

HISTORIOGRAFÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN EN COSTA RICA: LOS LIBROS DE TEXTO

Carlos Sánchez Avendaño

RESUMEN

Este artículo presenta una historiografía de la enseñanza de la expresión escrita en Costa Rica a partir del análisis de los libros de texto publicados para tal efecto. En especial, analiza críticamente los conceptos de lengua, redacción y registro escrito empleados en ellos.

ABSTRACT

This article offers a historiography concerning the teaching of written communication in Costa Rica from the analysis of the textbooks published for that purpose. Especially, it critically analyses the concepts of language, composition and written register present in them.

1. Introducción

Como aporte para dilucidar las posibles causas de los problemas de escritura de los estudiantes costarricenses, el presente trabajo propone una historiografía de los materiales didácticos que se han publicado en Costa Rica con miras a mejorar la redacción de estos. Se abordan esencialmente la concepción del proceso de redacción y de lenguaje, la estructuración de los libros, la noción sobre la especificidad del registro escrito, las tendencias didácticas y las bases teóricas que sustentarían la propuesta didáctico-metodológica.

En cuanto a nuestro interés por esbozar una historiografía sobre la base de los libros de texto, resulta pertinente realizar dos observaciones. En primer lugar, creemos que, dada la dificultad para llevar a cabo de forma objetiva la empresa propuesta, el basarse en los libros de texto publicados en Costa Rica permite salvar el inconveniente de que la observación de unas cuantas clases de redacción en distintas instituciones no nos proporcionaría ni un panorama histórico del cambio de las ideas al respecto ni una visión completamente fiable de lo que se hace en la actualidad. En segundo lugar, tenemos la convicción de que el llevar a cabo una reconstrucción valorada de las ideas que subyacen a una práctica didáctica concreta es el primer paso para comprender a cabalidad las raíces de un problema que, a juzgar por las investigaciones al respecto, continúa en aumento: los problemas de expresión escrita de la ciudadanía costarricense. En este sentido, nos adherimos a la definición dada por Milagros

Fernández Pérez (1999: 212) para la Historia de la Lingüística: la concepción historiográfica de un fenómeno se concibe “como una exposición valorada (=reconstruida) de las distintas aportaciones, que se relacionan, complementan y divergen”. Nuestro aporte arroja luz en relación con algunos de los posibles factores causantes de un problema tan comentado y tan complejo.

1.1. Enfoques para la enseñanza de la expresión escrita

Daniel Cassany (1990) distingue cuatro enfoques metodológicos básicos para la enseñanza de la expresión escrita, los cuales establece a partir de los enfoques para la enseñanza de segundas lenguas y del estudio de libros de texto para la enseñanza del español, el inglés, el catalán y el francés, como lengua materna o como lengua extranjera.

Según Cassany, el primer enfoque se basa en la gramática. Este método parte del supuesto de que se debe dominar la gramática de un idioma para ser capaz de aprender a escribir y, como consecuencia, la enseñanza se centra en temas lingüísticos, tales como ortografía, morfosintaxis y léxico. Los modelos lingüísticos de trasfondo son el modelo oracional (gramática tradicional) y el modelo textual o discursivo. En el primer modelo, principalmente, la concepción purista de la lengua promueve la idea de que esta es homogénea y, por lo tanto, se presenta al alumno un paradigma estándar neutro y formal. Esta concepción no se refiere a nociones de formalidad e informalidad en la expresión escrita según los contextos y los propósitos comunicativos; por el contrario, de acuerdo con Cassany, las variedades coloquiales nunca son tomadas en consideración. El interés de este modelo reside en inculcar la distinción normativa entre formas correctas e incorrectas, a partir de ejemplos extraídos de la literatura clásica, con lo cual se confunde la enseñanza del código de la lengua con el estudio de la literatura.

Por su parte, el modelo textual abarca contenidos relativos al uso del discurso: construcción de párrafos, estructuración de la información, redacción de introducciones y conclusiones, adecuación comunicativa (estilos y grados de formalidad), cohesión de las unidades informativas, etc.

La segunda perspectiva didáctica, basada en las funciones, nace a partir de la experiencia de enseñanza de segundas lenguas con el enfoque comunicativo. La concepción didáctica de lengua se equipara con la de enseñanza de su uso para la comunicación. Para este enfoque, el interés no está en la memorización, por parte del estudiante, de conocimientos, sino en el empleo de la lengua como una herramienta para lograr determinados fines en esferas de uso reales, echando mano de los recursos lingüísticos disponibles (léxicos, morfosintácticos o de otro tipo). Se incorporan, asimismo, planteamientos novedosos provenientes de la lingüística del texto (tales como las ideas de cohesión, coherencia, adecuación y otros, y las teorías sobre tipología textual, géneros y secuencias discursivas). En contraposición con la postura gramatical, se reemplaza la dicotomía correcto/incorrecto por la de adecuado/inadecuado según el contexto de la comunicación; rompe con la concepción del idioma como una entidad homogénea y monolítica, y retoma el estudio de los grados de formalidad y de variaciones dialectales, grados de especialización del lenguaje de acuerdo con los ámbitos profesionales y sociales de su utilización; usa materiales textuales reales como ejemplos; cada lección desarrolla un tipo de texto según los ámbitos en los que se produce como manifestación textual típica (por ejemplo, los anuncios y las cartas como manifestaciones de uso en el ámbito social) o a partir de la función (narración, descripción...).

El tercer enfoque, basado en el proceso, es de índole cognoscitiva y se puso en práctica a partir de investigaciones que comparaban el desempeño de escritores competentes frente al de los no tan competentes. Se descubrió que los alumnos competentes recurrían a estrategias cognoscitivas para la redacción que los otros estudiantes desconocían o pasaban por alto. Es decir, el conocimiento de la gramática no era suficiente, sino que se requería poseer un dominio del proceso de redacción, desde la generación de ideas, la esquematización del plan de redacción, la elaboración de borradores y la revisión y reformulación de los textos finales. Estas estrategias recibieron el nombre de *perfil del escritor competente*: aquel que piensa en su lector meta y concibe la escritura como un proceso de elaboración de borradores que se ajusten paulatinamente a la intención y al contexto de recepción.

Uno de los principales contrastes de este enfoque con respecto a los anteriores es su abordaje de la redacción como proceso, mientras que los anteriores se dirigían al texto como producto terminado. Por lo demás, no se corrige el texto como producto, sino el proceso de composición; esto es, se brinda más una asesoría lingüística que una prescripción de tipo purista.

El último enfoque se basa en el contenido. Responde a la necesidad de enseñar a usar la lengua para transmitir contenidos académicos y científicos de la especialidad, con un lenguaje técnico y el empleo de registros formales de la lengua. Otra variante de este enfoque es el empleo de la redacción para el aprendizaje de otras asignaturas, tales como ciencias sociales y naturales; en otras palabras, se escribe sobre temas de estas materias con lo que, al mismo tiempo que se aprende sobre ellas, se practica la expresión escrita. Este enfoque no está interesado en la escritura de orden informal o personal, y parte de una fase de búsqueda de información bibliográfica y comprensión de un tema para la posterior producción de las redacciones.

Cassany (1990) concluye que todos los aspectos enfatizados por los cuatro enfoques intervienen en la expresión escrita y el priorizar exclusivamente un modelo, como ha ocurrido tradicionalmente con el enfoque gramatical, despoja de sentido el acto de escribir.

2. Los textos para la enseñanza de la redacción publicados en Costa Rica: apuntes históricos y de estructuración

Nosotros nos inclinamos a creer que los resultados tan desalentadores obtenidos en la enseñanza media así como en los cursos de Redacción, obedecen en buena medida al hecho de no haberse definido con suficiente claridad sus objetivos y métodos
Ana Rodino y Ronald Ross (1985)

Los textos para la enseñanza de la redacción publicados en Costa Rica son abundantes. Dejando de lado los textos para la enseñanza del español como lengua materna, que por lo regular se limitan a hacer referencia al tema como parte de su contenido (junto a otras secciones de morfosintaxis, ortografía, corrección idiomática, literatura, etc.), para este estudio hemos seleccionado únicamente los libros que consideraban la didáctica de la redacción como el motivo central de su publicación. En total, se pudo tener acceso a unos 35 libros, la mayoría manuales de introducción a la expresión escrita en general, algunos con secciones sobre redacción de informes técnicos y correspondencia administrativa, y pocos con una presentación de las bases pedagógicas y metodológicas para la enseñanza de esta destreza lingüística.

2.1. Breve recorrido histórico

El auge de la publicación de libros de texto para la enseñanza de la redacción en Costa Rica parece empezar en la década del 80 y continuar en la del 90. Antes de estos años, solamente tuvimos acceso a unos cuantos textos de divulgación general y a una serie de fascículos de difusión limitada para especialistas en ciencias agrícolas.

La exposición de las publicaciones se hará por periodos y se tratará de rescatar el aspecto pedagógico-metodológico o de temas tratados más relevante que distingue cada uno de ellos. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que la periodización propuesta es relativa, pues no es más que un acercamiento a diversos enfoques y métodos de enseñanza. En este sentido, se trata sobre todo de indicar tendencias didácticas en torno a la expresión escrita.

2.1.1. Primer periodo: La redacción como una destreza lingüística

Si, como afirma Sánchez Corrales (1986), Carlos Gagini es el lexicógrafo nacional por excelencia, cabría afirmar que en Moisés Vicenzi encontramos al gran metodólogo de la composición en la Costa Rica de la primera mitad del siglo XX. En tres textos publicados entre 1930 y 1939, Vicenzi aborda el tema de la enseñanza de la composición; sin embargo, más que libros de texto para la enseñanza, sus publicaciones son guías metodológicas para los profesores y maestros.

En el primero de sus libros, *Metodología de la composición* (1930), expone su criterio con respecto a la equiparación, común en su época –según él mismo lo asegura-, de memorización con aprendizaje. La memorización de reglas gramaticales sin que sean comprendidas por los alumnos es el gran error metodológico. Para él, la enseñanza no debe basarse en una prescriptiva rígida, con la negación consecuente de la libertad de los estudiantes, sino que las reglas deben tomarse como guía y no como moldes. El método también debe enseñar la relatividad de las normas retóricas, pues el simple hecho de enseñar fórmulas hechas viola el propósito del educador moderno: desarrollar en el estudiante la observación y el espíritu crítico.

Contra los planes de estudio “colectivistas, preceptistas y memoristas”, Vicenzi propone los siguientes principios de su metodología: a) buscar los medios de expresión propios del estudiante; b) antes de enseñar la lengua, hallar la personalidad del alumno y, a partir de ella, hacerlo desarrollar temas de su interés; c) ejercitar la composición constantemente y bajo todo pretexto; d) leer los trabajos en presencia de los compañeros de clase, para que estos los corrijan, junto al autor, con lo cual se incentivará el espíritu crítico; e) no concebir como problema si el profesor no puede corregir todos los trabajos, pues ningún esfuerzo de composición debe verse como pérdida de tiempo; f) antes de componer, explicar cuestiones de estilo; g) tener en cuenta que “la gramática no enseña a componer; sirve para corregir lo compuesto”; h) no perder de vista que la lengua se aprende en la práctica continua.

