

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE FENÓMENOS
GRAMATICALES PROPIOS DE LA VARIEDAD DE ESPAÑOL DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BRIBRIS Y CABÉCARES EN LA
ESCRITURA

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la
Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda
Lengua para optar por el grado y título de Maestría Profesional en Enseñanza
de Español como Segunda Lengua

LUIS SERRATO PINEDA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2017

*A mi mamá, Silvia Pineda Villegas,
y a mi abuela, Ana Cecilia Villegas Benavides,
por todo su apoyo, esfuerzo, sacrificio y
enseñanzas durante tantos años.*

Agradecimientos

A los estudiantes del Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional que participaron en el proyecto, por su entusiasmo y disposición a colaborar con un desconocido. Asimismo, a la subdirectora del Campus Sarapiquí al momento de realizar la aplicación del proyecto, María Teresa Dobles, por su indispensable colaboración.

Al tutor de este trabajo, Carlos Sánchez Avendaño, porque sin su guía no habría sido posible concretar la idea que dio origen al proyecto. Agradezco profundamente su paciencia y confianza; y, por supuesto, todo su trabajo.

A los lectores, los profesores Jorge Chen Sham y Ericka Vargas Castro, por sus valiosas observaciones durante las distintas etapas del proceso. Deseo agradecer especialmente a don Jorge Chen, quien además fungió como supervisor de la práctica del proyecto, por su disposición a trasladarse en fines de semana a un lugar lejano.

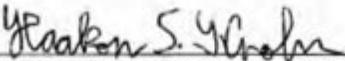
A los representantes del Decanato y del Programa de Posgrado, Haakon Krohn y Anita Arrieta, respectivamente, por sus valiosos comentarios y observaciones durante la presentación pública de este trabajo.

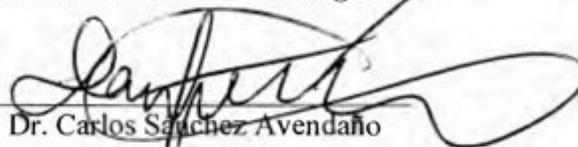
A mis profesores y compañeros del Posgrado en Español como Segunda Lengua, porque todos aportaron algo que contribuyó a que esta experiencia valiera la pena. En especial, agradezco a la profesora Patria Guillén Solano, ya que fue gracias a su confianza y su pasión por lo que hace que un día decidí que quería involucrarme en el mundo de las segundas lenguas.

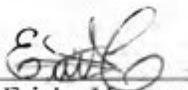
A mi familia y amigos, porque siempre han estado allí, a pesar de todos los “no puedo” que escucharon mientras se concretaba el proyecto. Gracias por todo.

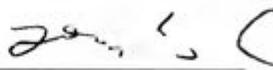
Finalmente, y de manera muy especial, a Daniela Sánchez Sánchez, quien ha compartido –y sufrido– conmigo este proceso desde que inició, y aun mucho antes. Su compañía y apoyo fue fundamental para que llegara a haber un punto final.

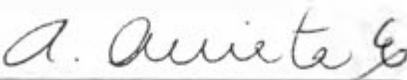
“Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Enseñanza del Español como Segunda Lengua”.


M.L. Haakon Stensrud Krohn
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado


Dr. Carlos Sánchez Avendaño
Profesor Guía


M.L. Ericka Vargas Castro
Lectora


Dr. Jorge Chen Sham
Lector


M.L. Anita Arrieta Espinoza
Representante
Programa de Posgrado en Español como Segunda Lengua


Luis Alberto Serrato Pineda
Sustentante

Tabla de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación	iv
Tabla de contenidos.....	v
Resumen	x
Índice de cuadros.....	xi
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. Tema.....	1
2. Justificación.....	1
3. Objetivos	4
3.1. Objetivo general	4
3.2. Objetivos específicos.....	4
4. Estado de la cuestión	5
4.1. Diagnóstico de problemas de escritura.....	5
4.2. Propuestas remediales	17
5. Marco teórico	25
5.1. Bilingüismo	26
5.1.1. Bilingüismo individual	27
5.1.2. Bilingüismo social.....	29
5.1.3. Desarrollo del bilingüismo	31
5.2. Contacto de lenguas	31
5.3. Fenómenos de adquisición de segundas lenguas.....	35
5.4. Códigos elaborados y restringidos	36
5.5. Situación sociolingüística de las comunidades bribri y cabécares.....	38
5.6. Concordancia en español y lo que sucede en bribri y cabécar	42
5.6.1. La concordancia en español	42
5.6.2. La concordancia en bribri y cabécar.....	45
5.7. Los textos académicos.....	56
5.7.1. La adecuación gramatical.....	58
5.7.2. La objetivación.....	59
5.7.3. La cohesión	61
5.7.4. La organización del texto	62

