



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 49 - 1

Enero 2023 - Junio 2023

La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias

Luis Serrato Pineda

Serrato Pineda, L. (2023). La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 49(1), e53255. doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.53255>



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.53255>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias¹

Teaching Composition to Bribri and Cabecar University Students: The Case of Disagreements

Luis Serrato Pineda

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

luis.serrato@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-5554-9530>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.53255>

Recepción: 29-08-22

Aprobación: 31-10-22

RESUMEN

Este trabajo aborda el tema de las discordancias presentes en textos académicos escritos por estudiantes universitarios de comunidades bribris y cabécares. Partiendo de propuestas sobre el bilingüismo (Baker, 1993), el contacto de lenguas (Palacios, 2011) y la revisión (Cassany, 2014), se diseñó y aplicó una propuesta didáctica de 10 horas de duración orientada, primero, a la concientización del fenómeno de las discordancias en variedades de español en contacto con el bribri y el cabécar, y, segundo, al reconocimiento y revisión de estas en textos académicos; asimismo, se buscó generar conciencia sobre algunas características deseables en estos escritos. El tema fue definido luego de realizar un diagnóstico, el cual mostró que las producciones escritas por dichos estudiantes tienden a presentar mayor cantidad de discordancias que las de hablantes de comunidades históricamente monolingües en español, tanto de zona rural como de zona urbana. Con base en un instrumento de evaluación aplicado al inicio y al final de un curso-taller, se observó una reducción en la cantidad de discordancias en los textos revisados y corregidos, así como una mejor comprensión de características importantes de los textos académicos.

Palabras clave: escritura académica; contacto de lenguas; bribris; cabécares; lingüística aplicada.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of disagreements present in academic texts written by university students from Bribri and Cabecar communities. Following the approaches on bilingualism (Baker, 1993), language contact (Palacios, 2011), and revision (Cassany, 2014), a 10-hour didactic proposal was designed and applied. Firstly, it aimed at raising awareness of the phenomenon of disagreement in varieties of Spanish in contact with Bribri and Cabecar, and, secondly, it promotes the recognition and review of these in academic texts.

¹El presente artículo se deriva de un trabajo final de investigación aplicada del posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica: Serrato (2017). Por otra parte, deseo agradecer al Dr. Carlos Sánchez Avendaño por sus observaciones y sugerencias sobre el contenido del artículo, y a la M. L. Ericka Vargas Castro por su ayuda para traducir el título y el resumen.

Moreover, it sought to generate awareness about some desirable characteristics in these writings. This research was raised after making a diagnosis, which showed that the productions written by these students tend to present a greater number of disagreements than those of speakers of historically monolingual communities in Spanish, both in rural and urban areas. An evaluation instrument applied at the beginning and at the end of a course-workshop showed a reduction in the number of disagreements in the revised and corrected texts, as well as a better understanding of important characteristics of the academic texts.

Keywords: academic writing; language contact; bribris; cabecars; applied Linguistics.

1. Introducción

Poseer un buen dominio del registro escrito es una habilidad que se espera de un estudiante universitario. “Escribir bien” facilita o dificulta el éxito en ejercicios académicos como la resolución de exámenes o la redacción de trabajos de investigación; además, incide en la forma en que se es percibido por los otros: una persona más o menos capaz de comunicar sus ideas eficazmente. Por lo tanto, una escritura oscura o plagada de inadecuaciones gramaticales, por razones distintas, suele ser mal valorada en contextos académicos –y profesionales–.

Autores como Rodino y Ross (2001) o Sánchez (2005) han evidenciado carencias en la escritura que presentan los estudiantes universitarios costarricenses. Tal realidad no es única de nuestro país: Cassany (1999), por ejemplo, expone resultados de investigaciones realizadas en países como España, Estados Unidos e Inglaterra, las cuales también evidencian carencias preocupantes en el manejo del registro escrito por parte de estudiantes de distintos niveles educativos. En este punto, conviene rescatar lo apuntado por Carlino (2003): las tareas de lectura y escritura son significativamente distintas en niveles educativos diferentes; por lo tanto, resulta necesario brindar acompañamiento a las personas que ingresan a la universidad. La noción de *alfabetización académica* cobra relevancia en este contexto, pues “pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003, p. 410).

A esta compleja problemática –que incluye a actores tan diversos como estudiantes, docentes, instituciones encargadas de la formación de los profesores y personas encargadas de definir políticas educativas y lingüísticas– debe sumársele, en el caso de los estudiantes originarios de comunidades indocostarricenses, el tema de su variedad de español. Diversos factores como el contacto de lenguas, el bilingüismo (en muy variados niveles, pero, sobre todo, en casos donde el español es L2) o el entorno rural, inciden en que sus variedades de español presenten rasgos particulares que se pueden alejar más

o menos de la llamada norma culta,² esperable en los textos académicos y profesionales (Garachana, 2014).

En años recientes, la lingüística del contacto se ha ocupado de describir y explicar el origen de los rasgos lingüísticos particulares de las variedades de español de comunidades indoamericanas. Desde este campo de estudio se postula que el contacto histórico prolongado entre el español y las lenguas amerindias desencadena procesos de cambio lingüístico que pueden llegar a cristalizarse en rasgos particulares en una determinada variedad (Palacios, 2011).

En Costa Rica, sin embargo, los estudios de este tipo son muy recientes –y escasos–. En Sánchez (2022), se alude al trabajo realizado hasta el momento con respecto a las variedades de español habladas por diversos pueblos indígenas en el país. Por ejemplo, para el español hablado por los malecus, este investigador encuentra, entre otras, las siguientes características: variación en el sistema pronominal átono (“Porque hay palabras / que aquí uno las pronuncia bien / y él lo va a pronunciar diferente”), discordancias (“ellos no creció aquí en mi casa”) y usos no normativos de preposiciones (“yo fui en el departamento presupuestario”) (Sánchez, 2016).

Según se aprecia, ejemplos como los anteriores no se ajustan a un modelo de corrección lingüística³ tradicional (la llamada norma culta); en consecuencia, su aparición en un texto académico seguramente será mal recibida por la mayoría de los docentes, quienes esperarán encontrarse con una variedad estandarizada de español,⁴ pues no suelen ser conscientes de la existencia de rasgos lingüísticos particulares en las variedades de español de contacto con lenguas indígenas (Enríquez, 2014; Pérez, 2016). Si los estudiantes no son conscientes de los rasgos propios de su variedad de lengua, es muy posible que trasladen usos orales particulares a los textos escritos y que, entonces, estos sean mal evaluados. Recuérdese, en este sentido, la hipótesis planteada por Rodino y Ross (2001): muchos de los problemas encontrados en los textos de los estudiantes universitarios se deberían al traslado de rasgos del registro oral informal al registro escrito formal.

En vista de lo anterior, pensamos que una forma de atenuar las dificultades de los estudiantes indocostarricenses que ingresan a la universidad consiste en ofrecerles un acompañamiento lingüístico en el área de la redacción, tal como han planteado distintos autores en el contexto latinoamericano (por ejemplo: Swiggers, 2002; Urdaneta, 2013; Pérez, 2016; Enríquez, 2021; Perales, Ramos y Sima, 2022).

² Pese a que entendemos que la noción de *norma culta* puede resultar problemática, partimos de que sigue siendo funcional para referirse a usos lingüísticos sugeridos o recomendados en el mundo hispano como respuesta a la necesidad de contar con una norma escrita que, al entenderse en la actualidad como policéntrica, incorpora “modulaciones que se van adaptando a las preferencias de los diferentes países de habla hispana” (Garachana, 2014, p. 75).

³ Entendemos por modelo de corrección lingüística uno “que imponen los hablantes cultos y los gramáticos que consideran la lengua como producto y expresión de una cultura que se manifiesta de forma correcta o incorrecta” (Benito, 1994, como se citó en Jara, 2008, pp. 65-66).

⁴ Una variedad estandarizada de español sería aquella que tiene como propósito comunicativo ser inteligible para los hablantes de cualquiera de las variedades de esta lengua (Alvar, 2000).

El presente artículo busca exponer los resultados de un trabajo de investigación aplicado que se diseñó con tal intención: una propuesta didáctica de 10 horas, a modo de curso-taller, dirigida a los estudiantes universitarios originarios de comunidades bribris y cabécares.

Dado que, desde nuestra perspectiva, no se esperaría que los estudiantes modifiquen su variedad de lengua (en el sentido de la producción inmediata de una estructura meta), pero sí que tomen conciencia de rasgos particulares de ella y que aprendan a hacer los “ajustes” que sean necesarios para adaptarla a los requerimientos de la escritura académica, basamos el trabajo en el desarrollo de habilidades de revisión. Con ello, se buscó brindar más confianza a los estudiantes respecto de sus habilidades de escritura, desarrollar la capacidad de enfocar puntos de interés específicos (identificación de discordancias, de ideas poco claras, de subjetividad, etc.) y propiciar buenas actitudes hacia la labor de la revisión. En suma, se pretendió concientizar a los estudiantes acerca de características propias de su variedad de español, en particular, acerca de la presencia de discordancias, a fin de que fueran capaces de identificarlas y corregirlas en textos académicos. Todo esto se llevó a cabo partiendo de una perspectiva respetuosa de la diversidad lingüística.

2. Estado de la cuestión

Dado que en el ámbito costarricense no se han elaborado trabajos que se propongan el mismo objetivo que nos planteamos en el nuestro, a saber, diseñar una propuesta didáctica, basada en un diagnóstico previo, dirigida a trabajar elementos específicos de los textos escritos formales producidos por estudiantes universitarios de comunidades indocostarricenses, recurrimos a consultar trabajos realizados en otros países latinoamericanos.