En cuanto a los temas para la escritura, Vicenzi insiste en la necesidad de recurrir a ideas y sentimientos cercanos a los estudiantes y el desarrollo de temas de diversa índole: comerciales, científicos, filosóficos y literarios.

Por último, propone un listado de aspectos por tratarse en la clase de composición: cómo evitar el lugar común, cuestiones de estilo (frases cortas frente a frases largas; el valor “arquitectónico” de una puntuación variada y bien repartida¹; la musicalidad en la lengua por la

combinación de sonidos; la variedad en el uso de elementos de enlace; la vulgaridad del empleo innecesario y excesivo del adjetivo, y el empleo de un léxico adecuado).

Su interés por el papel del estilo en la composición, lo desarrollará Vicenzi en dos libros posteriores: *La Enseñanza de la Puntuación* (1939) y *La enseñanza del Estilo* (1939). En el segundo, insiste el pedagogo en la costumbre, arraigada en los alumnos e inculcada por los profesores, de considerar la nomenclatura gramatical como lo más importante en la clase de lengua materna, en desmedro de las prácticas y del conocimiento de los recursos del idioma. En sus propias palabras: “*Si el profesor no sabe distinguir por ejemplo, cuáles son los capítulos más necesarios de la gramática, desde el punto de vista de la práctica, no sabrá nunca funcionalizar su conocimiento. Y se detendrá, sin darse cuenta de lo que está haciendo, en lo menos útil de la materia, en menoscabo de lo más práctico y por esto mismo, más necesario*” (Vicenzi 1939: 15-6).

El libro *La enseñanza del Estilo* está concebido como un manual para los maestros de escuela y como obra de consulta para los estudiantes y profesores de secundaria. En él insiste en el papel de la gramática para la corrección, pero no para la escritura, y mucho menos para conseguir un buen dominio del estilo. El texto expone detalladamente, y mediante ejemplos, recomendaciones para mejorar la “musicalidad” de las composiciones. También incursiona en algunos consejos para la enseñanza del léxico, ya esbozados en su texto de 1930, y cierra con uno de sus característicos y contundentes axiomas: “*Quien aprenda palabras raras del diccionario sin aumentar sus conocimientos ideológicos, se engaña a sí mismo*” (Vicenzi 1939: 86).

En 1942, sale a la luz un librito de Hernán Zamora Elizondo: *Educación de la Lengua Materna*. En él, Zamora expone diversas ideas en torno a la educación lingüística en áreas concretas: actividades formativas de expresión (redacción, ortografía, recitación) y de recepción (lectura, audición), además de las llamadas por él actividades especulativas (gramática y literatura). Las formativas, tal como las entiende el autor, “*tienen por objeto esencial la creación de hábitos o la adquisición de técnicas que permitan el empleo del idioma, ya sea en forma activa o pasiva. La adquisición de conocimientos, el dominio de la teoría del lenguaje, poco influye en la educación del lenguaje mismo, considerado en su fin práctico que no es otro que la comunicación entre los hombres*” (Zamora 1942: 123). Como se puede apreciar con facilidad, nos encontramos ante la misma línea de pensamiento de Vicenzi: el estudio formal de la gramática de la lengua materna no conlleva intrínsecamente al dominio de los usos lingüísticos, tales como leer o escribir.

Después de esbozar sus premisas sobre el papel del lenguaje en la educación, Zamora expone algunos principios teóricos y metodológicos sobre la didáctica de la redacción. En primer lugar, la necesidad de partir de que toda persona tiene algo que expresar, siempre y cuando se encuentre en una situación natural, es decir, cuando no existan elementos inhibidores, muchos de ellos causados por la misma escuela, “*que pretende educar el lenguaje de la manera más curiosa: educar el lenguaje sin ejercitarlo, que es como enseñar a andar a los niños trayéndolos en brazos de la niñera*” (Ibid: 20). Concuerda Zamora con Vicenzi en que el niño debe ser motivado, en primera instancia, a expresar sus propias ideas y no obligarlo a desarrollar temas que no conoce, luego la educación debe proveerle el desarrollo intelectual necesario para que ensanche su horizonte. Los temas de redacción deben surgir, del mismo modo, de las actividades de interés para los niños y de sus propias vidas.

Por último, Zamora declara que la corrección de los textos debe encaminarse no al señalamiento de los errores “de forma” o “de fondo” sin más, sino al conjunto de la forma y del

fondo, esto es, a la expresión del pensamiento por medio de palabras precisas, a la formulación de las ideas con claridad. Seguidamente, hace suya la ley fundamental de la metodología de la redacción de Lombardo Radice:

Los ejercicios de composición (...) deben disponerse en este orden de sucesión cronológica: Primera clase, observar; segunda, observar y reflexionar; tercera, observar, reflexionar y representarse; cuarta, observar, reflexionar, representarse y construir (Ibid: 42).

2.1.2. Segundo periodo: De los tipos de escrito a la gramática normativa tradicional

No encontramos más materiales sobre el tema sino hasta 1970², año en que sale a la luz el texto de Sandoval de Fonseca: *Curso básico de redacción*. En este libro, se mantiene la concepción de Vicenzi (1930) de que escribir artísticamente es un don innato, pero que el manejo adecuado de la redacción está al alcance de todos. Este texto presenta una distribución de capítulos según tres macrounidades de aprendizaje: la descripción, la narración y la exposición. Cada lección desarrolla un aspecto específico de los macrotemas y añade información sobre recursos lingüísticos para la escritura (como la enseñanza de la elipsis para evitar la repetición), la utilización de los signos de puntuación, aspectos de gramática tradicional y de estilo, el párrafo como unidad de ideas, el estudio del léxico por campos semánticos y en su valor contextual, redacción de documentos formales e informales (telegramas, tarjetas, cartas, informes, boletines, actas, entrevistas y crónicas) y el comentario de textos. Por último, añade un apéndice con una lista de los errores más comunes de redacción, tales como las frases incompletas, un léxico pobre o impropio, la adjetivación vacía, problemas de concordancia y de promiscuidad verbal y pronominal, mal uso del gerundio y la oscuridad expresiva.

Esta misma línea la seguirá la autora en un texto posterior, *Técnicas de redacción* (1976). En dicho libro, Sandoval incluirá los mismos temas y aspectos, pero eliminará la distribución por lecciones y la información sobre los documentos formales e informales; además, hará mención breve acerca de la necesidad de elaborar borradores y de autocorregirse.

Bolívar Charpentier sacó a la luz en 1977 un texto para ser utilizado en los Estudios Generales del Centro Universitario del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Este material mecanografiado trata sobre la ya tradicional distinción entre redactar y componer; las secuencias narrativas, expositivas y descriptivas; los párrafos y la ampliación de ideas, y el uso de los signos de puntuación. Al igual que los textos de Sandoval, el normativismo se presenta en el texto, pero en forma atenuada, y se recurre a ejemplos literarios para todas las secciones.

Virginia Sandoval y Aura Rosa Vargas Araya publicarán en 1978 una serie de tres volúmenes con el nombre de *Castellano básico*, cada uno centrado en una unidad didáctica: la descripción, la narración y la exposición. Según se desprende del prólogo de la serie, redactado por Santiago Manzanal, la publicación de los textos se justifica por el alarmante desconocimiento acerca de la lengua materna que impera en nuestro medio, como una forma de “dotar al estudiante de ‘elementos idiomáticos’ indispensables para mejorar su expresión y su conocimiento” (1978a: 6).

El prescriptivismo en la enseñanza de la redacción parece ser moderado en esta década, así como la presentación de temas de gramática tradicional. El tratamiento de textos descriptivos, narrativos y expositivos parece ser el foco de interés principal³.

2.1.3. Tercer periodo: La enseñanza/aprendizaje de la redacción de textos para propósitos específicos y los primeros visos de un método moderno

Como ya se adelantó, la década de los años 80 será prolija en publicaciones al respecto. En primer lugar, nos encontramos con la abundante producción de Bustos Arratia sobre aspectos concretos de la comunicación escrita. Uno de los aspectos más llamativos de su obra consiste en la utilización de casos de textos reales no literarios (cartas, esquemas, invitaciones, etc.) para, a partir de su análisis, exponer la teoría y proponer prácticas.

En el primero de los textos de esta autora, *Elaboración de esquemas, redacción de notas verbales, presentaciones y recomendaciones. Expresión escrita I* (1983), se incluyen, además de aspectos muy concretos de redacción de los temas señalados en el título mismo, algunas normas prácticas (como la escritura de cifras con número o con letras, puntuación y estilo), consejos para eliminar fórmulas arcaicas en los recados y normativa tradicional.

El mismo formato lo aplicará la autora en la serie de *Expresión escrita epistolar* dividida en tres módulos, todos de 1985: *Aprendamos a redactar notas verbales o recados escritos*, *Aprendamos a redactar presentaciones y recomendaciones* y *Aprendamos a formular peticiones escritas*. Básicamente, se trata de una dosificación de su libro de 1983 en tres volúmenes, con algunos ajustes y ampliaciones, y con la salvedad del extenso tratamiento de aspectos de gramática normativa tradicional que se incluye en el tercer volumen de la serie.

En este mismo periodo se ubica *Español: el cotidiano quehacer del idioma* de Quijano López (1983). El texto en realidad no está destinado a la didáctica de la escritura de documentos específicos, sino que se trata de un texto de redacción general. La innovación reside en que el libro incorpora otros dos temas: lectura y literatura. El capítulo de expresión escrita se ubica después del de lectura, con lo cual se hace posible señalar la relación entre ambas destrezas.

El texto está libre de prejuicios lingüísticos y, más bien, propone un método moderno y atractivo de descubrimiento de usos y recursos a partir del análisis de textos diversos. Rescata, además, aspectos como la intencionalidad del autor y la incorporación del lector meta en el proceso de escritura. En nuestra opinión, es un libro pionero en Costa Rica, antecedente del método de Hernández Poveda (1999), con el cual, en realidad, debería agruparse, a no ser por la distancia cronológica entre ambos⁴. Sin embargo, Quijano López (1983) incluye en su libro una extensa sección de gramática tradicional (partes de la oración, tipos de oración simple y compuesta), sirviendo de este modo de preámbulo al periodo siguiente.