5.8. La revisión.....	64
5.8.1. La corrección.....	65
5.8.2. Los roles del estudiante y del profesor.....	66
5.8.3. Corrección de aspectos bien logrados y por mejorar.....	67
5.8.4. Corrección inmediata y diferida.....	69
5.8.5. Estrategias para la corrección.....	69
5.8.6. Cómo hacer la corrección más atractiva.....	71
6. Metodología	72
6.1. Datos relativos a la intervención didáctica.....	72
6.1.1. Población meta	72
6.1.2. Cantidad de estudiantes.....	74
6.1.3. Perfil de los estudiantes.....	77
6.1.4. Lugar de aplicación	81
6.2. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas	81
6.2.1. Enfoque estructural	83
6.2.2. El diseño curricular estructural.....	83
6.2.3. Tipos de conocimiento gramatical	85
6.2.4. Estructuración del programa	86
6.2.5. Procedimientos para enseñar gramática	87
6.3. La investigación-acción.....	91
6.4. El taller	93
6.5. El diario.....	95
6.6. Procedimiento.....	97
6.6.1. El diagnóstico previo.....	97
6.6.1.1. El diagnóstico de redacciones de estudiantes bribris y cabécares	98
6.6.1.2. Los grupos control.....	100
6.6.1.3. Las redacciones de estudiantes de zona rural.....	101
6.6.1.4. Las redacciones de estudiantes de zona urbana.....	103
6.6.1.5. La selección y organización de los contenidos.....	105
6.6.1.6. Contenidos relacionados con redacción académica	106
6.6.2. La elaboración del diseño didáctico	111
6.6.3. La evaluación de los resultados.....	111
CAPÍTULO II: MACROUNIDAD Y UNIDADES.....	113
7. La propuesta didáctica.....	113
7.1. La Macrounidad	114

7.2. Unidad 1. Contextualización.....	115
7.2.1. Diario de la Sesión 1: Unidad 1.....	116
7.3. Unidad 2. Concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre determinantes y sustantivo. 119	
7.3.1. Diario de la Sesión 2: Unidad 2.....	121
7.4. Unidad 3. Concordancia entre sujeto y verbo	123
7.4.1. Diario de la Sesión 3: Unidad 3.....	124
7.5. Unidad 4. Los clíticos.....	127
7.5.1. Diario de la Sesión 4: Unidad 4.....	129
CAPÍTULO III: RESULTADOS	132
8. Resultados	132
8.1. La evaluación inicial	132
8.1.1. La columna “Aspectos bien logrados”	132
8.1.2. La columna “Aspectos que deben mejorarse”	134
8.1.3. La reescritura.....	136
8.1.3.1. Las relaciones de concordancia.....	136
8.3.1.2. La objetivación del texto	140
8.3.1.3. El mantenimiento de las referencias.....	141
8.3.1.4. Organización de las ideas	143
8.2. La evaluación final	144
8.2.1. Apartado “Lo que está bien”	145
8.2.2. Apartado “Lo que está mal”	145
8.2.3. Reescritura.....	146
8.2.3.1. Establecimiento de las relaciones de concordancia.....	146
8.2.3.2. La objetivación del texto	150
8.2.3.3. Mantenimiento de las referencias.....	152
8.2.3.4. Organización de las ideas	154
8.3. Discusión de los resultados	156
8.3.1. Comparación entre la evaluación inicial y la final	156
8.3.2. El factor cantidad de sesiones	164
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	167
9. Conclusiones	167
10. Recomendaciones.....	173
11. Consideraciones finales.....	176
BIBLIOGRAFÍA.....	178
ANEXOS.....	183

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes bribris y cabécares participantes.....	184
del curso-taller.....	184
Anexo 2. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de comunidades indocostarricenses (bribris y cabécares).....	186
Anexo 3. Cuestionario para estudiantes de zona rural	194
Anexo 4. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de zona rural	196
Anexo 5. Cuestionario para estudiantes de zona urbana	199
Anexo 6. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de zona urbana.....	201
Anexo 7. Instrumento de evaluación del nivel de entrada	204
Anexo 8. Instrumento de evaluación de nivel de salida	205
Anexo 9. Ejemplo de portada de los folletos dados a los estudiantes	206
Anexo 10. Ejemplo de tabla de contenidos de los folletos dados a los estudiantes	207
Anexo 11. Ejemplo de diapositivas (Sesión 1).....	208
Anexo 12. Ejemplo de página que incluía un apartado para “Notas”	209
Anexo 13. Presentación del curso-taller y de los estudiantes (fragmento de la I Presentación)	210
Anexo 14. Identificación de características lingüísticas según el registro	211
Anexo 15. Reconocimiento de inadecuaciones lingüísticas y textos académicos y reescritura	212
Anexo 16. Actividad de reflexión: primera parte de la Sesión 1.....	213
Anexo 17. Actividad: el español en contacto con distintas lenguas.....	214
Anexo 18. Ejemplo de español de una comunidad bribri.....	215
Anexo 19. Actividad de discusión final de la Sesión 1	216
Anexo 20. Actividad sobre los conceptos en el curso-taller	217
Anexo 21. Fragmento de la presentación de la Sesión 2.....	218
Anexo 22. Relaciones de concordancia sustantivo-adjetivo	219
Anexo 23. Ejercicio de revisión: concordancia entre sustantivo y adjetivo.....	220
Anexo 24. Actividad sobre el mantenimiento de las referencias	221
Anexo 25. Actividad sobre el mantenimiento de la referencia	222
Anexo 26. Ejercicio de redacción	223
Anexo 27. La concordancia con los determinantes.....	224
Anexo 28. Ejercicio de identificación con ayuda del procesador de textos	225
Anexo 29. Ejercicio de redacción en conjunto.....	226
Anexo 30. Ejercicio de discusión final de la Sesión 2	227
Anexo 31. Ejercicio: ¿Cómo se dice _____ en bribri y cabécar? (material).....	228
Anexo 32. ¿Cómo se dice _____ en bribri y cabécar? (folleto).....	229
Anexo 33. Fragmento de la presentación de la Sesión 3.....	230

Anexo 34. Ejercicio de identificación de diferencias gramaticales entre el español y el bribri y cabécar.....	231
Anexo 35. Ejercicio de identificación de discordancias en el grupo verbal.....	232
Anexo 36. Fragmento de la presentación de la Sesión 3: Juego de identificar discordancias.....	233
Anexo 37. Actividad de discusión sobre la revisión	234
Anexo 38. Fragmento de la presentación de la Sesión 3: La autorrevisión.....	235
Anexo 39. Actividad de escritura y autorrevisión inmediata	236
Anexo 40. Actividad de discusión sobre la revisión diferida.....	237
Anexo 41. Discordancias con los clíticos.....	238
Anexo 42. Ejercicio para última reelaboración grupal.....	239
Anexo 43. Ejercicio de discusión final.....	240

Resumen

En este trabajo se diseña y aplica una propuesta didáctica para trabajar el tema de las discordancias en los textos escritos académicos. La población meta son estudiantes universitarios de comunidades bribris y cabécares, puesto que un diagnóstico previo mostró que sus producciones escritas 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.