Luego de la revisión bibliográfica efectuada, encontramos, por una parte, trabajos que se ocupan de elaborar un diagnóstico o descripción de problemas o particularidades de la escritura de estudiantes indígenas universitarios (Mina, 2007; Pérez, 2016; Salvador, 2018; Perales et al., 2022) o preuniversitarios (Álvarez, 2000; Enríquez, 2014; Cano, 2019); y, por otra parte, trabajos que desarrollan y analizan los resultados obtenidos luego de la aplicación de propuestas didácticas que buscan contribuir al mejoramiento de la escritura de estudiantes indígenas universitarios (Swiggers, 2002; Urdaneta, 2013; Enríquez, 2021; Garzón y Machado, 2021). A continuación, nos referimos de forma puntual a los aportes que nos interesa rescatar de estos estudios.

En primer lugar, distintos autores concuerdan en que muchos de los problemas de escritura detectados en estudiantes universitarios originarios de pueblos indígenas se pueden explicar por la forma en la que aprendieron español: no como una L2, sino como si fuera su L1. Puesto que el ingreso a la escuela ha supuesto tradicionalmente que los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo

en español, se ha observado un cese o un desaceleramiento en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes indígenas, tanto en la L1 como en la L2 (Álvarez, 2000; Swiggers, 2002; Mina, 2007; Enríquez, 2014; Pérez, 2016; Salvador, 2018). Esto coloca en desventaja a los estudiantes bilingües lengua indígena-español frente a los hablantes nativos de español: los primeros presentan dificultades en el dominio de su español escrito y oral, a la vez que carecen de competencias óptimas de lectoescritura en su L1 –lo que les impide transferir habilidades a su L2, el español–.

En segundo lugar, y en vista de lo arriba señalado, los procesos de posibles transferencias de elementos lingüísticos de las lenguas indígenas (L1) al español (L2) han sido objeto de estudio. Por este motivo, se ha planteado que muchas inadecuaciones gramaticales en español –entre ellas, las discordancias de género y número– tienen su origen, posiblemente, en la diferencia entre ambos sistemas lingüísticos y en el contacto prolongado entre lenguas (Álvarez, 2000; Swiggers, 2002; Mina, 2007; Urdaneta, 2013; Enríquez, 2014; Pérez, 2016; Salvador, 2018; Cano, 2019; Garzón y Machado, 2021). La comparación de textos escritos por estudiantes indígenas y no indígenas se ha utilizado para corroborar esta hipótesis. En general, los distintos estudios suelen encontrar una cantidad mucho mayor de inadecuaciones ortográficas, morfosintácticas y léxicas en los escritos de estudiantes con algún grado de bilingüismo lengua indígena-español que en los escritos de estudiantes no indígenas (hablantes nativos de español).

En tercer lugar, distintos autores subrayan la necesidad de implementar medidas orientadas a ayudar a solventar necesidades específicas de los estudiantes indígenas que ingresan a una institución de estudios superiores; en particular, señalan la importancia de crear cursos o programas enfocados en la producción de textos académicos. Se parte de que, además de que no se escribe de la misma forma en la primaria y secundaria que en la universidad, la escritura académica representa un reto mayor para los estudiantes indígenas, por las razones ya mencionadas (Álvarez, 2000; Urdaneta, 2013; Enríquez, 2014; Pérez, 2016; Enríquez, 2021; Perales et al., 2022). Políticas institucionales como la anteriormente mencionada buscan evitar o reducir la discriminación y el aislamiento que suelen sufrir los estudiantes indígenas, así como generar conciencia sobre la compleja realidad pluricultural que existe en las universidades.

Finalmente, en cuarto lugar, nos referimos a los trabajos que exponen los resultados de la aplicación de diseños didácticos creados específicamente para trabajar algún aspecto de la escritura académica de estudiantes indígenas universitarios. Por una parte, encontramos las propuestas de Swiggers (2002) y Urdaneta (2013), las cuales muestran una orientación estructural –si bien la segunda muestra un enfoque mucho más comunicativo que la primera–: se enfocan, sobre todo, en buscar la precisión formal en elementos morfosintácticos concretos. Lo anterior explica el empleo constante de

metalenguaje técnico, como *sustantivo*, *afijo* o *determinante*, no necesariamente bien conocido ni comprensible para los estudiantes. Pese a lo rescatable de su esfuerzo, producto de un trabajo detallado, en ambos autores consideramos que existe un excesivo peso en un trabajo estructural basado en explicaciones gramaticales de corte tradicional.

Por otra parte, los diseños de Enríquez (2021), Garzón y Machado (2021) y Perales et al. (2022) se plantean desde marcos teórico-metodológicos más contemporáneos, tales como la escritura como proceso, la enseñanza/aprendizaje de textos argumentativos en español como L2, la interculturalidad crítica o el español con fines académicos. En estos trabajos, se comprueba que la mayoría de los estudiantes logra mejorar su competencia discursiva en la elaboración de textos argumentativos, como ensayos o problemas de investigación. Con todo, se evidencia que, si se quiere mejorar el resultado en cuanto a la corrección gramatical, por ejemplo, en el establecimiento adecuado de las relaciones de concordancia de género y número, se necesita realizar un trabajo de concientización explícito para ello.

En vista de lo anterior, nuestro trabajo se inscribe en esta tradición, relativamente reciente, de iniciativas dirigidas a solventar, en alguna medida, las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas al iniciar estudios universitarios. Con esto, buscamos visibilizar la necesidad de generar propuestas de este tipo en el ámbito costarricense.

3. Aproximación teórica

En el presente apartado se exponen puntualmente fundamentos teóricos relativos al bilingüismo, el contacto de lenguas y la revisión como estrategia didáctica, ya que guían conceptualmente nuestra propuesta.

3.1. El bilingüismo

El bilingüismo es un concepto que no remite a una realidad homogénea, puesto que un individuo podría mostrar más o menos capacidad en destrezas orales (hablar, escuchar) o en destrezas relativas a la literacidad (escribir, leer); asimismo, se puede demostrar más capacidad en destrezas receptivas (escuchar, leer) o en destrezas productivas (hablar, escribir). Para Baker (1993), lo anterior “sugiere que las cuatro capacidades básicas pueden todavía retocarse en subescalas y dimensiones” (p. 32). Algunos ejemplos de subdestrezas serían las siguientes: pronunciación, extensión de vocabulario, corrección gramatical, capacidad para transmitir significados exactos en diferentes situaciones y variaciones en el estilo (Baker, 1993, p. 32).

En vista de lo anterior, Baker (1993) advierte que, al determinar quién es bilingüe, se corre el riesgo de emplear un criterio muy amplio: cualquier persona con una competencia mínima, incipiente; o, por el contrario, un criterio muy restringido: solo una persona con un nivel muy elevado de dominio, casi como un hablante nativo (p. 34). En este sentido, un parámetro idealizado pero útil del bilingüismo lo constituye el concepto de *bilingüe equilibrado*, esto es, aquella persona “que tiene casi igual fluidez en dos lenguas en varios contextos” (Baker, 1993, p. 35). El concepto apunta, en consecuencia, a un desarrollo similar en las dos lenguas.

El tipo de competencia que se evalúa también genera diferencias, dado que se puede distinguir entre una competencia conversatoria y una competencia relacionada con contextos escolares. Por ejemplo, Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976, como se citó en Baker, 1993, pp. 38-39), hablan, por una parte, de *fluidez patente* para referirse a la capacidad de un hablante de mantener una conversación sencilla en un contexto informal, como la calle o una tienda; por otra parte, por *aspectos escolarmente relacionados de la competencia lingüística* se refieren a la competencia que es necesaria en una segunda lengua para enfrentarse con éxito a un plan de estudios. La diferencia se manifiesta claramente en el número de años que un hablante requeriría para alcanzar cada una de estas competencias: de dos a tres años en el caso de la primera y de cinco a siete en el caso de la segunda.

Siguiendo esta misma línea, Cummins (1984, como se citó en Baker, 1993, p. 39) distingue las *destrezas comunicativas interpersonales básicas* (BICS, por sus siglas en inglés)⁵ de la *competencia lingüística cognitiva/escolar* (CALP, por sus siglas en inglés).⁶ Las BICS son comunes en la oralidad en situaciones en las que se cuenta con apoyos contextuales que facilitan la comprensión del mensaje, tales como gestos, miradas o retroalimentación inmediata; a esto se le denomina situación de *contexto insertado*. Las CALP, por su parte, aparecen cuando no hay un contexto que facilite la comprensión del mensaje. Se trata, por lo tanto, de destrezas de pensamiento más elevadas, las cuales necesitan de una mayor abstracción por parte del hablante (análisis, síntesis, evaluación). A este último tipo de situaciones se les llama de *contexto reducido* (Baker, 1993, p. 39).

Estas propuestas dan a entender que en el *continuum* de competencia bilingüe se progresa de forma escalonada, no “a grandes saltos”. Lo anterior explicaría por qué algunos hablantes aparentemente fluidos en una segunda lengua no consiguen afrontar exitosamente los retos de un plan de estudios en su L2 (Baker, 1993, p. 40). Algunos autores han advertido, no obstante, el peligro de aceptar ciegamente este constructo hipotético: entre otras razones, porque la competencia lingüística “se relaciona con el contexto total del individuo, no sólo con las destrezas cognitivas” (Baker, 1993,

⁵ BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills.

⁶ CALP: Cognitive / Academic Language Proficiency.

p. 40). También se consideran importantes los factores afectivos, actitudinales y socioeducativos, por ejemplo.

3.2. El contacto de lenguas

La aceptación de que las situaciones de multilingüismo son mayoritarias en el mundo ha motivado un creciente interés por el contacto de lenguas –y de culturas–. En un contexto multilingüe “los hablantes de distintas lenguas interactúan unos con otros, dando como resultado producciones lingüísticas en las que unas lenguas influyen sobre las otras” (Palacios, 2011, p. 17). En el caso de Hispanoamérica, Palacios (2011) advierte que, debido a su complejidad, resulta necesario aproximarse al tema “desde una perspectiva libre de prejuicios heredados y de concepciones apriorísticas sobre las lenguas indígenas y sus hablantes” (p. 18).