2.1.4. Cuarto periodo: El afianzamiento del gramaticalismo en la redacción

Retomando un material mecanografiado sacado a la luz en 1984 (*Comunicación escrita I*), Jézer González publica en 1986 su libro *La Comunicación Escrita. Curso fundamental de redacción*, como un curso dirigido a estudiantes universitarios. El texto es, sobre todo, un compendio pormenorizado de gramática normativa tradicional, con algunas indicaciones vagas sobre su aplicación en la labor de redacción⁵. Asimismo, recurre a ejemplos literarios -inclusive de la poesía clásica española- como modelos didácticos. En todo caso, valga destacar que el texto también presenta una sección extensa sobre el párrafo expositivo, sus tipos y las frases que lo integran, además de indicaciones sobre cómo elaborar fichas de lectura e informes, para dedicarse finalmente al acento ortográfico y los signos de puntuación. Es, en

suma, el libro que abrirá una nueva visión de la enseñanza de la expresión escrita, muy alejada de la noción funcional del periodo anterior y más preocupada por enseñar gramática normativa tradicional que escritura de textos.

Prácticas de comunicación escrita de Garita y Quesada (1987) se publicó como un manual de ejercicios, en apariencia para complementar los temas tratados en González (1986). Según lo expresan sus autoras, su objetivo consiste en ofrecer prácticas de morfosintaxis y su aplicación directa en la redacción; sin embargo, el texto va más allá. En primer lugar, presenta varias situaciones a partir de las cuales el estudiante debe examinar cómo se lleva a cabo el proceso de la comunicación y cuáles barreras y distorsiones se pueden presentar en este. Luego, incluye ejercicios de clasificación tradicional de oraciones, morfología, corrección idiomática, vocabulario, análisis y redacción de párrafos (para lo cual las autoras remiten a la teoría expuesta en González 1986).

Durante esta década, aparecen dos textos de Müller Delgado: *Curso básico de redacción. Comunicación Escrita I* (1988a) y *Comunicación eficaz* (1988b). Originalmente, el primer texto se dividía en cinco temas: uno sobre la comunicación en general, uno sobre el uso del léxico (variedad, precisión, nociones de connotación, denotación, sinonimia, etc.), dos sobre sintaxis tradicional, dos sobre aspectos generales de redacción (selección del objetivo del mensaje, el destinatario, la delimitación del tema, la recopilación y el manejo de los materiales, etc.). En ediciones posteriores, la autora agregará secciones sobre las secuencias textuales y un capítulo nuevo sobre “dudas idiomáticas” (el gerundio, la preposición, la palabra ‘mismo’, el verbo ‘haber’, uso de ‘deber’ y ‘deber de’, queísmo y dequeísmo, etc.), además de una lista de extranjerismos aceptados por la Academia. En términos generales, el texto continúa la línea trazada por González (1986) en cuanto a incluir uno o varios capítulos de gramática tradicional y la estructuración del escrito por medio de párrafos (aunque, en este caso, toma en cuenta también los párrafos descriptivos y narrativos). Asimismo, se aproxima a los textos que incorporan dentro del método la discusión sobre dudas idiomáticas (como Bustos Arratia 1985) y tipos de escritos (como Vargas y Sandoval 1978), pero plantea el proceso de elaboración de textos en dos fases y el estudio de las propiedades de las palabras, lo cual la aleja de los textos anteriores. *Comunicación eficaz*, por su parte, trata los llamados “lenguajes especializados” desde una perspectiva global de variedades de la lengua de forma clara y práctica.

La década la cerrará el texto *Un breve estudio de la oración, el párrafo y la puntuación* de Durán y Jiménez (1989), publicado como texto de apoyo en cuanto a teoría y práctica de la expresión oral y escrita. Como queda patente en el título mismo, son estos tres aspectos, además de una guía para la calificación de redacciones, los que constituyen la materia de interés de este libro. Si bien los autores no exponen prolijamente aspectos de gramática tradicional, su concepción metodológica de la enseñanza de la redacción no puede ser más representativa de este periodo: “Al ser la oración la menor unidad del habla con sentido completo, se parte de este elemento para llegar a la conceptualización del párrafo (...)” (Durán y Jiménez 1989: 1).

La década de 1990 se inicia con el *Curso básico de redacción* (1990) de Sánchez Molina y Vargas Zeledón y, precisamente, su preocupación expresa por los errores de los estudiantes costarricenses en la expresión escrita según diversos estudios. El texto se asemeja al de Müller Delgado (1988) en cuanto a los temas tratados y su distribución: teoría de la comunicación, gramática tradicional y párrafos, y, finalmente, errores comunes en la redacción (sintácticos, léxicos y ortográficos), además de varias listas de formas “viciosas” (barbarismos,

comodines, tautologías, redundancias, preposiciones mal empleadas, etc.). Además, incluye una sección sobre tipos de redacción (descripción, narración y exposición) y algunas propuestas para lograr la motivación en el lector, las ventajas de elaborar un plan de ideas y recomendaciones de estilo (sencillez, exactitud, etc.). El texto incluye textos completos y actuales para ejemplificar la teoría y proponer los ejercicios, así como temas de redacción para cada tipo de escrito. En suma, este libro se perfila como un paso intermedio entre los intereses de las décadas anteriores y el enfoque gramaticalista prescriptivo.

Del mismo año es *¿Cómo comunicarse en forma escrita?* de Brenes Solano (1990). El texto comienza con un capítulo breve sobre errores comunes en la redacción, sin etiquetar tales problemas como “barbarismos” o “vicios”. A continuación incluye secciones de ortografía, párrafos y signos de puntuación y redacción comercial. Ciertamente, no se trata de un texto que parta de explicaciones gramaticales previas ni tampoco aborda los errores desde una perspectiva purista; no obstante, según lo expresa su autora en la introducción, la disposición de los temas revela un orden creciente en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, es necesario haber asimilado el tema de los errores de redacción antes de seguir con los otros.

En 1992, Durán y Jiménez sacan a la luz el texto *Expresión escrita y comunicación en los actuales programas del Ministerio de Educación Pública*. Dicho libro responde a la necesidad de crear un material que se ajuste a los cambios curriculares del MEP tanto en primaria como en secundaria, pues, en palabras de los autores, estos resultan novedosos en su planteamiento, su evaluación y sus temas. El texto se pensó, especialmente, como una ayuda para los estudiantes de la carrera de enseñanza del español, profesores en servicio y alumnos. Encontramos en él un capítulo sobre el proceso de comunicación y sus elementos, en principio una exposición apegada al modelo comunicativo de Jakobson, pero enriquecido con los aportes de diversos autores. Continúa luego con otros capítulos sobre la descripción y la narración, además de cómo escribir cartas, actas y otros documentos por el estilo; elaboración de fichas de lectura y encuestas; y una sección sobre “verbos fáciles”. Llama la atención, por lo tanto, la ausencia de prejuicios lingüísticos en este texto, lo cual lo distanciaría radicalmente de los siguientes.

2.1.5. Quinto periodo: El enfoque patológico

Los textos publicados en este periodo retoman con fuerza la noción de vicios del lenguaje, formas incorrectas que hay que desterrar del habla de los costarricenses, con lo cual caen muchos de ellos en el equívoco de centrarse mayoritaria o exclusivamente en este aspecto, dejando de lado la construcción del escrito mismo, los tipos de secuencias descriptivas o narrativas y la estructuración en párrafos. Algunos de estos libros justifican su publicación basados en las investigaciones realizadas a finales de la década anterior sobre el manejo del registro escrito por parte de estudiantes con alta escolaridad y los problemas de expresión escrita detectados en ellas⁶. Sin embargo, lo hacen con un interés normativo a ultranza, combinado con el estudio de la gramática tradicional como supuesta manera de frenar tal “corrupción” del idioma. La consecuencia no puede ser más obvia: se promueve la inseguridad lingüística de los alumnos.

En *Redacción y ortografía. Una opción para todos* (1993), notamos la fuerza que toma, en cuanto a la cantidad de espacio en el libro mismo, la sección de vicios idiomáticos, con

una nomenclatura y taxonomía minuciosas: barbarismos, cacofonías, queísmo y dequeísmo, cosismo, anfibología, exceso de subordinación, redundancias, errores en el uso de las preposiciones, uso incorrecto del nombre, uso incorrecto del gerundio, participio e infinitivo.

Precisamente, es este interés de clasificación gramatical el que primará en algunos de los textos posteriores. Así, Éthel Pazos afirma en su primer libro, *La redacción en la actualidad* (1990), que los aspectos por tomar en consideración en la redacción son los siguientes: a) vocabulario amplio y conceptos definidos, para evitar la monotonía y la pobreza del lenguaje; b) “conocimiento total acerca de la gramática española, lo cual implica seguridad en cuanto al uso y funciones de cada palabra dentro de la oración. Es decir que se requiere saber: en qué casos se utiliza un participio irregular; cuáles son los usos del gerundio; cuáles son los grupos preposicionales que rigen en español; en qué casos se emplean los distintos modos verbales; cuáles aspectos del verbo se deben usar, dependiendo de lo que se pretende comunicar” (p.10); c) oído para evitar las cacofonías; d) orden en las ideas para evitar anfibologías; e) orden gramatical para evitar solecismos (que producen frases ridículas y sin sentido); f) concepción clara de la oración y la delimitación en párrafos; g) definición de jerarquización de ideas; h) concepción de la estructura de los distintos tipos de escritos; i) ortografía y acentuación; j) signos de puntuación.

En el aspecto b (citado textualmente), se nota claramente cómo se confunde el estudio de la gramática tradicional con el desarrollo de las destrezas escriturales, al punto de creer que un hablante nativo debería ser consciente de estos aspectos para poner siquiera un punto. La simple comparación del listado de Vicenzi (1930) con el de Pazos (1990) deja al descubierto el enorme abismo en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita que se produjo en cincuenta años.

En *Técnicas de comunicación escrita* (1994), Pazos volverá a su tratamiento de los documentos administrativos y oficiales, pero incluye un apartado sobre el diseño de esquemas para la redacción de informes, ensayos y cartas formales como elementos de la primera etapa en el aprendizaje de la redacción (la segunda se refiere a los conocimientos de gramática y normativa). En este libro, además, retoma el tema de los tipos de escrito (descripción, exposición) y propone preguntas para el planeamiento de este: ¿qué pretende hacer saber al receptor?, ¿cómo lo va a demostrar? y ¿qué debe conocer el receptor para comprender el tema? *Metodología para la redacción de informes técnicos* (1997) será, básicamente, una reedición de este texto.