La propuesta gira en torno a la generación de conciencia respecto del fenómeno mencionado y, a nivel más general, también se promueve la concientización sobre algunas características importantes de los textos académicos. Se recurre a la revisión como etapa del proceso de escritura en la que es posible reflexionar sobre el texto producido, con el fin de identificar aspectos bien logrados y aspectos que deben mejorarse. Luego de la etapa de identificación, se pretendió que los estudiantes propusieran versiones mejoradas de los textos con los que interactuaron, es decir, que los reescribieran.

Una vez aplicada la propuesta didáctica, se analizaron los resultados a partir de la comparación de los datos obtenidos en una evaluación inicial y una evaluación final. En comparación con los datos de la evaluación inicial, en la evaluación final: la interacción de los estudiantes con los textos que revisaron aumentó, se evidenció una mejor comprensión y resolución del ejercicio propuesto, y se redujo la cantidad de discordancias presentes en los textos; además, la actitud hacia el trabajo de escritura mejoró.

Índice de cuadros

Cuadro 1. Explicación de la propuesta de Swiggers (2002).....	20
Cuadro 2. Ejemplo de explicación de la propuesta de Urdaneta (2013)	24
Cuadro 3. Información sobre la lengua materna en los territorios bribris y cabécares según el Censo del 2000.....	40
Cuadro 4. Información sobre la cantidad de hablantes de bribri y cabécar en los territorios indígenas	41
Cuadro 5. Datos de los asistentes al curso-taller	76
Cuadro 6. Esbozo del bilingüismo de los participantes en el proyecto	81
Cuadro 7. Anexos incluidos en cada folleto.....	114
Cuadro 8. Conclusiones de los estudiantes luego de comparar sus evaluaciones.....	163

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Tema

Propuesta didáctica para el tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura.

2. Justificación

Poseer un buen dominio del registro escrito es una habilidad que se espera de un estudiante en una universidad. “Escribir bien” favorece o dificulta el éxito en ejercicios académicos como la resolución de exámenes o la redacción de trabajos de investigación; además, tiene repercusiones en la forma en que se es percibido por los otros: una mala escritura puede generar una opinión negativa acerca de las capacidades de un estudiante. Una escritura oscura o plagada de errores gramaticales, por razones distintas, es considerada como una falta grave en la escritura académica.

Autores como Rodino y Ross (1997) o Sánchez (2005) han evidenciado las carencias en la escritura que presentan los estudiantes universitarios costarricenses. Esto no parece ser una realidad única de nuestro país: Cassany (1999), por ejemplo, expone problemas encontrados en los sistemas educativos inglés y español. Los distintos trabajos sugieren que la forma en que se aborda la enseñanza de la escritura en la educación primaria y secundaria no es la mejor, puesto que los estudiantes no llegan a desarrollar suficiente competencia en el manejo del registro escrito formal-académico, lo cual se vuelve un problema al ingresar a un centro de estudios superiores.

Pese a esto, parece existir el supuesto de que cuando un estudiante logra ingresar a la universidad está preparado para redactar todo tipo de textos académicos de una forma, al menos, aceptable. La realidad, sin embargo, demuestra que este ideal no se cumple, como reconoce Cassany: “En teoría debe ser suficiente el Bachillerato para preparar a un joven para entrar a la selva de textos académicos y científicos que le esperan en la universidad, pero después el trabajo es suyo para salir adelante, y las penas las pasa el profesorado” (1999: 14). Habría que agregar que las penas también las pasan los estudiantes, quienes son mal

evaluados por no contar con habilidades que tampoco se les ha ayudado a desarrollar de la mejor manera; la responsabilidad es compartida.

A esta compleja problemática –que incluye a actores tan diversos como estudiantes, docentes instituciones encargadas de la formación de los profesores o encargados de definir políticas 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) o el entorno rural inciden en que sus variedades presenten rasgos particulares que se pueden alejar más o menos de la llamada variedad de prestigio o norma culta. Esto se puede presentar en cualquier nivel de lengua: morfosintáctico, fonético-fonológico, léxico, etc.

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). Por ejemplo, en variedades de español en contacto con el guaraní es posible encontrar una doble negación, como en “Nada no dije”, estructura ajena al “español estándar” pero no al guaraní (Klee y Lynch 2009).

En Costa Rica, sin embargo, los estudios de este tipo son muy recientes –y escasos–. Sánchez (2015, 2016) es quien ha iniciado el trabajo de sistematizar los rasgos particulares del español de un grupo indocostarricense: los malecus. Este investigador encuentra una serie de características, como las siguientes: 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”) o 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 lingüística¹ tradicional ni concuerdan con los usos prestigiosos de la lengua (la llamada

¹ Entendemos por este 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, citado por Jara 2008: 65-66).

norma culta), que son los esperados en la academia (Montolío 2014); por lo tanto, su aparición en un texto de carácter académico seguramente será mal recibida por la mayoría de los docentes, quienes esperan encontrarse con una variedad estandarizada de español². Pero si los estudiantes no son conscientes de los rasgos propios de su variedad de lengua, es muy posible que trasladen sus usos orales a los textos escritos y que, entonces, estos sean mal evaluados³. Recuérdese, en este sentido, la hipótesis planteada por Rodino y Ross (1986): muchos de los problemas encontrados en los textos de los estudiantes universitarios se deberían al traslado de características del registro oral 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. Ello permitiría tanto concientizarlos acerca de características propias de su variedad de español como explicarles, desde una perspectiva respetuosa de la variedad lingüística, la importancia de emplear la variedad de prestigio en los textos que escriban para la universidad.