Sobre el efecto que tienen las situaciones de contacto sobre la estructura de las lenguas, Palacios (2011) apunta que existen criterios encontrados: hay autores que defienden el efecto de los sustratos, mientras que hay otros que lo rechazan. Estos últimos consideran los cambios ocurridos por el contacto como efímeros, como cambios que no tienen fuerza suficiente para afectar el sistema lingüístico. Lo anterior conduce a considerar estos cambios como interferencias⁷ de la L1 sobre la L2, lo cual implica pensar en sujetos que no poseen una competencia completa en la segunda lengua. Si las variaciones son el resultado de un aprendizaje incompleto –es decir, si son fenómenos de interlengua–, entonces sería posible evitarlas por medio de una enseñanza adecuada de la norma estándar. Relacionado con esta línea de pensamiento, se encuentra un ideal de pureza lingüística, muy ligado al concepto de *corrección* (Palacios, 2011).

La otra perspectiva –que es la que nosotros suscribimos– entiende las gramáticas de las lenguas como sistemas dinámicos. Estas son utilizadas por los hablantes para categorizar modos de representar la realidad (Palacios, 2011). En una situación de contacto, por consiguiente, los distintos sistemas de categorización podrían generar variaciones lingüísticas significativas en las variedades propias de los hablantes de la región. A estas variaciones subyacen procesos cognitivos que, según Palacios (2011), “conllevarían cambios de significado, adaptaciones, mezclas, reorganizaciones de sistemas o subsistemas lingüísticos, etc.” (p. 19). Los procesos de cambio, por otra parte, pueden verse frenados por la influencia de presiones institucionales y sociales en favor de una norma lingüística de prestigio.

⁷ Para una interpretación de nociones tradicionales de la lingüística de contacto, tales como *interferencia*, *transferencia* o *alternancia de lenguas*, desde el concepto de *translingualización*, basado en el constructivismo neurobiológico, ver Zimmermann (2019).

La siguiente tipología de cambios es propuesta en Palacios (2011): directos, indirectos, cambio de código y mezcla de códigos. Para efectos de nuestro trabajo, interesan los dos primeros tipos. Los cambios directos tienen que ver con la incorporación de patrones o estructuras léxicas o funcionales ajenas a la lengua.⁸ Los cambios indirectos se refieren a reelaboraciones de estructuras que ya existen en la lengua; reorganización de elementos de un sistema o subsistema lingüístico; adopción de nuevos significados semánticos o pragmáticos; variación de frecuencias de uso; eliminación o ampliación de restricciones lingüísticas; preferencia de unas formas por compartir elementos cognitivos o significativos con la L1, etc.⁹ (Palacios, 2011, p. 21).

Finalmente, de acuerdo con Palacios (2011), en las modalidades de habla monolingües lo más común son los cambios indirectos inducidos por contacto. Se trata de fenómenos muy difundidos que, incluso, pueden ser adoptados por hablantes de zonas en las que no se ha producido bilingüismo histórico. Por otra parte, como estas variedades son estables, se transmiten intergeneracionalmente, lo cual elimina la posibilidad de que se tomen como “variedades transicionales de aprendizaje de segunda lengua” (Palacios, 2011, p. 21), aunque la autora reconoce que puede presentarse algún caso de este tipo.

3.3 La revisión

Desde un enfoque en el que se entiende la escritura como un proceso compuesto por etapas (planificación, escritura y revisión), se parte del hecho de que el texto siempre es susceptible de ser mejorado (Cassany, 2014). En esta línea, la revisión, que técnicamente sería el paso final, podría constituirse en un inicio siempre que dé lugar a un trabajo de reelaboración o reescritura.

En nuestro caso, el objetivo principal no es modificar la producción lingüística espontánea de los estudiantes, entre otras razones porque, como explica Ellis (1997), la precisión formal (gramatical) no es algo que se alcance inmediatamente con la instrucción, debido a los procesos psicolingüísticos involucrados. En consecuencia, partir de la revisión con el fin de generar conciencia tanto sobre aspectos formales (morfosintácticos) como relativos a las características deseables en un texto académico resulta un objetivo más alcanzable, ya que, mediante un trabajo de reescritura, ambos

⁸ Un ejemplo de cambio directo es el calco de la construcción *dar + gerundio*, propia del quichua, en el español ecuatoriano. Dicha estructura es “un esquema de atenuación de las peticiones y ruegos” (Palacios, 2011, p. 24), y suele usarse como un imperativo atenuado; por ejemplo: “no entiendo el juego; por favor, dame saliendo” ‘ayúdame a salir del juego’ (Palacios, 2011).

⁹ Un ejemplo de cambio indirecto es la reestructuración del sistema pronominal átono en el español en contacto con el quichua. Palacios (2011) identifica una reestructuración parcial y una reestructuración total de este sistema. En la reestructuración parcial, el caso acusativo siempre presenta la forma *lo(s)*; o sea, se elimina la distinción de género; por ejemplo: *Esa chicha también lo preparan del maíz*. La autora mencionada llama a este sistema “bicausal simplificado”; en él, el caso dativo se marca con el pronombre *le(s)*.

aspectos pueden ser examinados y mejorados. En nuestra propuesta, diferenciamos las mismas etapas que Cassany (2014): una de identificación de imperfecciones y otra de reformulación.

Siguiendo a Cassany (2014), nos basamos en un esquema de enseñanza-aprendizaje en el que se concibe al estudiante y al profesor como colaboradores: estudiantes y docentes establecen un diálogo “para mejorar y profundizar en el escrito” (p. 18). En este modelo, se parte de que es el estudiante quien sabe qué es lo que quiere decir y, por consiguiente, interesa no quitarle la iniciativa. El profesor interviene como un lector respetuoso del conocimiento del estudiante y trata de guiarlo en aspectos concretos, respetando el estilo particular de cada estudiante. No se pretende lograr un texto perfecto ni adecuado a los gustos del docente, sino incentivar el diálogo y la colaboración.

Con el propósito de volver el ejercicio de revisión y reescritura algo más constructivo, buscamos equilibrar el número de comentarios que se le dedican a los desaciertos y a los aciertos, pues: “Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor es muy gratificante saber qué es lo que ha hecho bien” (Cassany, 2014, p. 37). Esto último nos parece muy pertinente en el caso de estudiantes bribris y cabécares, pues pretendíamos propiciar actitudes favorables hacia la escritura.

Por último, consideramos conveniente emplear distintas estrategias de revisión, no solo para volver más atractivo el curso-taller, al volverlo menos monótono y predecible, sino también para ofrecerles a los estudiantes, mediante la ejemplificación, varias opciones que, eventualmente, podrían poner en práctica por su propia cuenta. En concreto, y siguiendo a Cassany (2014), se utilizaron las siguientes estrategias de revisión: corrección inmediata, corrección en pares, corrección grupal, corrección individual, reescritura del texto (individual o en conjunto), utilización y creación de rúbricas, realización de juegos y variación en la forma de indicar las correcciones. Lo anterior, desde nuestra perspectiva, favoreció la corresponsabilidad, la variación, el respeto por las diferencias de personalidad y estilos de aprendizaje, el dinamismo y las dinámicas de negociación, características recomendadas por Cassany (2014) para volver más atractiva la labor de revisar.

4. Aproximación contrastiva entre la gramática del español y las gramáticas del bribri y el cabécar: la concordancia

Las discordancias en el español de contacto son posiblemente los fenómenos morfosintácticos más comunes en estas variedades de español (Palacios, 2008; Klee y Lynch, 2009). Por esta razón, pasamos

a revisar brevemente cómo funcionan las categorías de género, número y persona en español para, posteriormente, comparar esto con lo que ocurre en bribri y cabécar.¹⁰

Según Martínez (1999, p. 2702), los dos rasgos inherentes a la concordancia en español son la reiteración de un mismo contenido morfológico y su obligatoriedad. La reiteración en al menos dos palabras de un mismo contenido, género, número o persona, no solo es un requisito formal obligatorio, sino que cumple la función de establecer relaciones al interior de los sintagmas con un núcleo semántico; esto es, desempeña una función cohesiva.

El siguiente ejemplo, presentado por Martínez (1999), ilustra la definición presentada arriba: *Los gatos pardos, mis hijas es que los aborrecen*. En el ejemplo, concuerdan en género y número con el sustantivo *gatos* (masculino-plural) el artículo *los*, el adjetivo *pardos* y el clítico *los*; con el sustantivo *hijas* (femenino-plural) concuerda en número el posesivo *mis*; también hay concordancia de persona y número entre *mis hijas* (tercera persona-plural) y *aborrecen*.

Puesto que la concordancia en español se produce por la repetición de las marcas de género, número y persona, solo puede realizarse en las palabras que incorporan morfológicamente estos rasgos, como las siguientes: los artículos definidos (*el, la, los, las*), los pronombres personales de tercera persona (*él, ella, ellos, ellas*), los pronombres personales de primera y segunda persona plural (*nosotros/as, vosotros/as*), los adjetivos calificativos (*blanco/a/os/as; suave/es*), los clíticos (*lo, la, los, las; le, les*), los participios (*mojado/a/os/as*), los posesivos (*mi/s; mío/a/os/as*), los cuantificadores (*mucho/a/os/as*) o los demostrativos (*este/a/os/as*). Ahora bien, no todas las palabras establecen concordancia; por ejemplo, los gerundios y los adverbios no lo hacen.

La concordancia, en ocasiones, es vista como un mero requisito formal superficial, como “una relación de orden secundario” que perfecciona estructuras que se fundamentan en reglas sintácticas más profundas (Martínez, 1999). Desde ese punto de vista, la concordancia se puede concebir como una complejidad innecesaria, casi como un “lujo”. Las frecuentes discordancias que se producen en el habla de los hablantes nativos apoyarían la idea de que la concordancia no posee un valor tan profundo como otros aspectos gramaticales: “Los hablantes mismos, incluso los cultos, con demasiada frecuencia producen discordancias en la comunicación oral, aunque extremen el cuidado con ella en el uso de la lengua formal y elaborada” (Martínez, 1999, p. 2698).