Aunque las obras de interés puramente normativo no fueron consideradas como materia de este estudio, incluimos *Frecuentes errores del hispanohablante* (1996) como uno de los textos para la enseñanza de la expresión escrita en Costa Rica, puesto que su misma autora señala en otras de sus obras que este es parte indispensable del método propuesto por ella: “es absolutamente necesario erradicar los ‘vicios de dicción’ para llegar a estar en condiciones de escribir correctamente” (Pazos 1996: 20). Este libro, recomendado por el mismo Jézer González en su calidad de miembro de la Academia Costarricense de la Lengua, como manual “práctico y útil”, es el mejor ejemplo que circula en nuestro medio de un acercamiento prescriptivo extremista y descontextualizado de las situaciones comunicativas reales. En general, nos presenta unas 160 páginas (entre explicaciones, ejemplos y ejercicios de corrección de párrafos y oraciones) de vicios de dicción, clasificados y etiquetados: barbarismos, solecismos, anfibologías, cacofonías, pobreza del lenguaje. Estos cinco grupos incluyen los ya clásicos usos del gerundio, conjugación de verbos irregulares y empleo de las

construcciones preposicionales, pero aumenta el caudal de “formas deleznable” con casos aparentemente de la propia cosecha de la autora, tales como el siguiente:

Confusión de tiempos de subjuntivo

Incorrecto: ‘Si él **cambiara** la situación, sería diferente’

En esta oración se está presentando un deseo de que otra persona realice a futuro una acción que puede ser la causa de que una situación varíe. Sin embargo, lo que el modo tal como está escrito plantea, es un deseo en pasado frente a una acción posible, lo cual no tiene lógica.

La oración debe ser:

‘Si él **cambiare** la situación, sería diferente’ (p. 88, formas destacadas en el original).

No es este el lugar para detenernos en la crítica de estos errores tan *sui géneris*; sin embargo, valga decir algunas palabras para mostrar el funcionamiento de este tipo de textos. En primer lugar, queda patente un desconocimiento preocupante de la misma gramática tradicional por parte de los que defienden una enseñanza purista del registro escrito a partir de esta. La autora desconoce que, aunque el *Esbozo* designe esta forma verbal con el nombre de ‘pretérito imperfecto de subjuntivo’, su valor en las cláusulas condicionales no es el de pasado, sino el de presente o futuro. Pazos trata, con su ejemplo corregido, de revitalizar una forma obsoleta en el español moderno desde hace siglos: el futuro de subjuntivo.

El texto de Pazos, como dijimos, es el mejor exponente de una metodología basada en la cacería obsesiva de los vicios del lenguaje, incluyendo la invención de muchos de ellos, como se muestra en el párrafo anterior. Este método será la base de *Comunicación escrita* (1996) de Bolaños Calvo y de *Comunicación escrita y oral* (1997) de Pacheco Salazar y Álvarez Flores.

El libro de Bolaños Calvo (1996), *Comunicación escrita*, es un texto amplio de unas 554 páginas y de la misma tendencia de Pazos (1990/1994/1996). El libro dedica una sección, como ya es tradicional desde Sánchez y Vargas (1990), a la exposición de asuntos teóricos introductorios sobre lenguaje y comunicación, luego de la cual trata los siguientes temas: gramática tradicional, vicios de dicción (apartado para el cual sigue a Pazos 1996 casi sin ninguna modificación), signos de puntuación y ortografía, redacción y composición (párrafos y tipos de escritos) y comunicación interna y externa. En otras palabras, es un método del mismo género de los estudiados en este último periodo, con la única distinción de que incluye el tratamiento de párrafos y tipos de escritos (solamente narración y descripción), aspecto éste descuidado completamente por Pacheco y Álvarez (1997).

Comunicación escrita y oral de Pacheco y Álvarez⁷, un texto de amplia utilización en los cursos de redacción impartidos en varias universidades e institutos pedagógicos costarricenses —según lo hemos podido constatar—, está dividido en temas como “errores comunes” (barbarismos, verbos irregulares, verbos impersonales, gerundismo, usos del participio, vicios por repetición y sonido, preposiciones, solecismos, ismos viciosos), teoría de la comunicación, gramática tradicional, ortografía y puntuación. Este texto adolece de severos problemas, no solo en cuanto a la concepción de escritura que fomenta, sino, especialmente, con respecto a su misma redacción.

En primer lugar, el texto presenta problemas de puntuación, aspecto muy preocupante desde un punto de vista didáctico, sobre todo si se considera el uso de los signos de puntuación como uno de los principales problemas de escritura de los estudiantes universitarios costarricenses⁸ y uno de los temas que, tradicionalmente⁸, se ha considerado fundamental en la didáctica de la redacción.

En segundo lugar, y más grave aún, se encuentran problemas de coherencia informativa. A lo largo de todo el libro, los ejemplos y ejercicios se basan en textos con ideas inconexas, o se derivan relaciones semánticas en las explicaciones sin ningún fundamento cotextual ni contextual:

Los griegos llamaban bárbaro al extraño que no entendía su lengua. *Consecuentemente*, dentro del Español existe una variedad de formas bárbaras; sean éstas por términos extranjeros, vulgarismos, palabras mal escritas, mal acentuadas, mala pronunciación, por concepto equivocado y otros (p. 9. El subrayado es nuestro).

En tercer lugar, el libro abunda en prejuicios sobre el lenguaje, ideas sin ningún asidero científico y que, lamentablemente, pueden resultar en una especie de estimulador de la inseguridad lingüística de los aprendices, efecto totalmente antipedagógico si lo que se pretende es mejorar el uso del registro escrito por parte de estos:

Es común leer o escuchar: «se perdió una cartera conteniendo documentos»; frase que pasa inadvertida para la población de baja escolaridad. Sin embargo, en un grupo de mediana escolaridad como estudiantes y profesionales constituye una falta inaudita (p. 31).

En este mismo sentido, el texto llega incluso a citar, dentro de las listas de barbarismos, las formas ‘cantá’ (vos) y ‘comé’ (vos) y proponer sus respectivas correspondientes formas “correctas” ‘cantad’ y ‘comed’, un claro ejemplo de lo que Solano y Umaña (1994: 177) denominan ‘esquizofrenia lingüística’: “entre más nuestro, peor”.

En resumen, el texto continúa la línea esbozada desde Sandoval (1970) y radicalizada por Pazos (1996), libro este último que, de hecho, se cita en la bibliografía y cuya presencia de trasfondo a lo largo de todo el texto es evidente. Además, la obra de Pacheco Salazar y Álvarez Flores (1997) ni siquiera menciona la construcción de párrafos ni tipos de textos. Es, a nuestro criterio, el exponente máximo del método gramaticalista prescriptivo que se ha publicado en Costa Rica, con todas las inconsistencias y sinsentidos pedagógicos que ya señalamos.

En este mismo periodo habría que ubicar *Nuevas técnicas de redacción y ortografía* de Chacón y Guerrero. El libro en cuestión también se extiende en el tratamiento de asuntos de gramática tradicional y, sobre todo, en los llamados vicios del lenguaje.

En conclusión, se podría afirmar que los textos de redacción publicados en Costa Rica en este último periodo manejan una visión del tema ligado al estudio de gramática normativa tradicional, calificación de unas formas y usos como “correctos” o “incorrectos” sin ninguna matización o aclaración a partir de nociones sociolingüísticas (adecuación, prestigio, tipo de registro, tipo de estilo) ni de pragmática (propósito del texto, lector meta, situación comunicativa), incorporan y difunden una serie de mitos y prejuicios populares o seudoespecializados sobre el lenguaje y, en el peor de los casos, presentan ellos mismos problemas de puntuación, incoherencia semántica, mal empleo de nexos y exceso de terminología gramatical. Representarían, en palabras de Rodino y Ross (1985), el enfoque “patológico” de la enseñanza de la lengua.

2.1.6. Sexto periodo: ¿Una nueva tendencia?

El siglo XX lo cierra un texto publicado en 1999: *Comunicación oral y escrita* de Hernández Poveda. Dicho texto difiere radicalmente de todos los publicados en esta década y aun

de los de años anteriores. En el mismo prólogo, la autora ya nos adelanta una explicación para tal autenticidad didáctica:

Si se trata de la [comunicación] escrita, el proceso de desarrollo de habilidades y de generación de estrategias cognoscitivas supera el conocimiento básico de aspectos gramaticales aislados y de nociones ortográficas, en puntuación y en escritura de las palabras. Por años, la enseñanza escolar y colegial se ha concretado a solicitar el reconocimiento de las partes y complementos de la oración (...). Se ha hecho énfasis, hasta el cansancio, en los vicios idiomáticos (...) y las normas gramaticales y ortográficas. Mas, al final, ¿podemos escribir? (p. XVII).

En palabras de la autora, su texto pretende “resignificar” la comunicación.

El método presenta la información teórica en forma de fichas didácticas de fácil consulta, mientras que el libro se dedica a la práctica y la creación de hábitos y destrezas comunicativas; es decir, el texto mismo está concebido como un complemento –tal vez debería decirse más bien una verdadera alternativa– de los textos de enfoque gramatical y prescriptivo. En definitiva, parece rescatar el enfoque metodológico de Vicenzi (1930) abandonado por la mayoría de los autores comentados: no es un libro de recetas y prohibiciones, sino una guía didáctica para el autoaprendizaje a partir de la práctica y la reformulación de los errores. Su visión de la enseñanza de la expresión escrita es, en resumen, inusitada en nuestro medio, lo cual inmediatamente provoca una reflexión: ¿estaremos ante un cambio de concepción en Costa Rica sobre lo que significa la didáctica de la redacción?

3. Los textos para la enseñanza de la redacción publicados en Costa Rica: una revisión crítica

La enseñanza de reglas invariables, en su mayor parte, es un atentado contra la individualidad de los alumnos.

Moisés Vicenzi, 1930.

Los textos para la enseñanza de la redacción nos dan una pista no solo sobre la concepción que se maneja en nuestro medio sobre la expresión escrita, sino también sobre el concepto del lenguaje en general y de lengua española en particular. De hecho, lo que se entienda en cada uno de estos casos debería fundamentar la disposición y los contenidos de los textos.

En la siguiente sección, se realiza un análisis de los dos conceptos mencionados y de la forma en que se manifiestan en el método propuesto para la enseñanza de la redacción.

3.1. Concepción teórica y aplicada sobre el lenguaje y la comunicación

La lengua es un sistema de signos a cuyas normas deben someterse los hablantes

Aura Rosa Vargas A. y Virginia Sandoval, 1981

La concepción que se maneja sobre el fenómeno del lenguaje humano es el punto de partida de cualquier metodología y libro de texto para la enseñanza de una lengua, sea esta la

materna o un segundo idioma. Así, si la concepción de lenguaje está ligada a la lingüística estructural del siglo XX, es de esperar que el método sea de tendencia gramatical, buscando siempre el aprendizaje de estructuras rígidas en función del sistema lingüístico total; es decir, la concepción se torna un tanto monolítica, pues prima lo que de común tiene el sistema. Si, por el contrario, la concepción subyacente de lenguaje está influida por la perspectiva pragmática, posiblemente el método propuesto tenderá al desarrollo de estrategias comunicativas, en aras de su mayor o menor eficacia y efectividad para situaciones discursivas concretas.

Esta estrecha relación entre la concepción teórica de lenguaje, los objetivos de la educación, la metodología de enseñanza-aprendizaje y los materiales didácticos es más que patente en los métodos para la enseñanza de segundas lenguas: el método de gramática y traducción (al que subyace la filología grecolatina), el método audiolingüe (con la lingüística estructural de fondo) y las diversas formulaciones comunicativas (cuyo fundamento se encuentra en la pragmática), entre otros (Moure y Palacios 1996). También la didáctica de la lengua materna, como resulta obvio, basará gran parte de sus propuestas en la concepción de lenguaje de mayor circulación en los campos académicos respectivos, incluso cuando estos no provengan de la lingüística, sino de juicios intuitivos generalizados en la sociedad.