Puesto que se trata de rasgos de las variedades de español de sus comunidades de origen, no se esperaría que los estudiantes modifiquen su variedad de lengua (en el sentido de la producción inmediata, al modo de una estructura meta), pero sí que tomen conciencia de ella y que aprendan a hacer los “ajustes” que sean necesarios para adaptarla a los requerimientos de la escritura académica. En este trabajo ensayamos una posibilidad: enfocar el trabajo hacia la revisión, pues es la etapa del proceso de escritura en la que es posible evaluar distintos aspectos del texto luego de haber sido escrito.

Por otra parte, en el ámbito de las universidades públicas costarricenses se ha producido en los últimos años, a raíz del documento *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas* (CONARE 2012), un creciente interés por los temas del acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes indocostarricenses. El documento, en general, mostró que había mucho trabajo por hacer en las universidades estatales con el fin de ofrecerle mejores

² Por variedad estandarizada o nivelada de español hacemos referencia a una variedad que tiene un propósito comunicativo concreto: ser inteligible para los hablantes de cualquiera de las variedades de esta lengua (Alvar 2000).

³ Incluso hemos tenido noticia de docentes que creen que la aparición de rasgos morfosintácticos alejados del español estándar demuestra problemas de lenguaje en los estudiantes indocostarricenses. Pese a lo que se esperaría, parece que aún hoy existen muchos prejuicios y estereotipos sobre esta población.

condiciones a esta población. Fue por ello que se elaboró el *Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (2013)*, el cual presenta una serie de acciones que cada universidad se comprometía a realizar, tanto de forma independiente como en conjunto.

Pensamos que nuestro proyecto se podría llegar a desarrollar más y a incluirse, eventualmente, dentro de las acciones orientadas a la permanencia y éxito académico de los estudiantes universitarios indocostarricenses. En este sentido, consideramos este ejercicio una especie de plan piloto que busca empezar a perfilar necesidades y opciones didácticas en el campo de la redacción académica, específicamente. Se busca, en conclusión, propiciar que estos estudiantes no se encuentren en una situación de desventaja por los usos lingüísticos que vierten en sus escritos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica para tratar fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares, a partir de un diagnóstico basado en textos escritos.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares presentes en textos escritos producidos por estos.
2. Elaborar una propuesta de intervención pedagógica para abordar, en la escritura, fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares.
3. Evaluar los resultados obtenidos en el componente gramatical en textos escritos por estudiantes universitarios bribris y cabécares luego de ejecutar la intervención didáctica propuesta.

4. Estado de la cuestión

En este apartado se reseñan investigaciones relacionadas con dos grandes áreas de interés para el presente trabajo: en primer lugar, la identificación de fenómenos gramaticales propios de variedades de español en contacto con lenguas amerindias, diagnosticados a partir de textos escritos por estudiantes indígenas universitarios o que se encuentran en la etapa final de sus estudios secundarios (la fase previa al ingreso a la universidad); en segundo lugar, propuestas didácticas dirigidas a que esta población tome conciencia de que algunos rasgos de su variedad de español resultan inadecuados en un contexto formal-académico y que, por consiguiente, conviene que adapten sus usos lingüísticos a los requerimientos de corrección idiomática de este contexto comunicativo.

Por lo tanto, esta sección se divide en dos apartados, uno relacionado con el diagnóstico de los llamados “problemas de escritura” de estudiantes indígenas (universitarios o pre-universitarios) y otro cuyo propósito es presentar diseños didácticos remediales que buscan solucionar estos problemas.

4.1. Diagnóstico de problemas de escritura

En el ámbito costarricense se han realizado, recientemente, investigaciones enmarcadas dentro de la lingüística de contacto, las cuales intentan describir fenómenos propios de variedades de español que han mantenido un contacto histórico prolongado con lenguas amerindias (Sánchez 2015 y 2016). Sin embargo, no se han elaborado trabajos que se ocupen de diagnosticar y proponer soluciones para el caso específico de estudiantes universitarios de comunidades indocostarricenses. Por este motivo, recurrimos a consultar trabajos que se hubieran propuesto ese objetivo, realizados en otros países latinoamericanos. Creemos que, si bien los resultados de estos estudios se derivan de realidades locales, es posible identificar fenómenos recurrentes y presumiblemente extrapolables –en alguna medida– a la situación de nuestro país.

Todos los diagnósticos encontrados comparten la hipótesis de que los problemas de escritura de los estudiantes indígenas se relacionan con el hecho de que el español es su segunda lengua. Este es el punto de partida de la investigación de Álvarez (2000), quien se propuso demostrar que los errores más frecuentes encontrados en textos escritos de estudiantes

guajiros que cursaban la etapa final de sus estudios secundarios –muchos de los cuales estaban interesados en ingresar a la universidad– se debían a la interferencia del guajiro o wayuunaiki (L1) en el español (L2). El estudio se llevó a cabo en Venezuela.

