en relación con el registro escrito, es valorar el estudio de la gramática y de la ortografía en exceso, cuando la realidad demuestra que poco ayudan en el proceso de composición. Esta idea no es novedosa en nuestro medio; de hecho, se ha demostrado con creces que en nada beneficia al estudiante la manida instrucción en lengua materna basada en la concepción de que el alumno no conoce la gramática de su primer idioma y que debe despojarse de los vicios idiomáticos que plagan su discurso.

La reflexión metalingüística útil para el desarrollo de la expresión escrita es la que se muestra en la colección de trabajos compilada por Milian y Camps (2000); es decir, aquella en la que la atención se dirige a examinar cómo funcionan los elementos lingüísticos en prácticas discursivas concretas; estudiar a cuáles estrategias recurre el autor para mostrar objetivamente su punto de vista o para persuadir; observar cuáles son los recursos con los que cuenta el español para expresar tal contenido; determinar cuáles ideas son incompatibles y, por lo tanto, pueden causar incoherencia en el texto; analizar cuáles son los prejuicios que –como miembro de una sociedad– he incorporado a mi visión de mundo y cómo debo manejarlos al escribir un texto argumentativo, entre otros.

Creemos, asimismo, que la puesta en práctica de un enfoque discursivo para la didáctica de la expresión escrita podría ser de mucha ayuda, tal y como lo señala Murillo:

“Conceptos como cohesión, coherencia, montaje discursivo, funcionamiento y estructuración del discurso y los procesos de argumentación son básicos para la

enseñanza de la expresión escrita, pues nos ayudan a resolver problemas de fondo (de contenido) y no los meramente cosméticos (los aspectos de forma, es decir, los gramaticales y ortográficos). Enseñar al estudiante cómo mantener la coherencia de un escrito, cómo puede argumentar sus ideas y cómo puede disponerlas pragmáticamente para que sus textos sean más eficaces, debe constituirse en la tarea básica del docente de lengua materna” (Murillo, 2002, p. 114).

Está visto que el papel del estudio de la gramática en la formación escolar y secundaria es otro y que debe replantearse (cfs. Sánchez Avendaño, 2005). Un curso remedial en el nivel universitario que venga a darnos más de lo mismo no soluciona en nada los problemas de escritura de los discentes, como se evidencia en nuestro análisis al respecto.

5. Conclusión: Una propuesta para la enseñanza de estrategias de escritura en el nivel universitario

En este artículo se describen dos métodos para la enseñanza de la redacción: el método gramaticalista-normativo (“método tradicional”) y el método de desarrollo de estrategias de producción textual (“método de enfoque lingüístico”). Ambos fueron aplicados en sendos cursos de expresión escrita de nivel universitario y su impacto fue comentado a partir de redacciones recogidas para tal efecto. En general, se concluye que el método gramaticalista-normativo repite los mismos contenidos y metodología tradicionales empleados en la secundaria costarricense y tiene una influencia nula en el mejoramiento de la composición. Por su parte, el método de desarrollo de estrategias de producción textual no resuelve todos los problemas de escritura de los estudiantes, pero sí logra que estos tomen conciencia del proceso de redacción y desarrollen algunas estrategias incipientes para producir textos de carácter académico. Este punto de la investigación es de suma

importancia, dado que invita a replantear el propósito y el diseño de los cursos remediales universitarios de expresión escrita en Costa Rica.

A continuación se esbozan los objetivos para un curso de redacción de nivel universitario que funcione como un espacio en el que se les brinden a los discentes algunos instrumentos para desenvolverse con éxito en la vida académica y que, a la vez, conserve ciertos rubros propios de un curso remedial (partiendo de los problemas diagnosticados para la población estudiantil costarricense).

Dado que a los cursos universitarios de redacción asisten estudiantes de todas las carreras en busca de herramientas prácticas que les permitan mejorar su expresión escrita con el fin de realizar sus tareas, exámenes, trabajos finales y tesis, la propuesta debe concebirse como un curso de escritura académica formal. No obstante, debido a su carácter remedial (los estudiantes que asisten a él tienen, en su mayoría, serios problemas de redacción), el curso también debe tratar de desarrollar en los participantes estrategias que les permitan comenzar a solucionar sus deficiencias en expresión escrita. Partiendo de la experiencia con el método de desarrollo de estrategias de producción textual y de los resultados obtenidos en otras investigaciones, creemos que se puede recurrir, como guía metodológica para la didáctica de la redacción, a la descripción que de este enfoque realizamos en el apartado 3 de este artículo.

El objetivo general de un curso como el que planteamos debe ser ejercitar a los estudiantes en técnicas y estrategias básicas de producción textual académica que les permitan expresarse de forma coherente y apropiada, según el destinatario, los objetivos de la comunicación, el grado de formalidad del texto y la información tratada. Deben proporcionársele al discente las herramientas que lo hagan reflexionar, de esta manera, en la eficacia de las estrategias de las que puede echar mano para construir sus textos.