Con la salvedad de los métodos de Quijano López (1983) y de Hernández Poveda (1999), los libros de texto propiamente dichos⁹ publicados en Costa Rica siguen ciñéndose, ya sea explícita o implícitamente, a dos concepciones sobre el lenguaje: la antiquísima tradición prescriptiva de raíces grecolatinas que considera la existencia de un estado perfecto de lengua, representado por los autores consagrados de la literatura clásica respectiva y cuyo estado de lengua debe conservarse y protegerse de las corruptelas del pueblo¹⁰; y los postulados del estructuralismo lingüístico.

Es interesante notar que, en un nivel explícito, muchos de los libros en cuestión exponen la teoría estructuralista del lenguaje, pero, a lo largo del texto, se basan en la gramática normativa tradicional y echan mano de los conceptos del estructuralismo únicamente para fundamentar su exposición, con lo que llevan a cabo una mezcla infundamentada y una violación epistemológica entre la prescripción de la gramática tradicional y la descripción del estructuralismo.

Implícitamente, los textos estudiados por nosotros mantienen la metodología audiolingüe de prácticas por medio de modelos que deben repetirse, especialmente en la construcción de oraciones (completar las oraciones con un sujeto o un complemento de algún tipo) y en la corrección de formas específicas (tacharlas y sustituirlas por otras). Este método de práctica se encuentra recurrentemente en González (1986), Garita y Quesada (1987), Müller (1988), Sánchez y Vargas (1990), Varela y Sandino (1993), Pacheco y Álvarez (1997), Pazos (1996), Chacón y Guerrero (s.f.) y Bolaños (1996).

Es explícita la exposición de las bases estructurales en su concepción de lenguaje en Sandoval y Vargas (1978), Sánchez y Vargas (1990), Pazos (1996, 1997), Pacheco y Álvarez (1997) y Bolaños (1996); es decir, son algunos de los autores más recientes los que incluyen en sus textos algún capítulo sobre la definición de lenguaje, para lo cual se remontan a la lingüística de principios del siglo pasado y no a las disciplinas más modernas como la pragmática o la sociolingüística. Evidentemente, esto podría deberse a desconocimiento o desactualización de los autores citados en materia de lingüística, pero también a una especie de impermeabilidad al cambio arraigada en nuestro país.

En general, la definición de lengua encontrada en los textos en mención se basa en la dicotomía saussureana de lengua y habla. Pazos (1996), Pacheco y Álvarez (1997) y Bolaños (1996) son bastante prolijos en la exposición de las características de cada uno: la lengua como entidad social, estática, histórica y sistemática; el habla como entidad individual, dinámica, actual y asistemática. En los tres casos, se hace una interpretación personal y prescriptiva de las características esbozadas por Saussure, y así se equipara, por ejemplo, la lengua con la variedad estándar en Pazos (1996) o con el registro escrito en Bolaños (2001) y Pazos (1996); se dice que, por ser social, los sujetos deben cumplir con las normas establecidas en la comunidad hispanohablante (de lo cual se debería inducir que se trata, entonces, de normas sociolingüísticas y no académicas, como se manejan en los tres autores); se cae en contradicciones insalvables¹¹. Se afirma que el habla es asistemática, “*pues el hablante utiliza una serie de variantes que no le son permitidas*” (Bolaños 2001: 56); es individual y, por consiguiente, no se puede decir que sea correcta o incorrecta, pero luego se afirma que oralmente se cometen muchas incorrecciones y que estas deben evitarse (Pazos 1996: 20); es actual y va de la mano con la época, por lo que existen expresiones que Pazos (1996) data en forma precisa: “A chará” (sic) y “vide” en 1900 y “déle los veinte” en 1960, con lo cual se demuestra que estos autores no contemplan la coexistencia de variedades múltiples en el lenguaje (la coexistencia de tres generaciones en la sociedad y, por lo tanto, la coexistencia de diversos elementos como “vide” y “vi” en hablantes de distintas edades; además de sociolectos y dialectos, como la forma “achará” aún en uso en muchas comunidades costarricenses).

Los problemas conceptuales van más allá, pues se revela una formación lingüística deficiente en algunos de estos autores, como la confusión entre entonación y acentuación (recurrente en Pazos 1996)¹² o el desconocimiento de los procesos de contacto de lenguas (Pazos 1996: 44 afirma que las palabras del latín son extranjerismos en español), además de las falacias puristas de las que ya hicimos alusión¹³.

La noción estructuralista de lengua también se revela en la concepción sobre la estructura de esta. Para estos autores, la lengua está compuesta por los niveles fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, pero ninguno de ellos menciona el que sería el nivel máximo y, desde el punto de vista pragmático, el real: el nivel del discurso. Por ello mismo –creemos– su concepción de la redacción hace que rara vez aborden adecuadamente el fenómeno de la escritura, como se verá más adelante.

La otra posición teórica asumida por varios autores es la de comunicación. Quizás con la excepción de González (1986) y Sandino y Varela (1993), los demás autores retoman, en mayor o menor medida, la enseñanza de la expresión escrita dentro del marco general de la comunicación. Sandoval y Vargas (1978), Garita y Quesada (1987), Müller (1988), Sánchez y Vargas (1990), Brenes (1990), Pacheco y Álvarez (1997) y Bolaños (1996) se basan en su exposición o presentación de prácticas en el esquema de la comunicación y las funciones del lenguaje de Roman Jakobson¹⁴. Desde luego, en la mayoría de ellos la finalidad con la que lo hacen es también normativa.

Nuevamente, la excepción estaría representada por Hernández Poveda (1999), quien recoge un planteamiento dinámico del proceso de comunicación, ligado a nociones como visión de mundo, el carácter interactivo de los participantes (muy alejado de la pasividad del receptor en la teoría clásica) y sus experiencias de vida y formación, el contexto comunicativo, la subjetividad de cada participante (con la respectiva mediación cognoscitiva), etc.

También es interesante abordar la concepción sobre el proceso de adquisición de la lengua materna. Para la mayoría de los autores, en realidad se trata de aprendizaje y no de adquisición, contrariando las posturas contemporáneas basadas en los avances en, por ejemplo, la psicolingüística. Por esta misma concepción errónea de la lengua materna es que estos autores creen en la necesidad de enseñar gramática tradicional como paso previo (y, en algunos casos, único) a la enseñanza de la redacción propiamente. De este modo, se confunde la enseñanza formal de metalenguaje gramatical y escritura con la adquisición del lenguaje:

El hombre conforme va aprendiendo a hablar, simultáneamente, va adquiriendo la estructura gramatical junto con el vocabulario de su idioma. Cuando realiza la enseñanza primaria va adquiriendo ortografía y conocimientos de morfología.

Durante la enseñanza secundaria, profundiza en la morfología, aprende la sintaxis del español y aumenta su vocabulario, con lo cual se espera que domine su idioma.

Sin embargo, el niño ha aprendido a hablar de oído, heredando los vicios de dicción de los adultos y se convierte en adolescente reafirmandolos, debido a dos razones fundamentales; a) la enseñanza del idioma es eminentemente teórica y no se le enseña a aplicar la teoría a su realidad como hablante; b) llega a convertirse en adulto y continúa escuchando a algunos de quienes podrían haber sido su marco de referencia académica, como sus padres y sus profesores, y profesionales en general, que se expresan parecido a ellos, salvo algunos casos; pero como estos no los corrigen, los jóvenes no se enteran de que están cometiendo algún error (Pazos 1996: 13).

3.2. Concepción teórica y aplicada sobre el proceso de redacción

La redacción es un problema que aqueja no sólo a quienes tienen que estar en constante relación con ella debido a su tipo de trabajo.

Éthel Pazos J., 1990

3.2.1. El concepto de “redacción” y los componentes de su enseñanza-aprendizaje

El concepto de redacción debería ser el pilar fundamental de los textos para su enseñanza. Desde Vicenzi (1930), predomina en los textos la idea de que la redacción artística (también llamada composición por algunos) es un don innato; no obstante, la redacción llana de asuntos no literarios está al alcance de todos. En cuanto a la didáctica, excepto en los libros de Bustos Arratia y Hernández Poveda, la concepción es unidireccional: a los estudiantes no se les propone como estrategia de aprendizaje el descubrimiento del proceso de redacción por sí mismos, sino que se les proveen reglas que estos deben aplicar sin criterio ni cuestionamiento; en otras palabras, la didáctica de la redacción se concibe como enseñanza en una vía y no como enseñanza/aprendizaje.

Volviendo al concepto de redacción, en primer lugar tenemos la concepción de esta como un problema, un déficit lingüístico por corregir. De esta noción son adeptos Sandoval (1970) con sus obstáculos para el aprendizaje de la redacción: la pobreza de vocabulario y los defectos formales; Pazos (1990) y su concepción de la redacción como “problema”; Sánchez y Vargas (1990) con su preocupación derivada de las investigaciones sobre las dificultades de redacción de los estudiantes costarricenses; Pazos (1996) y su concepción de que los documentos poco claros se dan por fallas en el dominio del idioma.

Otra noción, muy ligada a la anterior, es la de la redacción como el estudio de la gramática tradicional, ya sea porque esta se toma como equivalente de aquella o porque se considera como un paso previo indispensable. Normalmente, este estudio también acompaña la sección de vicios de lenguaje o le sirve de sustento. Con la excepción del maestro Vicenzi, Zamora, Brenes y Hernández Poveda, todos los autores incluyen en sus textos, en mayor o menor medida, secciones para el estudio de gramática normativa tradicional. En palabras de Cassany (1990), diríamos que en Costa Rica ha prevalecido hasta la actualidad el enfoque basado en el modelo gramatical y la corrección idiomática. Este dato llama poderosamente la atención, en especial cuando los primeros en tratar el tema de la didáctica de la redacción en nuestro país (Vicenzi y Zamora) rechazaban explícitamente esta concepción.

Encontramos una mención breve y diluida a lo largo del texto de aspectos gramaticales en Bustos (1985) y Sandoval y Vargas (1978: 92), para quienes redactar “*propende a alcanzar un uso correcto del idioma, para obtener una expresión clara, precisa y comprensible*” y “*se auxilia con nociones gramaticales y lógicas que, llevadas a la práctica, producen la comunicación adecuada entre emisor y receptor*”. Otros autores incluyen al menos un capítulo extenso completo de gramática tradicional, antes del estudio de cualquier otro elemento de expresión escrita: Sandoval (1978), González (1986), Müller (1988a), Sánchez y Vargas (1990), Sánchez y Varela (1993), Pacheco y Álvarez (1997) y Bolaños (1996); o mencionan que este estudio, al lado de la corrección de vicios, es indispensable para ser capaz de redactar: “es absolutamente necesario erradicar los vicios de dicción para llegar a estar en condiciones de escribir correctamente” (Pazos 1996: 20); Müller (1988a), Sánchez y Vargas (1990), Sánchez y Varela (1993), Pazos (1990, 1994, 1996), Pacheco y Álvarez (1997), Chacón y Guerrero, y Bolaños (1996)¹⁵.