Para comprobar su hipótesis, la autora utilizó como instrumento una composición sobre un tema libre escrita por: 1) estudiantes guajiros que vivían en un entorno en el que usaban su L1 (guajiro) habitualmente pero que estudiaban en español (L2), en un liceo en una zona rural; 2) estudiantes guajiros que vivían y estudiaban en un entorno en el que se usaba el español, en un liceo en una zona urbana; 3) estudiantes no indígenas (como grupo control), los cuales asistían a un liceo ubicado en una zona urbana, lejos del contacto con comunidades indígenas.

Álvarez clasificó los errores en tres categorías: ortográficos, morfosintácticos y semánticos. Intentó, además, determinar cuáles de estos errores podían atribuirse a la influencia del guajiro sobre el español, para lo cual se recurrió a análisis contrastivos en aspectos específicos. En cuanto al criterio de corrección, este se basó en un constructo operativo: “la norma del español escrito en Venezuela” (Álvarez 2000: 47), creado a partir de una revisión bibliográfica de gramáticas del español y del criterio de la autora y sus tutoras. Para efectos de la presente investigación, hacemos referencia únicamente a los resultados obtenidos en el rubro de errores morfosintácticos.

Como errores morfosintácticos se consideraron “aquellos errores frecuentes que de alguna forma violaban las reglas generales de formación, función, ordenación y relaciones mutuas de las palabras dentro de la oración” (Álvarez 2000: 59). La hipótesis de la autora se corroboró⁴ en la medida en que la cantidad de errores presentes en los textos escritos por los estudiantes bilingües guajiro-español fue mucho mayor a la observada en los estudiantes monolingües de español: mientras que en estos últimos solo se encontró “uso incorrecto de los signos de relación” (específicamente en uso de preposiciones), en los dos grupos de hablantes bilingües se detectaron los siguientes errores⁵ (los destacados son nuestros):

⁴ Aquí estamos restringiendo los datos al ámbito de la morfosintaxis, pero la confirmación de la hipótesis abarca también los ámbitos ortográfico y semántico.

⁵ Realizamos un recuento mínimo, que describe e ilustra brevemente lo expuesto en la investigación. Para mayor detalle véase Álvarez (2000: 59-91).

1. *Palabras mal formadas*. Se definen como palabras que “presentaron una morfología inadecuada” (Álvarez 2000: 60). Los ejemplos consignados, por ejemplo: “poreso” ‘por eso’, “llaque” ‘ya que’, “a hora” ‘ahora’, “casar me” ‘casarme’, en realidad no son morfosintácticos ni se deben a una transferencia del guajiro. La propia autora reconoce que se trata de transferencias a la escritura de fenómenos de percepción fónica y de errores ortográficos propios de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura (Álvarez 2000: 61).

2. *Uso incorrecto de los signos de relación*. En esta categoría la autora incluye preposiciones, conjunciones y pronombres relativos. En la muestra de composiciones escritas por estudiantes guajiros, este tipo de error fue común.

En cuanto al uso incorrecto de preposiciones, se observó una tendencia general a omitir estos elementos, al contrario del grupo de monolingües, el cual omitió solo *a* y *de*. Como también se detectaron problemas en el grupo monolingüe, se descartó la influencia de la lengua materna.

Los tipos de errores encontrados fueron los siguientes: en primer lugar, la omisión, como en “ya que [en] esta universidad nos encontramos”; en segundo lugar, el uso incorrecto, como en “cuando vieron a la weya de tío conejo” ‘cuando vieron la huella de tío conejo’; en tercer lugar, el uso superfluo: “yo aspiro estudiar en enfermería” (los destacados son nuestros).

En lo que respecta a las conjunciones, se documentaron los siguientes problemas: uso excesivo de *y*: “mi papá y mi mamá y mis primos y cuando”; omisión de *y*: “al tener ellos agua [y] leña empezaban a moler mais”. La omisión de *y* fue menos general que su uso excesivo.

Otro de los errores consistió en el uso de los relativos. En los textos de estudiantes guajiros solo se encontró el relativo *que*. En cuanto a los errores, para la autora las diferencias estructurales entre el español y el guajiro los explicarían. Se encontraron los siguientes tipos de errores: sustitución de una preposición por un relativo⁶: “ya que carece que eso”; uso de

⁶ Hacemos la salvedad de que en el ejemplo mostrado *que* no funciona como un pronombre relativo, sino como una conjunción. Para efectos del trabajo de Álvarez (2000), este caso debe haberse clasificado dentro del rubro ‘uso erróneo de conjunciones’.

un relativo por otro: “el hombre fue que me dijo que debía hacer”; omisión: “yo creía que la vida fuera fácil pero ya veo [que] no es así”.

Según Álvarez (2000: 70), los errores de falta de concordancia fueron los que los estudiantes guajiros cometieron en mayor cantidad y de manera más frecuente. El análisis contrastivo evidenció que la gramática del guajiro ayuda a comprender el porqué de estos errores; por ejemplo, en guajiro solo el adjetivo asume las marcas de género y número en la frase nominal (Álvarez 2000: 73). A continuación se presenta la clasificación hecha por la autora:

- a. De número, entre sustantivo y adjetivo: “muchacho trabajadores”
- b. De género, entre sustantivo y adjetivo: “esa experiencia muy feo”
- c. De número, entre sustantivo y determinante: “los tejido”
- d. De género, entre sustantivo y determinante: “un muchacha”, “los demás personas”
- e. De número y persona, entre verbo y núcleo del sujeto: “las carretera está rotas”
- f. De género y número, entre variantes de pronombres y antecedentes: “su animalito se la llevó con ella al colegio”

Otro de los problemas detectados fue la “falta de correlación verbal”, o sea, el uso inadecuado de formas verbales⁷, sobre todo en las oraciones compuestas: “no quieran que pasa todo esto conmigo” o “resolver un problema es relajándose y pensando mucho” (Álvarez 2000: 86-87). Este tipo de error también se presentó en los hablantes no indígenas, pero en menor frecuencia.