Pese a lo anterior, la concordancia en español constituye, como se explicó, un requisito formal obligatorio y, en consecuencia: “El resultado de deshacer o no cumplir una concordancia es la

¹⁰ De acuerdo con Constenla (2008), el bribri y el cabécar son lenguas chibchenses estrechamente emparentadas. Este autor las ubica en el subgrupo ítsmico occidental, donde conforman el grupo cerrado viceético.

agramaticalidad, o bien el paso de esa construcción a otra diferente” (Martínez, 1999, p. 2703).¹¹ Esto es especialmente importante en los registros más cuidados, como los textos académicos. Martínez (1999), además, señala la función cohesiva de la concordancia: “la parte morfológica coincidente de las palabras concordantes lleva a unificar e integrar sus contenidos léxicos” (p. 2700).

Existen, por lo tanto, dos posibles aproximaciones al tema de la concordancia en español: la gramatical, en el sentido de ser un requisito formal obligatorio, y la funcional, que alude a su función discursiva como mecanismo de cohesión textual. Por el enfoque estructural de nuestra propuesta, partimos de la aproximación propiamente gramatical, ya que el objetivo es concientizar acerca de la necesidad de reproducir las marcas morfológicas de persona, género y número en las palabras que así lo requieran. Pese a ello, la aproximación funcional se retoma como un complemento didáctico: pensamos que los estudiantes pueden comprender de mejor forma el interés por la concordancia si se les explica que esta también cumple la función de ayudar a mantener la unidad del texto.

Es necesario realizar una aclaración final respecto del tratamiento que se les dará a los clíticos *lo, la, los, las* dentro de este trabajo. Se tomó la decisión de trabajarlos como parte del fenómeno general de la concordancia debido a que repiten las marcas de género (-o, -a) y número (-Ø, -s) del elemento al que se refieren; es decir, priorizamos el aspecto formal al funcional también en este caso –como forma de aglutinar la propuesta en torno a un gran macrocontenido–, pese a que estamos conscientes de que, desde enfoques discursivos, los clíticos se tratan como procedimientos gramaticales de mantenimiento de la referencia (por ejemplo: Calsamiglia y Tusón, 1999; López y Taranilla, 2014).

Por su parte, en cabécar y en bribri la reiteración de los rasgos de género, número y persona no es exigida de la misma forma que en español. Los ejemplos (1) y (2), de cabécar y bribri, respectivamente, dan cuenta de ello.

- (1) a. jayéwa ñé tsó duwórawa
hombre ese está enfermo ‘ese hombre está enfermo’
b. jayéwawá ñé tsó duwórawa
hombre-PL¹² esos están enfermos ‘esos hombres están enfermos’
c. busí ñé tsó duwórawa
muchacha esa está enferma ‘esa muchacha está enferma’

¹¹ Para ilustrar este punto, recurrimos a dos ejemplos presentados en Sánchez (2007): *No se respetó el cambio de dirección acordado*, en contraposición a *No se respetó el cambio de dirección acordada* (p. 213).

¹² La abreviatura PL significa ‘plural’. En el caso del cabécar, el pluralizador es el sufijo -wá (Margery, 2013), mientras que en bribri la abreviatura PL remite al sufijo -pa (Constenla, Elizondo y Pereira, 1998).

d. busíwá ñé tsó duwórawa

muchacha-PL esas están enfermas ‘esas muchachas están enfermas’

(2) a. wém e' tso' dawèie

hombre ese está enfermo ‘ese hombre está enfermo’

b. wépa e' tso' dawèie

hombre-PL esos están enfermos ‘esos hombres están enfermos’

c. aláköl e' tso' dawèie

mujer esa está enferma ‘esa mujer está enferma’

d. alákölpa e' tso' dawèie

mujer-PL esas están enfermas ‘esas mujeres están enfermas’

Los ejemplos (1) y (2) demuestran que ni los determinantes, como *ñé* en cabécar o *e'* en bribri, ni los adjetivos, como *duwórawa* en cabécar y *dawèie* en bribri, reproducen los rasgos de género y número del elemento nominal al que se refieren. En los ejemplos de (1) y (2), determinantes y adjetivos se mantienen invariables, pese a que los sustantivos presentan forma singular (1a, 1c, 2a, 2c) y plural (1b, 1d, 2b, 2d). Los verbos *tsó* y *tso'*, por su parte, tampoco experimentan modificaciones para concordar en persona y número con los sustantivos que funcionan como sujetos.

En ambos ejemplos, las únicas palabras que cuentan con un sufijo para indicar pluralidad son los sustantivos referidos a humanos: en cabécar *-wá*¹³ (*busí* ‘muchacha’ / *busíwá* ‘muchachas’; *jayéwa* ‘hombre’ / *jayéwawá* ‘hombres’) y en bribri *-pa*¹⁴ (*aláköl* ‘mujer’ / *alákölpa* ‘mujeres’; *wém* ‘hombre’ / *wépa* ‘hombres’). Lo anterior sugiere que las discordancias encontradas en los textos de estudiantes bribris y cabécares tienen su origen, en parte, en el hecho de que la concordancia de género, número y persona no se manifiesta en bribri y cabécar de la misma forma que en español.

No obstante, es necesario indicar que, si bien el bribri y el cabécar no establecen relaciones de concordancia de persona ni de género, ambas lenguas sí cuentan con mecanismos, variados y no siempre obligatorios,¹⁵ para expresar la pluralidad (número).

¹³ Margery (2013, p. xiii) explica que este sufijo aparece solo en los siguientes casos: en el pronombre de tercera persona plural *jiéwá* ~ *ijéwá* ~ *iéwá* ‘ellos(as)’; en los sustantivos que denotan entidades humanas, como *busíwá* ‘muchachas’ o *jayéwawá* ‘hombres’; en sustantivos referidos a animales domésticos como *óshkorowá* ‘gallina’ (aunque en este último caso solo se produce la pluralización “de manera ocasional”).

¹⁴ Constenla et al. (1998) señalan que, además del pronombre de tercera persona plural *ie'pa* ‘ellos(as)’, “sólo los sustantivos comunes referidos a humanos presentan la flexión de plural” (p. 7), como por ejemplo *awápa* ‘médicos’ o *alákölpa* ‘mujeres’.

¹⁵ Para una exposición más detallada de las estrategias empleadas en bribri para expresar el número de referentes nominales, ver Krohn (2016), quien se basa fundamentalmente en datos y descripciones de Constenla et al. (1998) y Jara y García (2009, 2013). En Serrato (2017) se encuentra una exposición similar para el caso del cabécar, basada en los datos y descripciones de Margery (2013).

Si los patrones morfosintácticos del bribri y el cabécar se transfieren al español, es esperable que se produzcan discordancias de género: posiblemente neutralizaciones de género en favor del masculino -o, el género no marcado en español. En lo que respecta al número, como la marcación del plural en bribri y cabécar es muy restringida –y variada–, también sería esperable encontrar discordancias de este rasgo gramatical, específicamente la no repetición del morfema -s en todas las palabras que lo requieran. Finalmente, también se puede esperar encontrar discordancias de persona y número entre sujeto y verbo, ya que el verbo en el bribri y en el cabécar no se flexiona, como en español, para cada persona gramatical.

Por otra parte, ni el bribri ni el cabécar cuentan con un sistema de clíticos, como sí lo tiene el español: *lo, la, los, las* para acusativo y *le, les* para dativo. En el caso del bribri, esta función referencial la desempeñan los pronombres de tercera persona *ie'*, *ie'pa* e *i*; en el caso del cabécar, los pronombres de tercera persona *jié*, *ijé* e *ié*. La forma abreviada de tercera personal *i* puede tener un referente singular o plural en ambas lenguas (eso debe determinarse en el contexto de aparición).

5. Metodología

En el presente apartado se detalla la información relativa a cómo se diseñó, aplicó y evaluó nuestra propuesta didáctica. En primer lugar, se describe el perfil de los estudiantes que participaron en el curso-taller realizado. En segundo lugar, se expone cómo se llevó a cabo el diagnóstico previo a la elaboración del diseño didáctico. En tercer lugar, se explica cómo se evaluó la incidencia del trabajo desarrollado en los participantes.

Antes de continuar conviene indicar que nuestra investigación es de tipo cualitativo, puesto que se basa en “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2010, p. 7). Según Hernández et al. (2010, p. 364), una aproximación cualitativa es recomendable cuando, como en nuestro caso, el tema ha sido poco explorado o no se cuenta con investigaciones previas.

Por otra parte, adoptamos un diseño de investigación-acción, el cual se puede definir como “un estudio autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan, 2008, p. 25). La investigación-acción pretende combinar la teoría y la práctica, con el propósito de encontrar soluciones a problemas cotidianos (McKernan, 2008, p. 23), en nuestro caso, problemas específicos de redacción de textos académicos identificados en estudiantes universitarios bribris y cabécares. El fin de nuestro trabajo es generar conocimiento con base en una experiencia práctica, lo cual, a su vez, tiene el propósito de generar nuevas propuestas que permitan perfilar una mejor solución al problema planteado.

5.1 Perfil de los estudiantes

Se diseñó y aplicó una propuesta didáctica de una duración de 10 horas, dividida en cuatro sesiones de 2,5 horas. La puesta en práctica se concretó como un curso-taller breve, dirigido a estudiantes universitarios de comunidades bribris y cabécares, quienes, al momento de ejecutar la propuesta, se encontraban cursando el segundo año de sus estudios superiores en el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). En ese mismo lugar se aplicó la propuesta.