Como se mencionó al principio, muchos de los autores distinguen entre redacción y composición (Müller 1988a, Bolaños 1996, Chacón y Guerrero, Sánchez y Vargas 1990, Brenes 1990, Durán y Jiménez 1989). La primera guarda relación con el propósito comunicativo de informar, influir en la actitud del lector (Bolaños 1996), transmitir exactamente el pensamiento (Sánchez y Vargas 1990), o “poner por escrito cosas sucedidas, acordadas con anterioridad” (Brenes 1990: 11, Durán y Jiménez 1989). La composición tiene que ver con la creatividad. Dicho con estas palabras o agregando matices, lo cierto es que los autores mantienen esta concepción claramente. Del mismo modo, es general la idea de que la literatura está exenta de cualquier valoración en términos de corrección idiomática: lo que para el común de los que escriben se consideran vicios de dicción, para los escritores de literatura se llaman licencias poéticas o recursos literarios; formas que, por lo demás, quedan fuera de cualquier posibilidad de abordar con el mismo lente prescriptivo. Además, es una concepción vigente en algunos autores el recurrir a modelos literarios como ejemplos del buen escribir.

Aunque es común que los autores listen las características de la redacción -entre ellas: 1. sencillez (Sánchez y Vargas 1990, Bolaños 1996), 2. cortesía (Bolaños 1996), 3. concreción (Bolaños 1996), 4. claridad (Sánchez y Vargas 1990, Bolaños 1996), 5. precisión o exactitud (Sánchez y Vargas 1990, Pazos 1990, Bolaños 1996), 6. propiedad o corrección (Sánchez y Vargas 1990, Bolaños 1996), 7. concisión (Pazos 1990, Bolaños 1996), 8. originalidad (Sánchez y Vargas 1990, Bolaños 1996) -, no es frecuente que estas tengan algún peso en la explicación de las técnicas de redacción o que su aplicación directa sea evidente.

Por último, solamente en Quijano López (1983) y Hernández Poveda (1999) se recurre a la noción moderna de la redacción como un proceso dinámico, con una serie de pasos

que van desde el planteamiento del tema, pasando por sucesivos borradores, hasta llegar a un trabajo bien planificado y revisado. El primero de ellos plantea el proceso de expresión escrita en cuatro fases: definición del tema, manejo de elementos y estructuras, expresión del mensaje y evaluación del mensaje.

Por su parte, Hernández Poveda plantea el proceso de producción textual escrita como una serie de momentos y etapas. El primer momento es el encuentro con la tarea de escribir, con los posibles obstáculos: bloqueo, indecisión y confusión. El segundo momento es la concepción del escrito (razones e ideas para escribir, esquemas y borradores). El proceso contempla la toma de conciencia y de decisiones: desechar el escrito, eliminar partes, ampliar o reorganizar la información, cambiar la orientación. Las etapas son las siguientes: preparación del escrito, primer borrador, autoevaluación del escrito, revisión y edición del escrito, edición final y publicación. Para todos estos momentos y etapas, la autora presenta sugerencias y prácticas.

Aparte de estos dos didactas, para la gran mayoría de los autores tratados en este artículo, la redacción es un producto o, a lo sumo, un texto corregido. Después de Hernández Poveda, es Müller (1988a) quien le dedica más espacio a la concepción de la escritura como proceso, pero lo hace casi al final de su texto y no plantea prácticas al respecto. Por su parte, Durán y Jiménez (1989) tratan escuetamente lo que ellos llaman los momentos básicos de la expresión escrita (el mental –planeamiento- y el práctico –ejecución-). Finalmente, Chacón y Guerrero conciben el acto de redacción como compuesto por dos fases: la etapa mental de selección del tema, formulación de las ideas y determinación del objetivo y el estilo, y el desarrollo. Sin embargo, estos aspectos se quedan casi en la mera enunciación, pues la mayor parte del texto se dedica a la corrección idiomática y la gramática tradicional.

Los pocos que incluyen en su método alguna referencia a la elaboración de borradores o esquemas (como Pazos 1997), lo hacen en forma extremadamente escueta y sin ningún ejemplo. Algunos tratan aspectos como la escogencia de un tema motivante y la elaboración de un plan de trabajo, pero estos aspectos se ven empujados ante la cantidad de páginas dedicadas a los vicios de dicción y la gramática tradicional (Sánchez y Vargas 1990), o apenas si se menciona la organización de los materiales para redactar (Sandoval y Vargas 1978).

En resumen, se equipara, en la mayoría de los casos, redactar con escribir correctamente (en términos de respeto a la gramática normativa y otros preceptos puristas) o a estudiar gramática tradicional, aspectos que, según varias investigaciones (Serafini 1985, Cassany 1989), no inciden en el aprendizaje de destrezas escriturales. Llama la atención que una de las autoras reveladas en este estudio como paradigma de la visión gramaticalista y prescriptiva de la redacción critica esta concepción, al decir que tradicionalmente se ha enseñado redacción como gramática, sin indicar su aplicación práctica en la producción de un escrito, lo cual conlleva al fracaso del método: “las normas gramaticales deben ser consideradas en un segundo lugar y no como fundamento básico, dado que el individuo ya las ha adquirido desde que inició su aprendizaje del habla y, por ende, del idioma” (Pazos 1997:1), lo cual resulta paradójico.

Asimismo, no se escapan los autores a la consignación de prejuicios e ideas populares en torno al proceso de la redacción y el mejoramiento de la ortografía, o la alusión en las explicaciones a “errores” que no se dan en nuestro medio, lo cual contradice cualquier noción sobre pertinencia didáctica y adecuación comunicativa.

Finalmente, la enseñanza de la expresión escrita se concibe como íntimamente ligada no solo al estudio de gramática tradicional, sino también al estudio de la ortografía de la

lengua. De hecho, muchos manuales de redacción no indican en su título que van a tratar estos dos aspectos, sino que dan como un hecho que, al estudiar redacción, debe estudiarse ortografía¹⁶.

3.2.2. *La enseñanza de los géneros discursivos y usos especializados*

Se podría decir que la única autora que ha escrito libros de texto para la enseñanza de la expresión escrita tomando en consideración la especificidad de estos de acuerdo con los distintos ámbitos en los que se utilizan, o la finalidad y estructura particulares que implican, es Bustos Arratia en su serie de manuales para la redacción de esquemas, notas verbales, presentaciones, recomendaciones y peticiones (1983, 1985abc). Lo curioso es que es esta misma autora quien afirma en su primer texto que “no existe (...) quien redacte correctamente un resumen y escriba de mala manera un relato común u otro texto” (Bustos Arratia 1983:5), con lo cual niega esta misma especificidad. En todo caso, sus cuatro libros constituyen una novedad en la historia de la publicación de textos para la enseñanza de la redacción en Costa Rica, por cuanto cada uno se dedica a distintos usos especializados y géneros discursivos.

Con la excepción mencionada, la mayoría de los libros ignoran el hecho de que, por ejemplo, la redacción de un artículo de opinión difiere enormemente de un examen o de una noticia. En otras palabras, los libros se concentran únicamente en aspectos muy generales del manejo del registro escrito, con la presumible concepción de que, al aprender a manejar sus aspectos más básicos, se estará preparado para escribir cualquier tipo de texto.

Quizás el único reconocimiento general sobre la necesidad de abordar aspectos específicos para la redacción de documentos ligados a prácticas profesionales o comunicativas muy concretas es el que muestran los libros que presentan un capítulo o sección acerca de la redacción de informes técnicos (Pazos 1997) y cartas y documentos de índole administrativo o comercial (Sandoval 1970, Brenes 1990, Sandino y Varela 1993, Chacón y Guerrero, Pazos 1997, Pacheco y Álvarez 1997). Quijano López (1983) incluye comentarios breves sobre los recados, las cartas, las actas, los recibos y formularios, los estudios, las noticias, los editoriales y los avisos. Por su parte, Hernández Poveda (1999) presenta una mayor cantidad de géneros discursivos. Los demás libros solamente hacen explícita la distinción reconocida entre textos literarios y no literarios.

Valga rescatar el texto de Müller (1988b) como el único libro que se concentra en variedades de la lengua y lo que la autora llama “tipos de lenguaje”: literario, científico-técnico, jurídico, administrativo y comercial; aunque lo cierto es que se tratan, sobre todo, aspectos de léxico profesional y no se consideran otros elementos estructurales ni de uso en situaciones concretas, con la excepción de la redacción de cartas y documentación interna¹⁷.

3.2.3. *La enseñanza de las secuencias textuales y los párrafos*

La investigación sobre la especificidad del registro escrito y el proceso de redacción, así como las propuestas desde el análisis del discurso, plantean que generalmente los textos se construyen a partir de unidades de información (párrafos) y secuencias de enunciados con características particulares. La diferencia radica, precisamente, en que los párrafos son bloques

de enunciados temáticamente ligados en torno a una idea central; por su parte, las secuencias textuales se constituyen como tales a partir del tipo de información que incluyen y la forma en que se relacionan los enunciados.

La investigación sobre las secuencias textuales prototípicas plantea cinco unidades: narración, descripción, argumentación, explicación o exposición y diálogo (Calsamiglia y Tusón 1999). En este sentido, un párrafo puede ser descriptivo o expositivo, pero el hecho de que se constituya como párrafo tiene que ver con su carácter de unidad informativa y no con el tipo de información que incorpore. Ambos elementos se perfilan como de primordial importancia en la metodología moderna de la enseñanza de la redacción.

El tema de los párrafos es tratado por González (1986), quien se concentra únicamente en lo que él llama párrafo expositivo. En este tema incluye aspectos sobre las frases que lo integran (tópica, introductoria, de transición, etc.) y formas del párrafo (sintético, analítico, construido por paralelismo y sin frase tópica). Esta misma clasificación se propondrá en forma de prácticas en Garita y Quesada (1987). Sánchez y Vargas (1990) abordan el párrafo tanto como unidad de pensamiento como unidad formal, comentan sobre la idea central y la coherencia y cohesión en los párrafos y cierran el tema con los tipos de párrafos de segmentación y sus funciones. Müller (1988a) lo considera solamente como unidad de sentido y Bolaños (1996) lo concibe como una unidad que se abre con letra mayúscula y se cierra con punto y aparte. Brenes (1990) lo define como una integración de oraciones en torno a una sola frase tópica. Hernández Poveda (1999), por su parte, trata escuetamente el asunto de los párrafos como unidades temáticas que pueden exponer las ideas tanto de forma deductiva como inductiva en relación con la idea tópica. Del mismo modo, Quijano López (1983) solamente dice que cada párrafo contiene una idea principal.