Como objetivos específicos, se pueden enumerar los siguientes:

1. Diferenciar, con fines prácticos, los recursos y estrategias con que cuenta el registro escrito formal frente al registro oral coloquial, así como observar la necesidad de emplear rasgos propios de los códigos elaborados de la lengua.
2. Reconocer tipos de discursos, géneros y secuencias y las características formales que los configuran en el registro escrito según sus finalidades comunicativas y lectores meta.
3. Concebir la producción textual como un proceso recursivo de planificación, elaboración de borradores y revisión/depuración.
4. Planificar textos escritos académicos según la finalidad, el destinatario, el grado de formalidad y el género discursivo.
5. Producir textos informativos, integrados sintáctica y semánticamente, con cohesión, coherencia e informatividad, además de adecuación y aprovechamiento de la intertextualidad.
6. Aplicar diversas técnicas de redacción en la producción de secuencias descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas, como recursos de especial relevancia en la comunicación de naturaleza académica.
7. Manejar el léxico en respuesta a su mayor o menor informatividad y adecuación a los propósitos comunicativos académicos.
8. Emplear los párrafos y los signos de puntuación como mecanismos de segmentación y jerarquización de las unidades textuales, con el fin de que sirvan para estructurar un texto de calidad suficiente para ser presentado como trabajo final de un curso universitario o como trabajo de graduación.
9. Utilizar los conectores discursivos como indicadores de la intención

comunicativa del autor, como guías que faciliten la comprensión de las ideas expuestas y que reduzcan así la posibilidad de interpretaciones contrarias, ambiguas u oscuras.

Notas

1. Tanto es así, que incluso a mis cursos han llegado estudiantes con problemas fuera del alcance de la didáctica de la expresión escrita, a saber, disgrafías y dislexias.
2. Todos los fragmentos y textos que se consiguen en este trabajo se atienen a la ortografía original. Con el símbolo § y el número respectivo se indican los párrafos.
3. Téngase en cuenta que esta primera versión es la presentada para efectos de ser calificada; es decir, es el producto de los borradores previos y las correcciones y la aplicación de las estrategias de producción textual comentadas.
4. Nos referimos, en este caso, a la primera investigación de la que tenemos noticia sobre la incidencia del método en la habilidad de redactar; sin embargo, la preocupación puede ubicarse mucho antes en el país, en 1930, con el libro *Metodología de la composición* de Moisés Vicenzi (véase Sánchez Avendaño, 2004a).
5. Digámoslo con franqueza, tales vicios responden a juicios valorativos clasistas, tal y como lo expone con maestría Robert de Beaugrande: “Desde antiguo, los *guardianes de la lengua* han convocado a ‘conservar el buen lenguaje’ y ‘rescatarlo de su destrucción por el habla vulgar’. Invocaron ideales tan elevados como la ‘lógica’ y la ‘pureza’, pero su motivo real ha sido *legitimar la variedad de lengua de la gente poderosa como el único ‘uso correcto’ o ‘adecuado’*. De este modo, otras personas podían ser *desprovistas de poder* al excluirlas del discurso público o forzarlas a participar en él con sentimientos de ansiedad y humillación. Así, la mayor parte de los usos ‘incorrectos’ o ‘impropios’ fueron escogidos de la lengua normal de los grupos sociales que serían despojados de poder. Debemos entender que las cuestiones de uso en torno a las cuales se combatió usualmente en la campaña *no tenían relación con la comunicación exitosa*; asimismo, debemos entender por qué. Eran puntos técnicos o remilgos elaborados o simplemente inventados

por los ‘guardianes de la lengua’, por lo común maestros de escuela o clérigos que estaban naturalmente atentos a su habla e interesados en complementar sus magros ingresos dando lecciones o escribiendo libros y tratados acerca del ‘uso correcto’. Al carecer de métodos científicos para reunir y clasificar los datos, los guardianes sencillamente seguían sus propias intuiciones y buenos deseos”. (de Beaugrande, 2000, p. 79).

Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (1993). “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”. *Cuadernos de pedagogía*, 216.
- Cassany, Daniel. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Centro de Lingüística Aplicada. (2005). *Actas-II. IX Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Chavarría Aguilar, Óscar. (1988). *La ortografía en perspectiva*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Chávez Pérez, Fidel. (1998). *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. México: Addison Wesley Longman de México.
- De Beaugrande, Robert. “La saga del análisis del discurso”. En: van Dijk (comp.).
- Ellis, Rod. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Figueras, Carolina. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.

- Gutiérrez Hernández, Giselle. (1977). *Influencia del método pedagógico en la creatividad y en la expresión escrita*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Administración Escolar. Heredia: Universidad Nacional.
- Jiménez Montero, Claudio. (1987). *Un aporte al mejoramiento de la expresión escrita*. Tesis de Licenciatura en Filología Española, Universidad de Costa Rica.
- Milian, Marta y Anna Camps (comp.). (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Montolío, Estrella (coord.). (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Murillo Medrano, Jorge. (2002). "Nuevos paradigmas de la educación lingüística: El maestro del siglo XXI". *Káñina*. XXVI, 1.
- Rodino, Ana María y Ronald Ross. (1985). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José: EUNED.
- Rojas Porras, Marta y Róger Umaña Chacón. (1986). *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.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2004^a). "Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto". *Revista de Filología y Lingüística*. XXX, 1.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2004b). "La puntuación y las unidades textuales: Una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza". *Revista Educación*. Vol. 28, 2.
- Sánchez Avendaño, Carlos. "Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses". *Revista de Filología y Lingüística* (por aparecer). (a).
- Sánchez Avendaño, Carlos. "Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto" *Revista de Filología y Lingüística* (por aparecer). (b).
- Sánchez Avendaño, Carlos. "Historia de un desencuentro: Investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica" *Revista de Filología y Lingüística* (por aparecer). (c).
- 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.
- Van Dijk, Teun (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Wilson, Jack. (1996). *Mitos del lenguaje. Expertos y autoridades*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.