También se observaron omisiones, tanto de artículos, como en “encierro que se le hace a [la] mujer al desarrollarse”, como con el auxiliar *haber*: “estas dos cosas que [han] ido trascendiendo”.

⁷ Álvarez (2000: 86) habla de “los tiempos del verbo”; sin embargo, por los ejemplos que presenta la autora creemos mejor referirnos de manera más general a ‘formas verbales’.

De los datos arrojados por la muestra nos interesa destacar que los errores de concordancia fueron los más frecuentes. Por otra parte, los siguientes errores en español fueron relacionados por Álvarez (2000: 106) con la lengua materna de los estudiantes: uso inadecuado de elementos de relación, discordancias de género y número, omisión de artículo y omisión de verbo auxiliar. En cuanto a la comparación de los dos grupos de los estudiantes guajiros, cabe señalar que los de la zona rural cometieron más errores que los de la zona urbana, pero los tipos de errores fueron los mismos para ambos grupos. Para nosotros, lo anterior invita a plantearse también las diferencias que surgen a partir del contexto socioeconómico (mejores condiciones, facilidades) y lingüístico (input recibido).

Para finalizar, la autora concluye que la coincidencia en algunos errores entre los grupos de estudiantes indígenas y el de estudiantes no indígenas demuestra que no todos son producto de la transferencia de estructuras de la L1 a la L2, sino que algunos se le deben atribuir a las deficiencias del sistema educativo general del país (Álvarez 2000: 108). No obstante, las composiciones evidencian un nivel de dominio marcadamente distinto entre los estudiantes indígenas y los no indígenas; incluso, se llegan a describir algunos de los textos escritos por estos últimos como “casi incomprensibles” (Álvarez 2000: 107). Este hecho resulta alarmante para la autora, puesto que implicaría una clara desigualdad competitiva en el intento por ingresar a un centro de educación superior de calidad y, por lo tanto, también de llegar a conseguir éxito académico en él.

El origen del escaso dominio del español se le atribuye a la forma en la que los estudiantes guajiros aprendieron este idioma: en la escuela primaria, con métodos de didáctica de lengua materna. Esta situación limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tanto en la primera lengua como en la segunda. Por este motivo, Álvarez sugiere dos acciones concretas: la primera, elaborar propuestas de enseñanza de español a los niños guajiros con métodos de L2; la segunda, que las universidades les ofrezcan cursos de inmersión a los estudiantes indígenas antes de que estos inicien sus estudios. Dichos cursos se basarían en problemas detectados por medio de un diagnóstico previo (Álvarez 2000: 108).

En la línea de la segunda propuesta de Álvarez (2000), es decir, del interés por las acciones concretas que las universidades pueden llevar a cabo para solventar necesidades específicas de los estudiantes indígenas que ingresan a ellas, se encuentra el trabajo de Enríquez (2014),

quien propone crear programas remediales diseñados con metodología de enseñanza de segundas lenguas dirigidos a trabajar problemas de escritura presentes en dicha población. La autora llegó a esta conclusión luego de analizar un corpus de redacciones, escritas por estudiantes indígenas, en el cual encontró una serie de problemas que detallaremos más adelante. El trabajo se efectuó en México.

El tema del nivel de dominio del español escrito lo aborda Enríquez (2014) como una de las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas⁸ (mexicanos) una vez que ingresan a una institución de estudios superiores⁹. De esta forma, lo lingüístico formal se engloba dentro de una situación más compleja, la cual incluye problemas sociales, como la discriminación y el aislamiento, o factores sociolingüísticos, como las actitudes hacia la primera y segunda lenguas: la lengua amerindia que hable el estudiante en cuestión y el español, respectivamente. Para efectos de esta reseña, nos enfocamos en lo concerniente a los problemas de escritura, esto es, a la parte relativa a la morfosintaxis; sin embargo, también hacemos referencia, brevemente, a los otros factores mencionados.

La premisa de Enríquez (2014: 1) consiste en que los errores de escritura de los estudiantes indígenas son “explicables como errores en el aprendizaje de segunda lengua (L2)”; es decir, se plantea indirectamente la tesis de una adquisición incompleta o deficiente del español como el origen del problema. Para la investigadora esto es algo que no contemplan las universidades, las cuales parten del hecho de que esta población cuenta con un dominio oral y escrito del español prácticamente igual al de un hispanohablante –término con el que la autora se refiere a los hablantes monolingües de español–. Las universidades trabajarían con base en dos premisas falsas:

“a) que no hay necesidad de interesarse en la L1 de los estudiantes indígenas, pues su educación universitaria la recibirán en español, y b) que sus habilidades de comunicación en la lengua

⁸ La autora habla de estudiantes indígenas, en general, puesto que esta designación le permite incluir gran diversidad de lenguas y culturas amerindias; por ejemplo: purepécha, tseltal, náhuatl, chol o mixteco (Enríquez 2014: 6).