Las secuencias textuales han sido incorporadas en los métodos, con diferentes nombres y propuestas, desde Sandoval (1970). Esta primera autora trata el tema en diferentes lecciones con aspectos muy puntuales para cada una, haciendo énfasis en el propósito comunicativo, con lo que distingue descripción (observación de la realidad), exposición (dominio del aspecto ideológico) y narración. Esta misma clasificación es el punto de partida de Vargas y Sandoval (1978abc), Garita y Quesada (1987), Müller (1988a), Sánchez y Vargas (1990), Sandino y Varela (1993), Chacón y Guerrero, y Pazos (1997). Bolaños (1996) reconoce solamente la descripción y la narración. Únicamente Durán y Jiménez (1989) han tratado la distinción entre exposición (propósito informativo-explicativo) y argumentación (aducir razones para apoyar una razón); los demás autores dan por un hecho que, en la mayoría de los casos, ambas secuencias conforman el mismo tipo. También se hace patente la concepción de la secuencia narrativa en su función literaria (todos los autores la ejemplifican con fragmentos de cuentos y novelas, y conciben que su función es entretener) y se ignora su posible empleo en la redacción de textos académicos, por ejemplo, como recurso de captación del interés del lector. La secuencia descriptiva normalmente también se explota como recurso literario, sin considerar su valor en otros tipos de textos. En todos estos autores prima, asimismo, el objetivo o intención del tipo de secuencia más que el tratamiento de sus aspectos formales.

Es común la idea de que se trata, más que de secuencias textuales, de tipos de párrafos (Müller 1988a, Durán y Jiménez 1989), tipos de redacciones (Sánchez y Vargas 1990, Bolaños 1996), tipos de textos (Sandino y Varela 1993) y tipos de temas (Chacón y Guerrero). Así, cuando se conciben las secuencias como tipos de textos o redacciones, se obvia el hecho más que común de que, en realidad, los escritos están compuestos por varios tipos de ellas, es decir, que difícilmente encontramos textos “puros” (Montolío 2000, Núñez 1996).

3.3. Consideraciones sobre la especificidad del registro escrito

Nunca se escribe como se habla; ya que el lenguaje oral utiliza construcciones ambiguas, desórdenes, palabras mal empleadas, interrupciones y otros vicios no permisibles en el lenguaje escrito.

Viria Pacheco S. y María Álvarez F., 1997

El hecho de que hablar y escribir son dos situaciones comunicativas distintas, con sus propias características, funciones y modos de empleo, se viene señalando desde hace tiempo en distintas investigaciones¹⁸. La mayoría de los libros de texto estudiados no hacen ninguna mención al respecto, a pesar de que el hacer patente esta distinción, con las implicaciones que conlleva, es la principal recomendación del estudio de Rodino y Ross (1985). La tradición prescriptiva raras veces diferencia entre el registro escrito y el oral como dos manifestaciones discursivas separadas y con sus reglas de uso particulares. Por ello, es lugar común achacarle los problemas en el manejo del escrito a la forma de hablar, sin tomar en consideración que en la comunicación escrita existe la posibilidad de la planificación concienzuda y la revisión, ausentes ambas en la comunicación oral informal (que, por su parte, se caracteriza por la planificación sobre la marcha y, de ahí, muchas de sus particularidades) (Rodino y Ross 1985, Calsamiglia 1999). En consecuencia, los juicios de valor y generalizaciones producto del no reconocimiento de la especificidad de cada registro afloran a cada momento en los textos de redacción: “se habla violando las normas gramaticales y con vocabulario equivocado, por eso se trasladan los vicios a lo escrito” (Pazos 1996: 14-5). Es decir, se confunden las implicaciones de la distinción entre lo oral y lo escrito, o se hace una extrapolación falaz del tipo: “lógicamente, si se habla bien, se escribe bien” (Ibid: 19). Esta misma concepción errónea subyace a todo el texto de Pacheco y Álvarez (1997) y, en el fondo, al tratamiento de los llamados “vicios de dicción o del lenguaje” en los textos que dedican una sección al respecto, pues se mezclan elementos orales con escritos, estilos formales con informales, situaciones de poco conocimiento del interlocutor con situaciones de comunicación íntima, usos de los textos (sean escritos u orales) con propósitos inmediatos o de largo alcance, etc.

Parece que los resultados de las investigaciones sobre la especificidad del registro escrito y la necesidad de diferenciar entre secuencias y géneros discursivos no ha calado en los autores de libros de redacción en Costa Rica o, lo que es aún peor, se desconocen por completo. Incluso en el único caso que señala explícitamente tener conocimiento al respecto (Bolaños 1997), lo que se hace es incorporar un resumen de la distinción entre lo oral y lo escrito señalada por Rodino y Ross (1985) sin aplicar ni sus postulados teóricos ni los resultados de la investigación ni sus recomendaciones.

4. Conclusión: la enseñanza de la redacción y los enfoques didácticos de los textos

Esta breve historiografía ha dejado al descubierto que la enseñanza de la redacción en Costa Rica, tal y como se revela en los libros de texto publicados para tal efecto, ha venido perdiendo el soporte de una concepción teórica bien definida sobre la metodología para la

enseñanza de la lengua materna. Esta falta de rumbos claros de lo que se pretende con la enseñanza del español explicaría la gran brecha que señalamos en líneas anteriores entre la concepción de los aspectos implicados en la expresión escrita según un método didáctico bien concebido (Vicenzi 1930, 1939) y otros métodos dedicados a la corrección idiomática con criterios prejuiciados y sin sustento científico (Pazos 1996, Pacheco y Álvarez 1997) o que realizan una equiparación injusta y sin sustento investigativo entre el estudio de gramática normativa tradicional y el aprendizaje de destrezas y recursos para redactar (González 1986). Los demás textos siguen, por lo general, alguna de estas líneas o se encuentran en algún punto intermedio.

Pareciera que se siguen ignorando tanto los avances en lo que respecta a la investigación sobre la especificidad del registro escrito, la concepción del lenguaje y la lengua materna y su enseñanza, la didáctica de la expresión escrita, los tipos de textos y las secuencias que los constituyen, y otros descubrimientos y propuestas elaborados desde la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística y la pedagogía. No vamos a negar que los textos responden, lógicamente, a la época en que fueron escritos; sin embargo, llama la atención que el prescriptivismo y el gramaticalismo continúen en boga en la actualidad, aun cuando la lingüística teórica y aplicada, y especialmente la didáctica de lenguas, hayan cambiado radicalmente. Es decir, lo que queda en evidencia es que los textos publicados a partir de la década del 80 en nuestro país (con la excepción de Hernández Poveda 1999) han sido escritos con desconocimiento de las corrientes teóricas en las diversas disciplinas que deberían servirles de sustento. Así, la concepción del lenguaje sigue perteneciendo a un estructuralismo saussureano mal interpretado en términos normativos; la redacción se ve como un producto, el resultado de un texto acabado, y no como un proceso de elaboración, revisión y reelaboración. La expresión escrita no se concibe como la enseñanza/aprendizaje de cómo producir textos, pues el discurso sigue siendo el nivel olvidado y se sigue pensando que la unidad gramatical tradicional llamada “oración” es “la verdadera unidad lingüística. Ella es la que determina la función y el verdadero significado de las palabras” (Sánchez y Vargas 1990: 65); es decir, se cree que aprender a redactar es enseñar gramática según la taxonomía normativa tradicional, y no –como correspondería a las concepciones contemporáneas– aprender a manejar el discurso escrito según el lector meta, los propósitos comunicativos, la situación de enunciación, el ámbito profesional, el estilo formal o informal de la comunicación; en suma, el manejo del discurso en forma competente.

La concepción de la escritura como un proceso de producción textual constituido por diversos componentes integrados¹⁹, entonces, no ha calado en la mayoría de los autores costarricenses. Se sigue pensando en el componente morfosintáctico (en cuanto a metalenguaje y clasificación de estructuras) como el primordial en la producción de textos escritos, sin siquiera situarlo en el lugar pertinente: como un conjunto de estrategias formales para lograr fines comunicativos concretos.

Tampoco han tenido eco los resultados y conclusiones de las investigaciones sobre los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses ni los nuevos planteamientos para la enseñanza del español como lengua materna y su redefinición en la escuela (Ovares 1988, Sánchez 1989).

En Costa Rica aún prevalece el método basado en la gramática, con el modelo oracional de trasfondo. De hecho, una buena parte de los libros para la enseñanza de la redacción son más

un compendio de gramática tradicional que un método propiamente dicho. El modelo textual o discursivo ni siquiera ha sido desarrollado a cabalidad, pues de él únicamente se han tomado en cuenta la construcción de párrafos, introducciones y conclusiones y, en forma bastante escueta, la cohesión de las unidades informativas. Los demás enfoques, los basados en las funciones, el proceso y el contenido, no han tenido mayor impacto en nuestro país y, en el mejor de los casos, quizás se muestra alguna alusión al uso de esquemas para redactar.

Queda patente, entonces, la necesidad de un replanteamiento de la enseñanza/aprendizaje de la redacción en Costa Rica, a partir de un aparato teórico firme proveniente de las distintas disciplinas lingüísticas y didácticas y el consecuente abandono de las ya superadas nociones prescriptivas y gramaticalistas.

Notas

1. En este aspecto es aun más evidente la actualidad del pensamiento de Vicenzi. La concepción de los signos de puntuación como recursos para estructurar el texto, es decir, como marcas o enlaces de la relación entre los distintos elementos de un discurso escrito (su valor “arquitectónico”) se defiende desde la teoría lingüística moderna en Figueras (2001).
2. No obstante, y como dato interesante, entre 1959 y 1967, hallamos una serie de documentos agrupados bajo el nombre de *Materiales de enseñanza en comunicaciones*, publicados por el Servicio de Intercambio Científico del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la O.E.A. Estos materiales se caracterizan por estar dirigidos a profesionales en ciencias agrícolas, como apoyos didácticos para los cursos de adiestramiento en comunicación escrita, especialmente para la redacción de informes y artículos especializados.
3. En esta misma década, encontramos la *Antología de Expresión* del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de Costa Rica. El texto es, sobre todo, un manual para la vida académica, entre cuyos temas se incluyen aspectos muy puntuales de redacción: ideas centrales, resúmenes, elaboración de informes.
4. De esta década proviene el texto *Expresión oral. Expresión escrita: Entorno y acción* (1980), también de Quijano López. Por tratarse, más que de un libro de texto, de una guía de enseñanza, decidimos incluirlo como una nota. Aún así, vale la pena llamar la atención sobre el carácter especial de este libro, por cuanto corresponde al enfoque catalogado por Cassany (1990) como de proceso, es decir, más preocupado por las habilidades cognoscitivas que entran en juego en la redacción. Sin duda alguna, esta guía metodológica será el punto de partida de *Español: el cotidiano quehacer del idioma*.
5. Especialmente la exposición sobre cómo lograr la claridad a partir del orden de las palabras y los componentes oracionales, así como la recomendación de no utilizar oraciones con más de cinco componentes. Como observa Sánchez Corrales (1986), González parte de la premisa de que el estudio de la gramática de la lengua literaria es beneficioso para la expresión escrita, idea que defiende en su *Curso fundamental de gramática castellana* de 1968.
6. En el transcurso de esta década vieron la luz el estudio de Rodino y Ross (1985) *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*, el informe final de Rojas y Umaña (1986b) sobre la expresión escrita de estudiantes de undécimo año, el artículo de Rojas y Sánchez (1988). Asimismo, se presentaron la tesis de Rodino Pierri (1988), Rojas y Umaña (1986a) y Jiménez Montero (1987).
7. Existe una versión preliminar de este texto con el título *Comunicación escrita. Teoría y práctica*. En general, se exponen los mismos temas con la excepción del apartado de ortografía y puntuación.