El diseño se pensó para que pudiera ser empleado en un grupo numeroso (de más de 15 estudiantes, incluso), puesto que pretendía servir como un ensayo de un eventual curso-taller para estudiantes de primer ingreso a la universidad, a modo de apoyo académico en el área de redacción. Sin embargo, la cantidad total de estudiantes que participó en las distintas sesiones fue de ocho personas. De estos, la mitad provenía de una comunidad bribri y la otra mitad de una comunidad cabécar. El rango de edad osciló entre 19 y 25 años.

Como la asistencia fue irregular (no todos los estudiantes asistieron a todas las sesiones), se realizó una evaluación diferenciada de cada estudiante en función de las sesiones en las que participó. Se presentan solo los datos de cinco estudiantes porque tres no pudieron asistir a la sesión de cierre y, en consecuencia, no realizaron la evaluación final.

Con la finalidad de recabar datos sobre el perfil sociolingüístico de los estudiantes, se solicitó completar un instrumento breve al inicio del curso-taller. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a los cinco estudiantes¹⁶ ya mencionados. En primer lugar, todos los participantes respondieron “sí” a la pregunta “¿En su familia se utiliza el bribri / cabécar en la comunicación cotidiana?”. Esta respuesta sugiere que, al menos, todos los estudiantes poseen algún grado de competencia en las lenguas originarias de su comunidad.

A continuación, se solicitaba especificar quiénes utilizan la lengua autóctona en la familia, y estos son los resultados: padres (5),¹⁷ abuelos (3), tíos (3), primos (3), hermanos (2). Se observa que en la generación de los padres habría un empleo generalizado de la lengua autóctona, pero no así en una generación anterior: la de los abuelos.¹⁸ Resulta interesante, asimismo, que en el caso de los tíos se señale una disminución del uso de la lengua ancestral en comparación con el de sus hermanos (los

¹⁶ Para facilitar el procesamiento y exposición de los datos, se codificó cada estudiante con una E seguida de un número: E1, E2, E3, E4 y E5.

¹⁷ Para facilitar la exposición, se indicará con números la cantidad de marcas registradas en los cuestionarios. De esta forma, 5 equivale al máximo posible, mientras que 0 indica que ningún estudiante marcó esa opción.

¹⁸ Dado que el instrumento no permite explicar la causa de este resultado, conviene tomarlo con precaución: se presupondría un mayor uso y dominio de la lengua ancestral en personas de mayor edad. Las respuestas podrían sugerir que cada vez menos las personas mayores se comunican con sus nietos y nietas en la lengua bribri y cabécar.

padres). Por último, solo dos estudiantes indicaron que sus hermanos utilizan cotidianamente el bribri y el cabécar, lo que concuerda con la tendencia al cese de transmisión intergeneracional señalada por Sánchez (2009).

La siguiente pregunta pretendía obtener información acerca de las esferas de uso del bribri y el cabécar. Los resultados fueron los siguientes: para la comunicación diaria (4), para contar historias (1), para enseñar cosas (2). El alto porcentaje observado en el uso de la lengua autóctona para la comunicación cotidiana presupondría un grado igualmente alto de familiarización con ella, al menos en el nivel de la comprensión. Ahora bien, llama la atención que en un caso no se utilice la lengua para la comunicación diaria pero sí para enseñar cosas; o sea, la lengua autóctona cumpliría una función sociodidáctica específica, pues se distinguiría del uso cotidiano.

Con la siguiente pregunta se buscaba formar una idea sobre el grado de bilingüismo de los estudiantes: “¿Cuál de las siguientes lenguas aprendió usted cuando era pequeño(a)?”. Los resultados son los siguientes: español (5), bribri (2), cabécar (1). Debe destacarse que recogimos esta información de tres estudiantes de comunidades bribbris y dos de comunidades cabécares. Uno de los estudiantes cabécares marcó tanto bribri como cabécar, pues su madre es cabécar y su padre es bribri; por lo tanto, en su niñez adquirió ambas lenguas. Esto quiere decir que solo un estudiante bribri aprendió la lengua autóctona desde pequeño. Nuestra población estaría compuesta, por ende, por dos bilingües simétricos –o incluso con bribri y cabécar como lenguas dominantes– y por tres hablantes cuya primera lengua es el español pero que muestran algún grado de bilingüismo en bribri y cabécar.

El Cuadro 1 sintetiza la información recabada respecto de la autopercepción de competencia lingüística en bribri y cabécar. Como se aprecia, los E1 y E5 son quienes autoperceben un mejor dominio de la lengua autóctona, bribri y cabécar, respectivamente. El E3, por su parte, autopercebe una competencia media-alta en cabécar y bribri. La competencia del E5 se podría clasificar como media-baja ya que, a pesar de que afirma tener una buena comprensión oral, también indica que su capacidad de producir mensajes en bribri se limita a comunicar “palabras o frases”. Finalmente, el E2 muestra una competencia baja en bribri: entiende muy poco y no se considera capaz de comunicar nada en bribri.

Cuadro 1. Esbozo del bilingüismo de los participantes en el proyecto y autopercepción de competencia lingüística en bribri y cabécar

Estudiante	Primera lengua	Comprensión oral en bribri/cabécar	Producción oral en bribri/cabécar
E1	bribri	Muy buena	Muy buena
E2	español	Palabras sueltas	Nada
E3	español	Tema en general**	Muy buena
E4	cabécar /*bribri	Muy buena	Solo cosas básicas
E5	español	Tema en general	Buena

*La madre es cabécar y el padre es bribri. Afirma poseer mayor dominio en cabécar.

**El estudiante afirma entender “bastante bien” cabécar y bribri.

Conviene destacar que la población con la que se trabajó es competente en español y, por lo tanto, más que un enfoque metodológico de adquisición de segundas lenguas se optó por emplear una estrategia de atención a la forma, pues lo que se pretendía era incrementar la conciencia lingüística respecto de las relaciones de concordancia en español –y sobre algunas características importantes de la escritura académica–.

5.2 Diagnóstico previo y diseño didáctico

Debido a que el tema central de nuestro trabajo son las discordancias, optamos por construir nuestra propuesta desde un diseño estructural, esto es, un diseño que se organiza a partir de ítemes gramaticales (Ellis, 1997). Como paso previo a su construcción, Ellis (1997) recomienda elaborar un diagnóstico que sirva de base a dicha tarea, pues los contenidos y su orden son determinados por una observación previa, cuyo fin es identificar elementos problemáticos: “It rests on the simple idea that formal language teaching will be more efficient if it concentrates on what the learner has not learnt and what is, therefore problematic” (p. 143).

En nuestro caso, el diagnóstico consistió en un trabajo de identificación de inadecuaciones morfosintácticas –desde un punto de vista de corrección gramatical– presentes en un corpus de redacciones escritas por estudiantes universitarios costarricenses. El corpus se compone de tres grupos de 10 redacciones cada uno, cuyo tema fue “un problema de mi comunidad y una posible solución” (el

mismo tema utilizado por Sánchez, 2005). En todos los casos, las redacciones eran ejercicios evaluados de un curso.

Las redacciones del primer grupo fueron escritas por estudiantes de comunidades bribris y cabécares. Los escritos se recogieron en el curso Expresión Oral y Escrita, en el primer ciclo lectivo del año 2015 en el Campus Sarapiquí de la UNA.¹⁹ Entre los fenómenos morfosintácticos alejados del uso estándar que fueron identificados están los siguientes: elisión de preposiciones (“cuentan mis abuelos que [en] los tiempos de ellos sobrevivían”) o usos idiosincráticos de estas (“el mal uso de los bosques es producto a [de] la mala educación”); elisión de *que* en el relativo compuesto *lo que* (“y no tiene con que pagar lo [que] provoca que sean asesinados”) o usos idiosincráticos de este (“ahora tenemos un problema actual lo que es el desempleo”); inadecuaciones en las flexiones verbales (“para que así podemos luchar”). También se identificó una gran cantidad de discordancias.

Las redacciones de los otros dos grupos fueron escritas por estudiantes originarios de comunidades monolingües en español, de zona rural el segundo grupo y de zona urbana el tercero. Los textos del segundo grupo fueron elaborados en el curso Expresión Oral y Escrita, en el primer ciclo lectivo del año 2015 en el Campus Sarapiquí de la UNA, mientras que los del tercer grupo se escribieron en el Curso Básico de Redacción, durante el primer ciclo lectivo del año 2016, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR).²⁰

El análisis del corpus mostró que los textos que presentan una mayor cantidad de discordancias son los que fueron escritos por los estudiantes originarios de comunidades bribris y cabécares. Por su parte, los textos escritos por estudiantes originarios de zonas rurales históricamente monolingües en español presentaron mayor cantidad de discordancias que los de los estudiantes de zonas urbanas. Estos resultados corroboran la pertinencia de trabajar el tema de las discordancias con estudiantes bribris y cabécares.

Otras dos razones por las que se decidió enfocar el diseño en el tema de las discordancias son las siguientes: por una parte, centrar la propuesta en un macrotema permitía dedicar suficiente tiempo para trabajar con los estudiantes las distintas formas en las que se presenta la concordancia en español, y contrastar con lo que ocurre en la gramática del bribri y el cabécar; por otra parte, las discordancias son un fenómeno ampliamente descrito para variedades de español en contacto con lenguas amerindias (Palacios, 2008; Klee y Lynch, 2009; Sánchez, 2016, por ejemplo), lo que se garantizaba contar con

¹⁹ El curso fue impartido por la Lcda. Daniela Sánchez Sánchez, quien se encargó de solicitarles a los estudiantes su visto bueno para utilizar los textos en una investigación.