⁹ En su caso específico, Enríquez comenta el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), institución en la que labora; no obstante, pretende que su discusión sea extensiva para cualquier universidad que cuente con estudiantes indígenas en su población habitual.

española deben estar tan desarrolladas como las de los monolingües hablantes de español, pues la mayor parte de su educación formal la han recibido en dicha lengua.” (Enríquez 2014: 7-8)

Para la autora, esta falta de conciencia institucional –y de los propios docentes– sobre la situación y necesidades lingüísticas de los estudiantes indígenas compromete el éxito académico de estos, ya que se espera de ellos un dominio de las habilidades de producción y comprensión de textos académicos que, de acuerdo con su propia experiencia, no poseen: “los profesores que impartimos clases en dicho nivel [universitario] estamos conscientes de que los alumnos tienen, en general, dificultades en el manejo de ellas” (Enríquez 2014: 12). Ante esta situación, Enríquez reconoce que no es común que se les brinden a los estudiantes indígenas estrategias o herramientas para mejorar sus problemas de expresión escrita; lo usual es ofrecerles información y “hacerles saber que escriben de manera deficiente en el ámbito académico” (2014: 12). La propuesta de esta autora apunta a solventar esta carencia.

Para determinar cuáles son los errores de redacción que cometen los estudiantes indígenas, Enríquez (2014) analizó un corpus de textos escritos por estudiantes de nivel medio superior; o sea, textos de una población que aún no había ingresado a la universidad pero que se encontraba en la etapa previa. La autora encontró dos tipos de errores. El primer tipo se relaciona con fenómenos de oralidad como: “homogeneida” (elisión de *d* final de palabra), “soñiando” (diptongación), “iba salir” (elisión de la preposición *a*) (Enríquez 2014: 15). Para esta autora todos son ejemplos de fenómenos propios de realizaciones orales, las cuales se suelen relacionar también con el habla rural.

El segundo tipo consiste en fenómenos morfosintácticos, y son clasificados de la siguiente forma (los destacados son nuestros):

- a. Uso de verbos. Aquí se incluyen dificultades con conjugaciones verbales (falta de distinción de *estar* y *haber* como auxiliares) y con el uso del pronombre *se*, por ejemplo: “ya se pueden defenderse”, “no se ha sido homogéneo” (Enríquez 2014: 16).
2. Concordancia. La autora destaca la fuerte censura que recibe un estudiante indígena cuando comete un error de este tipo. Se consignan ejemplos como los siguientes: “un

niño que nace en Guatemala seguirá siendo diversa de las que nace en Suecia” y “el deixis del discurso” (Enríquez 2014: 17).

3. Uso de preposiciones. Enríquez (2014: 18) destaca que las preposiciones son elementos de difícil adquisición, más aún cuando en la L1 presentan un funcionamiento muy distinto al que poseen en español. A continuación se transcriben dos ejemplos: “[En] La actualidad por lo mismo ya existe el equilibrio” (omisión) y “para dirigirse hacia a otra persona” (uso incensario) (Enríquez 2014: 18).

Como se mencionó arriba, para la autora estos problemas se explicarían como errores de aprendizaje del español (L2), lo cual se relacionaría también con la forma en la que se abandona a temprana edad la instrucción en la L1: “el escaso fomento del aprendizaje en su lengua materna provoca un insuficiente desarrollo de las habilidades cognitivas que, bien atendido, podría representar beneficios para la adquisición de la L2, en este caso el español.” (Enríquez 2014: 15). Al igual que Álvarez (2000), Enríquez señala que la forma en la que los estudiantes indígenas reciben su educación básica afecta su desempeño lingüístico posterior, tanto en la L1 como en español.

De aquí la crítica a la indiferencia de las universidades mexicanas efectuada por Enríquez (2014) sobre las condiciones de los estudiantes indígenas, pues opina que no se toma en cuenta que: 1) esta población no ha desarrollado, en su gran mayoría, habilidades de escritura en su L1, 2) los estudiantes no recibieron una atención adecuada que les permitiera desarrollar de la mejor forma sus habilidades lingüísticas en español (L2) y 3) el uso de las primeras lenguas (lenguas amerindias) se encuentra desvinculado del ámbito académico, puesto que sus esferas de uso se restringen al espacio de lo familiar. Por lo anterior, esta autora plantea la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza de segundas lenguas con esta población, así como dejar de partir “del supuesto erróneo de que los estudiantes indígenas deben ser expertos en la expresión escrita en español.” (Enríquez 2014: 20).

Finalmente, destacamos dos aspectos que considera Enríquez en su trabajo: las actitudes lingüísticas y los problemas sociales de discriminación, debido a que ambos estarían implicados en el desempeño académico de los estudiantes indígenas que ingresan a la

UMSNH (2014: 8) –y, en general, a cualquier centro de estudios superiores–. En cuanto a las actitudes lingüísticas, Enríquez encontró que a los seis estudiantes indígenas que entrevistó les gusta hablar en su L1, ya que les permite comunicarse con su familia y amigos en sus comunidades. La respuesta fue la contraria al consultárseles sobre si les gustaba hablar en español; no obstante, todos reconocieron la importancia para la comunicación y para los estudios que esta lengua tiene. Finalmente, se les pidió evaluar su nivel de dominio del español oral y escrito, a lo cual respondieron con puntuaciones superiores a 7: en el dominio escrito las puntuaciones oscilaron entre 7,5 y 8,5, mientras que en el dominio oral oscilaron entre 9 y 10 (Enríquez 2014: 9-12). Cabe destacar que, según Enríquez, el dominio escrito mostrado en los textos está muy por debajo de estas autoevaluaciones.

En relación con los problemas sociales, cuatro de los seis estudiantes entrevistados afirmaron haber sufrido alguna forma de discriminación por ser indígenas, incluso por parte de sus profesores. Para Enríquez (2014: 9), la discriminación también proviene de las mismas autoridades universitarias, situación que ocasiona problemas de aislamiento. La discriminación se explicaría como resultado del prestigio social de una lengua y una cultura dominantes sobre otras lenguas y culturas minoritarias que carecen de este. Con el afán de aminorar los problemas de discriminación y aislamiento, la propuesta de Enríquez también contempla un programa de concientización sobre la riqueza lingüística y cultural de la población universitaria, dirigido tanto a estudiantes como a profesores.