8. Véase al respecto Rodino y Ross (1985) y Rojas y Umaña (1986b). Sobre este aspecto, estamos trabajando en un estudio monográfico que describe y explica en qué consiste el problema en el uso de los signos de puntuación por parte de los estudiantes universitarios costarricenses. Como observación preliminar, valga adelantar que, efectivamente, el mal empleo y subutilización de este recurso es general en las redacciones estudiadas por nosotros.
9. Recuérdese que los textos de Vicenzi (1930, 1939) y de Zamora (1942) no son en realidad libros de texto para seguir un curso de expresión escrita.
10. Concepción patente incluso en los trabajos publicados en Costa Rica sobre la lengua española durante gran parte del periodo denominado por Sánchez (1986) “De Gagini a Agüero”. Para una historia detallada de esta concepción en lo concerniente al estudio del español en nuestro medio, véase Quesada Pacheco (1992).
11. Como afirmar que la lengua es estática pues “un individuo o un grupo de individuos no puede adicionar o eliminar términos de un idioma (...). Para que un término, ya sea nuevo o extranjero sea aceptado por la Real Academia de la Lengua Española como parte del idioma, debe haber pasado por una etapa de muchos años, de manera que se haya generalizado” (Pazos 1996: 19); por lo tanto, para que una nueva palabra sea legitimada debe usarse, pero los individuos no pueden agregar nuevas palabras.
12. Por ejemplo, dice que el problema en “La mora se licúa” es la mala entonación de “licúa”, cuando, en realidad, sería su acentuación.
13. Claro está, nos encontramos también con autores con una sólida formación en gramática tradicional, tales como González (1986), Garita y Quesada (1987) y Müller (1988a). Müller (1988b), por su parte, es un buen ejemplo de la incorporación del tratamiento lingüístico de las variedades dentro del español determinadas por factores sociales, individuales, situacionales, estilísticos y profesionales, y su aplicación en la expresión escrita.
14. El esquema comunicativo del lingüista ruso Roman Jakobson propone que existen determinados elementos que participan en todo proceso de comunicación: Un *emisor* que le envía un *mensaje* a un *receptor* gracias a un *código* compartido y por medio de un *canal*. Asimismo, son famosas las seis funciones del lenguaje según Jakobson: la emotiva, la apelativa, la referencial, la fática, la metalingüística y la poética. Al respecto, véase Pottier (1985). Del esquema propuesto se ha criticado en especial el concepto de ‘receptor’, pues remite a una participación pasiva de este y a una visión poco dinámica del proceso (Prieto 1991).
15. Llama la atención que, incluso en libros especializados sobre discursos profesionales muy concretos, como *El lenguaje de la ley* de Valverde Acosta (1995), el interés normativo de corrección idiomática precede a la sección de recomendaciones para la redacción de textos técnicos. Así, Valverde Acosta incluye en su manual de estilo legislativo una parte de léxico, morfología, sintaxis, vicios del lenguaje y errores comunes, incluso en forma más extensa que la sección acerca de cómo lograr una legislación adecuada.
16. Aunque no hemos abordado aquí el tema de la ortografía, remitimos al lector al esclarecedor ensayo de Chavarría (1988): *La ortografía en perspectiva*.
17. Recuérdese que para este trabajo no se tomaron en cuenta los textos dedicados únicamente a la enseñanza de la redacción de actas y otros documentos administrativos, por cuanto el objeto de nuestro interés estaba representado por los libros para la didáctica de la expresión escrita en general.
18. Véanse los estudios realizados en Costa Rica citados en la nota 6.
19. Este es el planteamiento de Rojas Porras (1991). Para esta autora, los componentes involucrados en la producción de textos son el motivacional, el conceptual y el lingüístico (con los subcomponentes pragmático, discursivo, semántico, léxico, morfológico, sintáctico y notacional).

Bibliografía

1. Textos para la enseñanza de la redacción estudiados en este artículo

Se consigna la fecha de la primera edición entre paréntesis y, fuera de estos, la edición a la que se tuvo acceso.

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

Brenes Solano, Rosaura. 1990. *¿Cómo comunicarse en forma escrita?* San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Bustos Arratia, Myriam. 1980. *Cómo autorregular la distorsión en la comunicación lingüística*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

1983. *Elaboración de esquemas, redacción de notas verbales, presentaciones y recomendaciones. Expresión escrita I*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

1985a. *Aprendamos a redactar notas verbales o recados escritos*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

1985b. *Aprendamos a redactar presentaciones y recomendaciones*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

1985c. *Aprendamos a formular peticiones escritas*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Chacón Soto, Nora María y Damaris Guerrero Vanegas (s.f.). *Nuevas técnicas de redacción y ortografía*. San José: Decasa.

Charpentier A., Bolívar. 1977. *Expresión escrita*. Universidad de Costa Rica, Centro Universitario del Atlántico. (Texto mecanografiado).

Durán Campos, Vianney y Claudio Jiménez Montero. 1989. *Un breve estudio de la oración, el párrafo y la puntuación*. San Ramón: Taller de Publicaciones de la Sede de Occidente.

1992. *Expresión escrita y comunicación en los actuales programas del Ministerio de Educación Pública*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Garita, Flor y Maritza Quesada. (1987). 1989. *Prácticas de comunicación escrita*. San José: Editorial Nueva Década.

González Picado, Jézer. 1984. *Comunicación escrita I*. (Texto mecanografiado).

1986. *La comunicación escrita. Curso fundamental de redacción*. San José: Alma Mater.
- Hernández Poveda, Rose Mary. (1999). 2002. *Comunicación oral y escrita*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Müller Delgado, Marta Virginia. 1988a. *Curso básico de redacción. Comunicación Escrita I*. San José: EUCR.
- (1988b). 1994. *Comunicación eficaz. Técnicas de redacción*. San José: EUCR.
- Pacheco Salazar, Viria y María Angelina Álvarez Flores. *Comunicación escrita. Teoría y práctica*. (Texto sin editar).
- (1997). 2000. *Comunicación escrita y oral*. San José: CQ Impresos, S.A.
- Pazos J., Éthel. 1990. *La redacción en la actualidad*. San José: Euroamericana de Ediciones.
1994. *Técnicas de comunicación escrita*. San José: Editorial Guayacán.
1996. *Frecuentes errores del hispanohablante*. San José: Editorial Alma Mater.
1997. *Metodología para la redacción de informes técnicos*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Quijano López, Luis Fernando. 1980. *Expresión oral. Expresión escrita: entorno y acción*. San José: Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.
- (1983). 1997. *Español: el cotidiano quehacer del idioma*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Sánchez Molina, Ana C. y Hazel Vargas Zeledón. 1990. *Curso básico de redacción*. San José: Ediciones Guayacán.
- Sandino Angulo, Wálter y Marubeni Varela Barboza. 1993. *Redacción y ortografía. Una opción para todos*. Heredia: Ediciones Marwal de Heredia.
- Servicio de Intercambio Científico del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la O.E.A. 1959-1967. *Materiales de enseñanza en comunicaciones*. Turrialba (sin ed.).
- Sandoval de Fonseca, Virginia. 1970. *Curso básico de redacción*. San José: Editorial Fernández-Arce.
1978. *Técnicas de redacción*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio (sin ed.).
- Valverde Acosta, Carmen María. 1995. *El lenguaje de la ley*. San José: Asamblea Legislativa, Centro para la Democracia.

Vargas Araya, Aura Rosa y Virginia Sandoval de Fonseca. 1978a. *Castellano básico. La descripción*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

1978b. *Castellano básico. La narración*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Castellano básico. La exposición. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Vincenzi, Moisés. 1930. *Metodología de la composición*. San José: Imprenta Alsina.

1939. *La enseñanza del estilo*. San José: Soley y Valverde.

Zamora Elizondo, Hernán. 1942. *Educación de la Lengua Materna*. San José: Imprenta La Tribuna.

2. Bibliografía de referencia

Calsamiglia Blancafort, Helena. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel. 1990. "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, lenguaje y educación*. 6: 63-80.

Chavarría Aguilar, Óscar. 1988. *La ortografía en perspectiva*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Fernández Pérez, Milagros (ed.). 1996. *Avances en Lingüística aplicada*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Fernández Pérez, Milagros. 1999. *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.

Figueras, Carolina. 2001. *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez Montero, Claudio. 1987. *Un aporte al mejoramiento de la expresión escrita*. Tesis de Licenciatura en Filología Española, Universidad de Costa Rica.

Moure, Teresa e Ignacio M. Palacios. 1996. "La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico". En: Fernández Pérez (ed.), 47-103.

Núñez, Rafael y Enrique del Teso. 1996. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.

- Ovares, Floria y otros. 1988. *La palabra al margen*. San José: Nueva Década.
- Pottier, Bernard (coord.). 1985. *El lenguaje (Diccionario de Lingüística)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Prieto, Daniel. 1991. *Elementos para el análisis de mensajes*. San José: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1992. *El español en Costa Rica. Historia de sus estudios filológicos y lingüísticos*. San José: Editorial Fernández Arce.
- Rodino, Ana María y Ronald Ross. 1985/2001. *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia..
- 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 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". *Kañina*. XII (1): 139-146.
- Rojas Porras, Marta. 1991. "El registro escrito: Un enfoque para su enseñanza". *Revista Educación* 15 (1): 49-54.
- Sánchez Corrales, Víctor. 1986. "Estudios en Costa Rica sobre lengua castellana: de Gagini a Agüero". *Revista de Filología y Lingüística*. XII (1): 125-132.
1989. "La lengua española en la educación costarricense, redefinición". *Revista de Filología y Lingüística*. XV (2): 155-161.
- Serafini, María T. 1985. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Solano Rojas, Yamilet y Jeanina Umaña Aguiar. 1994. "Inseguridad lingüística del universitario costarricense". *Revista de Filología y Lingüística*. XX(1): 169-178.