²⁰ Los textos del segundo grupo me fueron facilitados por la Lcda. Daniela Sánchez Sánchez; los del tercer grupo, por la M. L. Ericka Vargas Castro. Ambas docentes solicitaron los consentimientos respectivos a los estudiantes y recabaron información específica relevante para nuestro trabajo (ver detalles en Serrato, 2017).

un fundamento teórico sólido a falta de descripciones recientes sobre el contacto del bribri y el cabécar con el español.²¹

Una vez que se decidió trabajar solo el fenómeno de las discordancias, estas se subdividieron en tres grandes grupos: discordancias en frases nominales, discordancias en frases verbales y discordancias en clíticos. Como marco contextualizador de dichos contenidos, se agregó información relativa a características importantes de los textos académicos²² y sobre el contacto de lenguas en el mundo hispano. La secuenciación de contenidos definida para el curso-taller fue la siguiente: 1) contextualización, lo que incluyó algunas características básicas de los textos académicos e información sobre el contacto de lenguas; 2) la concordancia entre sustantivo y adjetivo, y entre determinantes y sustantivo; 3) la concordancia entre sujeto y verbo; 4) la concordancia en los clíticos, específicamente los de objeto directo (*lo(s)*, *la(s)*). Unidas a cada contenido, se incorporaron estrategias de revisión basadas en Cassany (2014).

Para finalizar, y regresando al tema del diseño didáctico, rescatamos la idea de la construcción de un diseño en espiral, es decir, una programación de contenidos en la cual los temas no se abordan solo una vez, sino que se vuelven a trabajar cada cierto tiempo, añadiendo algún matiz cada vez que se retoman (Ellis, 1997). Este tipo de propuesta se basa en la idea de que la adquisición de una lengua no es un proceso lineal ni automático, razón por la cual el haber estudiado un determinado elemento no garantiza que este haya sido aprendido por completo (Ellis 1997) y, menos aún, que se vaya a utilizar con precisión en todos los casos. Entonces, puesto que el dominio de las unidades discretas no ocurre de manera lineal, un programa no debería diseñarse linealmente. En nuestra propuesta, pese a la limitación de tiempo (10 horas en total), procuramos seguir este principio de diseño.

5.3 Evaluación

Para evaluar los resultados de la intervención didáctica, se diseñó un instrumento que comprendía dos ejercicios breves, el cual se aplicó al inicio de la primera sesión y en la parte final de la última. El propósito fue contar con información que permitiera comparar conocimientos y habilidades de los participantes al inicio y al final del curso-taller. La tarea fue la misma en los dos casos: se presentó un fragmento de una redacción (tomada del corpus de redacciones de estudiantes bribris y cabécares) y se solicitó identificar aspectos bien logrados y por mejorar en el texto; además, se pidió reescribir el fragmento dado, con el fin de mejorarlo. El fragmento, que se inserta a continuación, consta de dos

²¹ El estudio más detallado sobre el español de hablantes bribris o cabécares del que tenemos noticia es el de Lininger (1991), quien trabajó con hablantes bribris de la zona de Buenos Aires de Puntarenas.

²² Las características escogidas fueron las siguientes: adecuación gramatical, objetividad, cohesión y organización del texto.

párrafos; sin embargo, debe indicarse que, por limitaciones de tiempo, los estudiantes trabajaron sobre todo con el primer párrafo. El fragmento, tal como puede verse, presenta distintos problemas, entre ellos: discordancias, subjetividad, mala organización de las ideas y pérdida de referencias.

Existe un gran problema con la juventud la gran mayoría no logra ganar las pruebas de bachiller y se quedan estancados y eso perjudica mucho, porque los pocos empleos que existen en esa región requieren de algún título en la universidad o por lo menos el bachiller, y al no tenerlo otras personas de otros lugares llegan con mejores currículo y les ganan los pocos puestos de trabajos, en consecuencia los propios de la zona están quedando sin empleo lo cual es la misma consecuencia de falta de conocimientos académicos.

Lo más triste de esto es que son pueblos olvidados, por ejemplo en una escuela el maestro da clase cuando quiere otras veces llama a los estudiantes solo para que hagan acto de presencia, no les enseña cómo debe ser, se necesita que exista un director serio que vigile a los educadores, para poder formar personas capaces que logren salir adelante con una visión positiva y si pueden trabajar algún día honradamente y poder dar el ejemplo a los demás.

Se decidió utilizar el mismo fragmento en las dos evaluaciones, inicial y al final, a fin de que los resultados pudieran ser comparados más fácilmente; además, al tratarse de un ejercicio de reescritura, era difícil establecer criterios confiables con dos textos distintos. Por último, debe destacarse que, para efectos del presente artículo, por razones de espacio, solo se presentan y comentan los resultados obtenidos en el ejercicio de reescritura; es decir, lo relativo al ejercicio de identificar aspectos bien logrados y mejorables queda por fuera de la exposición que sigue.

6. Resultados

Pichardo Los resultados obtenidos al contrastar la evaluación inicial y final se basan en valorar la realización de la tarea de reescritura descrita en la sección 5.3. En el presente apartado, se presentan los datos de la primera evaluación y, después, los de la segunda. Por último, también se comenta lo observado durante la aplicación de la propuesta didáctica.

6.1 Evaluación inicial

Con el ejercicio diseñado, interesaba tanto evaluar cuáles discordancias fueron identificadas y reparadas como detectar si aparecían otras en la reescritura. Lo primero permite formar una idea de qué tanto se reconocieron estas inadecuaciones en la estructura gramatical de un texto académico; lo segundo permite suponer cuáles discordancias serían más propias de la variedad de español de estos estudiantes, pues aparecerían de “forma natural” en la escritura.

Para evaluar la identificación y corrección de las discordancias que estaban presentes en el fragmento con el que se trabajó, procedemos a enlistar cada caso y a comentar lo observado. La primera discordancia es la siguiente: “Existe un gran problema con la juventud²³ la gran mayoría no logra ganar las pruebas de bachiller y se quedan estancados”.

En este primer caso, el sustantivo colectivo *juventud* parece ser el principal responsable de las discordancias observadas. Por el significado colectivo, se pluraliza el verbo (*se quedan*); y, al parecer, por su carácter general (¿los jóvenes?), se le asignan marcas de género masculino y plural al complemento predicativo *estancados*. La distancia entre el referente *juventud* y lo que se predica de este también podría contribuir a la discordancia; esto es, se puede pensar que se perdió el referente y lo que se rescató fueron sus rasgos semánticos más destacados: la pluralidad y genericidad. Este tipo de discordancias se ha conocido con el nombre de concordancia *ad sensum*, y se produce en sustantivos “con morfología singular pero con semántica plural” (Sánchez, 2007, p. 210). Se trata, por otra parte, de una discordancia común en cualquier hablante de español (Sánchez, 2007).

En los textos reescritos se observan distintas soluciones. Por ejemplo, el E1 –y lo mismo se observa en la reescritura del E2– suprimió “se quedan estancados”, pero agregó el morfema de número plural -n al verbo *lograr*: “con la juventud, la mayoría no logran ganar las pruebas de bachillerato”. Aquí, el peso semántico del sustantivo colectivo se muestra más importante que el rasgo formal de la concordancia. No obstante, esto no se observa en todos los casos. Otros dos estudiantes (E3 y E4) también suprimieron “se quedan estancados”, pero no pluralizaron el verbo *lograr*; por ejemplo: “con la juventud, la gran mayoría²⁴ no logra ganar las pruebas de bachiller” (E4). El E5, por su parte, optó por modificar el referente y hacerlo plural: “muchos jóvenes no logran pasar las pruebas de bachillerato”.

La segunda discordancia es la siguiente: “mejores currículo”. Esta discordancia de número podría deberse a un desconocimiento de la formación de plural de la palabra *currículo*. A excepción de un estudiante, todos suprimieron esta referencia, pues la alusión a poseer títulos parece que fue considerada lo suficientemente clara respecto del objetivo de destacar el valor de los títulos académicos para conseguir un trabajo en la sociedad actual; por consiguiente, se eliminó la parte que presentaba la discordancia, quizás, por considerarla redundante o innecesaria. El E2, sin embargo, no modificó la sección ni reparó la discordancia: “otras personas de otros lugares llegan con mejores currículo”, lo que indica que pasó inadvertida para él.

²³ En este ejemplo y en los siguientes, los subrayados sirven para destacar entre cuáles elementos se producen las discordancias.

²⁴ En los ejemplos se respeta la escritura de los estudiantes.

La siguiente es la tercera discordancia: “los pocos puestos de trabajos”. En todas las reescrituras se repara esta discordancia. La mayoría de los estudiantes (tres en total) elimina el morfema plural -s de *trabajos*, como el E5, quien resolvió de la siguiente manera: “consiguen los pocos puestos de trabajo”. El E1 sustituyó la alusión a los puestos de trabajo por el concepto más general de *empleo*: “Personas de otros lugares o con títulos ganan el empleo”. Por último, un estudiante utilizó la forma singular “el puesto de trabajo”, lo que, no obstante, produce un problema de comprensión, ya que se introduce un elemento muy específico, conocido –de ahí que se utilice el artículo definido *el*– sin que se haya hecho ninguna mención antes: “otras personas obtienen el puesto de trabajo” (E2); pero, cabría preguntar: ¿cuál puesto de trabajo?

Los estudiantes solucionaron, en su mayoría, las discordancias del texto original, ya fuera mediante supresión, reformulación o incorporación de ajustes en los rasgos gramaticales de las palabras. Sin embargo, esto no ocurrió siempre, lo que muestra que, en tales casos, las discordancias no fueron reconocidas como un problema por mejorar. Por otro lado, no se puede afirmar con total certeza que se hayan reconocido las discordancias como tales, puesto que las modificaciones señaladas podrían deberse a criterios relacionados con el contenido.

En general, se encontró que, cuanto más se reformuló el texto, se detectó una mayor presencia de discordancias. Este hecho resulta significativo por cuanto deja entrever que este fenómeno estaría realmente presente en la variedad de español de las comunidades de estos estudiantes, al menos en los registros menos cuidados; por ejemplo: “y tener buenos profesores que capacite a los Estudiantes” (E3). Con todo, el E4 reescribió un párrafo en el que todas las relaciones de concordancia (de género, número y persona) se establecen adecuadamente, como se aprecia a continuación:

Existe un gran problema con la juventud, la gran mayoría no logra ganar las pruebas de bachiller lo cual perjudica mucho, debido a que los pocos empleos existentes en la region requieren un título universitario o al menos el bachiller y al no contar con dichos requisitos las personas preparadas academicamente y de otros lugares les ganan el puesto de trabajo.

Con base en lo descrito hasta ahora, se puede subrayar la complejidad del fenómeno: las discordancias aparecen algunas veces, pero otras no, aun en contextos similares y en un mismo sujeto. Un análisis más detallado sobre el español de comunidades bribris y cabécares es necesario para contar con un mejor conocimiento al respecto. Por otra parte, el ejemplo de arriba evidencia que se debe trabajar el tema de la redacción de forma integral, puesto que, si bien las relaciones de concordancia no están dañadas, el fragmento presenta, por ejemplo, problemas de puntuación, ortografía y organización de las ideas.

Un caso opuesto al del E4 es el del E3, pues su texto reescrito presenta diversas discordancias, como se puede apreciar a continuación (los subrayados son nuestros):

La juventud que hay hoy en día no logran ganar la prueba de bachiller y eso hacen que ellos mismos se perjudiquen, ya que para tener un empleo se necesita tener título universitario o ser bachiller, en estos casos es en donde otras personas obtienen el puesto de trabajo, que pueden ser para los mismos habitantes de la zona, Para esto se debe mejorar en el campo académico, y tener buenos profesores que capacite a los Estudiantes.

Además de la discordancia entre el sustantivo colectivo *juventud* y el verbo *logran*, aparece una entre el determinante neutro *eso* y el verbo *hacen*. El hecho de reconocer en el discurso un referente plural (no explicitado) *los jóvenes* puede explicar la conjugación plural en *hacen*. Las otras dos discordancias se presentan en construcciones de relativo: “que pueden” (el puesto de trabajo) y “que capacite” (buenos profesores). Las distintas discordancias muestran lo complejo del tema, pues podrían deberse a la pérdida de referentes, a cuestiones semánticas –como el sentido plural de sustantivos colectivos tales como *juventud*– o a rasgos de una variedad de español de contacto; asimismo, podrían formularse explicaciones multicausales.

Nótese que, en el ejemplo recién comentado, las partes en las que aparecen las discordancias – a excepción de la primera– fueron reformuladas. Algo similar se observa al final del texto del E2: “muchas personas se quedan desempleada”. Por otra parte, la distancia entre el referente y lo que se predica de él también puede ser un factor por considerar, pues la causa del problema podría ser la pérdida de la referencia. Este factor también ayudaría a explicar la discordancia en el siguiente ejemplo: “las propias personas de la región no logran competir en el ámbito laboral, se ven opacados” (E5).

En síntesis, la descripción realizada indica que las discordancias no fueron identificadas en todos los casos ni desaparecieron en la reescritura, salvo en el texto del E4. Tanto la atención al contenido como la poca conciencia sobre esta inadecuación gramatical en los textos académicos podrían explicar este hecho. Finalmente, en las producciones de los estudiantes se encontraron discordancias distintas a las presentadas en el texto original.

6.2 Evaluación final

Como acotación general, en la reescritura del fragmento se evidenció mayor comprensión y apropiación de lo que se pedía, en comparación con lo observado en la evaluación inicial, lo que se observa en la mayor reelaboración del texto. Los participantes se sintieron con más libertad para reorganizar, suprimir y modificar el fragmento, lo que demuestra que el propósito del curso-taller se

logró: brindar más confianza, enfocar puntos de interés específicos y propiciar la revisión. Debido a que se reelaboraron más los textos, ninguna de las discordancias originales se mantuvo.

En la reescritura del E4 se aprecia solo una inadecuación “lo cual le da paso a las personas”; sin embargo, este tipo de discordancia es común en el español de hablantes monolingües, tanto en la lengua oral como en la escrita (López y Taranilla, 2014, p. 401). En el caso de la reescritura del E5, podría discutirse si el clítico *lo* es un caso de discordancia: “y debido a esto se les imposibilita acceder a la educación universitaria, al no tener este respaldo se ven opacados por aquellos que sí lo alcanzaron”. Si *lo* se refiere a la acción de acceder a la educación, no habría discordancia alguna.

Por su parte, en el texto del E1, se observan dos discordancias. El primer caso es el siguiente: “Hay un gran problema con la juventud, La mayoría no ganan las pruebas de bachillerato”. De nuevo, el sustantivo colectivo *juventud* parece ser el origen del problema. La otra discordancia se produce con el clítico *lo*: “Las oportunidades de empleos que hay en la región requieren de una preparación académica universitaria y ellos no lo tienen”. Lo anterior invita a plantearse un estudio a profundidad sobre los clíticos y su funcionamiento en el español de comunidades bribris y cabécares.

En el caso del E2, se identificaron dos discordancias de número: *le* por *les* y *los* por *lo*. El siguiente fragmento ilustra esta segunda discordancia: “En muchos lugares para poder trabajar se requiere de bachiller completo, al no tenerlos pierden”. Siguiendo con el E2, al final del texto también se presenta la siguiente discordancia: “al no tenerlos pierden oportunidades laborales importantes, que le permite a otras personas que si cuentan con los estudios completos optar por dicho empleo”. Como se aprecia, al interior de ambos sintagmas subrayados las relaciones de concordancia se establecen bien, pero la segunda referencia no concuerda en número con la primera. La complejidad de la construcción parece ser la causa del problema, pues se recupera la idea de *empleo* relacionada con *oportunidad laboral*, pero no la noción de pluralidad. Casos como este mostrarían la estrecha relación existente entre concordancia y mantenimiento referencial (cohesión).

Por último, el texto del E3 presenta una discordancia de persona al inicio: “Algunos problemas por la falta de empleo es que”, donde el verbo singular *es* no concuerda con el sujeto plural *problemas*. Sin embargo, las demás relaciones de concordancia se establecen adecuadamente en el fragmento reescrito, lo que sugiere que sí se produjo mayor atención por parte de este estudiante en la evaluación final respecto de dicho requisito formal (su primer texto presentaba múltiples discordancias).

El hecho de que sigan apareciendo discordancias en la evaluación final se podría explicar por las siguientes razones. En primer lugar, al tratarse de fenómenos relativamente comunes en la variedad de español de estos estudiantes, resultaría normal la aparición de discordancias en su escritura, especialmente cuando los textos no se revisan con suficiente cuidado. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, el hecho de reelaborar más los textos conllevaría el riesgo de equivocarse más en las

relaciones formales de concordancia, pues la atención se concentra en el contenido y en su organización. Finalmente, en tercer lugar, el tiempo limitado con el que se contó en el curso-taller también constituye un factor por considerar, pues la precisión en el empleo de los elementos formales no es algo que se consiga fácil ni rápidamente (Ellis, 1997).

6.3 Comentarios sobre lo observado durante el desarrollo del curso-taller²⁵

Pensamos que se produjo un incremento en la conciencia de los participantes del curso-taller respecto del fenómeno de las discordancias, con base en los textos reescritos y en el trabajo de revisión observado durante las distintas sesiones efectuadas. Durante la aplicación de la propuesta didáctica, notamos que, conforme se avanzó en las distintas sesiones, a los estudiantes les fue resultando más claro el porqué se enfocaba el trabajo en las relaciones de concordancia: por las inadecuaciones observadas en sus textos, por ser un requisito formal esperable en textos académicos y por la influencia que podrían tener el bribri y el cabécar en el no cumplimiento de tal requisito morfosintáctico del español.

De esta forma, se produjo un incremento paulatino en la atención sobre el tema y se observó un mejor desempeño en los ejercicios de identificación y corrección. Al inicio, las discordancias pasaban, en buena parte, desapercibidas; pero, hacia el final, se podían identificar con más facilidad. Incluso, en una actividad de la tercera sesión, el identificar y corregir discordancias se convirtió en un pequeño juego en grupos en el cual todas las discordancias fueron encontradas y reparadas adecuadamente.

También observamos que –como era de esperar–, en los ejercicios en los que la atención se centraba únicamente en identificar y corregir discordancias, los participantes lograban realizar la tarea de mejor forma que cuando se les pedía prestar atención a diversos elementos (concordancia, organización de las ideas, objetividad, cohesión, etc.) al mismo tiempo. Pensamos que haber variado los ejercicios de la manera en la que se hizo fue un aspecto positivo, pues enfocarse únicamente en detectar y corregir discordancias habría resultado muy monótono y menos retador; además, habría reducido el potencial práctico de la propuesta y generado un proyecto centrado únicamente en un elemento formal. Intentamos justificar la atención a la forma incluyéndola dentro de otras características esperables en el tipo de texto abordado: el texto académico. Con ello, según nuestra

²⁵ El contenido de este apartado se basa en lo registrado por medio de un diario. Según McKernan (2008), el diario es una técnica que suele utilizarse en la investigación-acción para documentar registros anecdóticos (p. 109).

percepción, se le otorgó mayor autenticidad al trabajo presentado y, también, se logró una buena recepción por parte de los estudiantes.

Por último, se observó que, para algunos estudiantes, era más difícil que para otros identificar las discordancias. En algunos casos resultaban “invisibles” hasta que algún compañero o el docente las señalaba. Nos parece que variables individuales como el tipo de bilingüismo, la aptitud hacia los aspectos formales de la lengua o la formación lectoescritora recibida pueden explicar esta variación. Pese a la mayor o menor facilidad individual, en todos los estudiantes notamos una mejoría en la habilidad para identificar y corregir discordancias hacia el final del curso-taller, en comparación con la vista al inicio. Creemos que las diferentes formas de trabajar: individualmente, en parejas, en grupo, o como una clase junto con el profesor, permitieron desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de la concordancia en español y como característica de los textos académicos.

7. Conclusiones

Una primera conclusión que nos interesa destacar es la obtenida por medio del diagnóstico previo a la elaboración de la propuesta didáctica: la aparición de discordancias es mayor en los textos escritos por estudiantes bribris y cabécares que en los textos de estudiantes no indocostarricenses, tanto de zona rural como de zona urbana. Además, en los textos de los estudiantes de zona rural se encontró más presencia de discordancias que en los de estudiantes de zona urbana, hecho que sugiere que el factor ruralidad incide en la aparición de estas: a mayor ruralidad cabría esperar mayor cantidad de discordancias. En el caso de los estudiantes indocostarricenses, un factor que permitiría explicar esta mayor presencia de discordancias es el contacto de lenguas, aunque es claro que esto requiere ser estudiado con detenimiento y profundidad en el futuro.

En esa misma línea, una segunda conclusión tiene que ver con que el análisis del corpus de redacciones de estudiantes bribris y cabécares mostró la presencia de otros fenómenos morfosintácticos, además de las discordancias, que podrían abordarse desde la perspectiva del contacto de lenguas. La comparación con corpus de textos escritos u orales de hablantes de comunidades monolingües en español posibilitaría determinar cuáles fenómenos serían particulares de las variedades en contacto y, de esta forma, se contaría con una base científica más rigurosa a partir de la cual generar propuestas didácticas más completas en el futuro. La descripción, desde la perspectiva del contacto de lenguas, de las variedades de español de las distintas comunidades indocostarricenses es una tarea que apenas ha iniciado (ver Sánchez, 2022).

Como tercera conclusión, se mostró que es posible abordar un tema de gramática del español desde una perspectiva respetuosa del habla de estudiantes indocostarricenses, en este caso de

comunidades bribris y cabécares. Se pretendió generar conciencia sobre el fenómeno de las discordancias enmarcándolo dentro del ámbito del contacto de lenguas. Con ello se buscaba que los estudiantes comprendieran que el tema que se trataría no era “una rareza” o “un error” de su español, sino un fenómeno particular como los hay en muchas otras comunidades hispanohablantes, no solo amerindias.

El uso de la gramática contrastiva para explicar este último punto fue bien recibido y generó actitudes positivas en los estudiantes hacia el trabajo que se realizaba. Según nuestra percepción, los ejemplos del bribri y el cabécar también fueron bien recibidos porque mostraron interés y respeto por la lengua de las comunidades de los participantes. Se habló, por lo tanto, de inadecuaciones siempre en función de los textos académicos, precisamente por sus requisitos particulares de corrección lingüística.

Como cuarto punto, concluimos que la revisión como punto de partida del diseño didáctico también rindió resultados positivos, ya que facilitó concentrar la atención en los aspectos que interesaba trabajar. Por una parte, contar con un corpus de redacciones de estudiantes bribris y cabécares fue, en este sentido, de gran ayuda, pues esos textos sirvieron como base para crear materiales. Por otra parte, dada la complejidad que implica la escritura de textos académicos y lo difícil que es lograr la precisión formal en poco tiempo, la revisión se presentaba como la opción más realista en términos de los objetivos que se pretendían alcanzar. La revisión, además, constituye un ejercicio que puede serles útil en el futuro a los estudiantes y, en ese sentido, el curso-taller también funcionó como un taller que fomentaba su autosuficiencia.

Las distintas estrategias de revisión permitieron prestarles atención a las discordancias presentes en los textos revisados y en los que produjeron los estudiantes. Lo anterior estuvo muy ligado a las distintas formas de trabajo: individual, en parejas, en grupos, o como un grupo junto con el profesor. Todo ello permitió que los estudiantes pusieran a prueba su conocimiento y habilidades en distintas situaciones, que cooperaran entre sí y que ensayaran diferentes formas de revisar. Al final, se intentó que cada estudiante aprendiera también, de forma implícita, cuáles estrategias de revisión se adaptaban más a su estilo de aprendizaje.

Una quinta conclusión, derivada de lo observado durante el curso-taller, es que la identificación de discordancias varió mucho en función del ejercicio y de la persona. En los ejercicios donde se aislaba un enunciado breve, era más fácil para los estudiantes identificar las discordancias; por el contrario, cuando se trabajaba con párrafos o con fragmentos de mayor extensión, les resultaba más difícil localizar y reparar las discordancias. También se encontró que un mismo estudiante en ocasiones identificaba las discordancias en un ejercicio, pero en otro no conseguía hacerlo. Esto muestra que la creación de conciencia sobre aspectos formales es un proceso, que la atención a la forma es un tema

que debería retomarse en futuros trabajos dirigidos a esta población y que habría factores individuales que inciden en cada caso particular.

Finalmente, una sexta conclusión es que se logró un aumento de la concientización sobre los distintos tipos de discordancias trabajados en el curso-taller. La aparición de discordancias en los textos reescritos se redujo, aunque no desapareció, lo que era esperable. Se produjo, no obstante, un cambio significativo en cuanto a la atención a la concordancia en los distintos textos trabajados, hecho que contrasta con la casi nula atención prestada a ese aspecto que mostraban los estudiantes al inicio de la aplicación de la propuesta didáctica. La segmentación en varias sesiones, por su parte, favoreció la asimilación gradual del tema y permitió dosificar el trabajo. Seguir un diseño en espiral, como recomienda Ellis (1997), también favoreció el retomar cada cierto tiempo contenidos anteriores e incorporarlos a las nuevas tareas.

Si bien los resultados no pueden generalizarse, debido a que se basan únicamente en datos de cinco personas, si posibilitan sugerir la utilidad de crear cursos de redacción específicos (de mayor o menor duración), enfocados en la concientización de fenómenos morfosintácticos particulares de la variedad de español de los estudiantes de las comunidades indocostarricenses. Consideramos, asimismo, que propuestas didácticas como la que ensayamos son útiles –y necesarias– en todos los niveles educativos: desde la educación primaria hasta la universitaria.

Bibliografía

- Alvar, M. (Dir.). (2000). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Ariel.
- Álvarez, P. (2000). *Aspectos lingüísticos de la escritura del español por estudiantes guajiros*. [Tesis de Maestría]. Universidad del Zulia.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra.
- Cano, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 183-206. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2604>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2014). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

- Constenla, A. (2008). Estado actual de la subclasificación de las lenguas chibchenses y de la reconstrucción fonológica y gramatical del protochibchense. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 27, 117-135.
- Constenla, A., Elizondo, F. y Pereira, F. (1998). *Curso básico de bribri*. EUCR.
- Ellis, R. (1997). *SLA. Research and language teaching*. Oxford University Press.
- Enríquez, A. (2014). Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en lengua española. El caso de una universidad pública en México. *XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/Araceli-Enr%C3%ADquez.pdf>
- Enríquez, E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), 155-171. <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>
- Garachana, M. (2014). Norma culta. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. 1) (pp. 71-173). Ariel.
- Garzón, M. y Machado, K. (2021). La escritura académica en un contexto intercultural: un reto para los maestros del Departamento de la Guajira. Grupo 1A. En Arbeláez, M., Garzón, M., Henao, L., Puerta, C., Salazar, T., Gutiérrez, K., Guerra, D. y Machado, K., *La escritura académica: un reto para la formación posgradual* (pp. 485-569). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). MacGraw Hill.
- Jara, C. (2008). La concordancia pragmática del verbo en español. *Káñina*, 32(2), 57-68.
- Jara, C. y García, A. (2009). *Se' ē' yawö bribri wa. Aprendamos la lengua bribri*. UNICEF-AECID-UCR.
- Jara, C. y García, A. (2013). *Se' ttö' bribri ie. Hablemos en bribri*. E-Digital.
- Klee, C. y Linch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown University Press.
- Krohn, H. (2016). La expresión del número nominal en bribri. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 42(2), 121-138.
- Lininger, B. (1991). *The Spanish of the Salitre-Cabagra Bribris: Internal composition*. [Tesis de Doctorado]. Florida State University.
- López, A. y Taranilla, R. (2014). Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (Vol. 1) (pp. 337-441). Ariel.
- Margery, E. (2013). *Diccionario cabécar-español, español-cabécar*. EUCR.

- Martínez, J. (1999). La concordancia. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2695-2786). Espasa S.A.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata.
- Mina, C. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México: estudios de transferencias lingüísticas. *Ra Ximhai*, 3(002), 289-305. <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-02/RXM003000204.pdf>
- Palacios, A. (Coord.). (2008). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Ariel.
- Palacios, A. (2011). Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas. *Lenguas Modernas*, 38, 17-36. <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/30722/32473>
- Perales, M., Ramos, M. y Sima, E. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes indígenas y no indígenas. *Perfiles Educativos*, 44(177), 39-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60078>
- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 847-879. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00847.pdf>
- Rodino, A. y Ross, R. (2001). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*. EUNED.
- Salvador, J. (2018). *Interferencia de la marcación de género y número gramatical del totonaco en la escritura del español por estudiantes bilingües de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Sánchez, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295.
- Sánchez, C. (2007). “Para que la gente se enteren”. La concordancia *ad sensum* en español oral. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(2), 205-226.
- Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(2), 233-273.
- Sánchez, C. (2016). El español hablado por los malecus: caracterización general y reconocimiento como variedad particular. *Kániña*, 40(1), 103-125.

- Sánchez, C. (2022). El español de las poblaciones indígenas de Costa Rica: hacia la comprensión de su especificidad. *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua*, 17(1), 35-52.
- Serrato, L. (2017). *Propuesta didáctica para el tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica.
- Swiggers, G. (2002). *Módulo de desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes universitarios indígenas*. [Tesis de Maestría, Universidad del Zulia]. http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=841
- Urdaneta, G. (2013). *Propuesta de estrategias de lecto-escritura para estudiantes universitarios wayuu*. [Tesis de Maestría]. Universidad del Zulia.
- Zimmermann, K. (2019). La transligualización como resultado del manejo de las lenguas en situaciones de contacto. En M. Haboud (Coord.), *Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad* (pp. 47-80). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.