Ahora, si bien los estudios de Álvarez (2000) y Enríquez (2014) nos permiten esbozar un panorama de los problemas de redacción característicos de estudiantes indígenas, ninguno fue realizado con población universitaria: en ambos casos los textos analizados fueron escritos por estudiantes que se encontraban concluyendo la etapa final de su educación secundaria. Por consiguiente, aunque se puede suponer que el nivel es muy similar al de un estudiante universitario de primer año, no es posible extrapolar con total certeza los resultados obtenidos. Por esta razón, el estudio de Mina (2007) adquiere relevancia para nuestra investigación.

Mina (2007) analizó una muestra de español de estudiantes universitarios mazahuas luego de que estos cursaron, durante el primer año escolar en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), el curso “Lectura crítica y producción de textos”. El estudio se planteó,

por consiguiente, como una evaluación de logros y de aprovechamiento de la instrucción recibida, considerando que: “Una de las competencias terminales, más importantes, planteadas en esta materia es *el desarrollar habilidades de lectura crítica y escritura en español*¹⁰” (Mina 2007: 290). Pese a que, según la autora, se pudo comprobar un mejoramiento en múltiples aspectos, tales como el desempeño oral en actividades académicas y la reflexión acerca de habilidades necesarias para el análisis de textos académicos, preocupa que “persiste en nuestras aulas ‘el fantasma del no dominio de la gramática del español estándar’” (Mina 2007: 290).

Se propone como hipótesis para explicar los problemas de redacción observados en los textos de la población estudiantil de esta universidad –lo que incluye a bilingües y monolingües– el contacto del español con el mazahua. Mina (2007: 291) pretende rastrear elementos transferidos del mazahua al español con el propósito de demostrar la influencia que ha tenido el contacto en el español de bilingües y monolingües, ya sea por sustrato (en el caso de los hablantes cuya primera lengua es el mazahua) o por adstrato. Como se observa, al ser el contacto de lenguas la perspectiva desde la cual la autora se aproxima al tema, el concepto que cobra más relevancia en su planteamiento no es el de transferencia, sino el de adstrato, el cual define como “los rasgos de una lengua resultantes del contacto con una lengua colindante” (Mina 2007: 295). Para la autora, su estudio muestra el adstrato en el español producto del contacto con el mazahua.

La metodología empleada por Mina consistió en comparar redacciones y relatos orales de hablantes monolingües de español residentes en el Distrito Federal –lo cual garantizaba que su variedad de español no estuviera influida por el mazahua– con redacciones y relatos orales de bilingües (mazahua-español) y monolingües de español producidos durante el curso “Lectura crítica y producción de textos” en la UIEM. Desde un inicio se planteó analizar aspectos previamente identificados como problemáticos por el cuerpo docente de la institución: uso de preposiciones, concordancia de género y número, y frases conectivas (Mina 2007: 291).

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los textos orales y escritos producidos por los estudiantes bilingües y monolingües de la UIEM (cuatro en total), los

¹⁰ La cursiva es del texto original.

cuales tenían diferentes grados de competencia en mazahua: “dos hablan y entienden la *lengua mazahua* y uno entiende pero no habla mazahua y el cuarto tiene abuelos bilingües pero no habla y dice tener muy poca comprensión de lo que se dice en mazahua” (Mina 2007: 295) (los destacados son nuestros).

- a. Uso del adverbio *donde* como comodín: “y se encuentra con un venado en donde [con el cual]... es muy difícil para él competir, luchar contra él”; “Hubo un día en donde [cuando] un niño con su perro”.
- b. Omisión de conectores: “entonces la ranita se le ocurrió salir (¿?) Juanito y su perrito bien dormidos profundamente” ‘entonces a la ranita se le ocurrió salir mientras Juanito y...’.
- c. Forma inadecuada de un conector: “pero sin en cambio [sin embargo] el perro ladra, ladra en busca de la ranita”.
- d. Uso inadecuado de preposiciones: “asomar en [por] la ventana”; “después se disponen a ir en [a] el bosque en todos lados a buscar”; “se lleva una ranita chiquita de [en] la mano”.
- e. Omisión de preposición: “el perrito está (¿?) un árbol”.
- f. No concordancias de género: “ellos se dan cuenta de que la ranita buscaba a sus familiares y que no estaba solo”; “un tronco de esos que están abiertas en el medio”; “y que le hace un señal de que guarde silencio”.
- g. Concordancia de número en los pronombres: “les llegó un venado por detrás le corneó y lo arrojó a un río”
- h. Concordancia de número en el verbo: “amigo es la rana y el perrito”
- i. Omisión de determinante: “también (¿?) perrito que había” ‘también había un perrito...’.
- j. Codificación de doble trayectoria de movimiento: “y se cae para abajo del suelo”; “El niño, este...sobresale arriba del agua”.

En cuanto al uso de los conectores, al analizar los textos de los hablantes monolingües del D.F. (dos estudiantes universitarios de la UNAM y dos profesionales), se observó que los conectores que más usaron fueron de consecuencia, especialmente *después*, y de oposición, en particular *pero*. Por su parte, los estudiantes de la UIEM tendieron a utilizar la conjunción *y* para marcar secuencias (Mina 2007: 300).

Ambos grupos emplearon conectores de oposición, en especial *pero*, y de explicación, particularmente *porque*. En los dos grupos hubo algunos problemas en el uso de los conectores de oposición, pero fue mayor la incidencia en el grupo de estudiantes de la UIEM. En el caso de los conectores de explicación, se detectó el uso de *por* para indicar la casualidad. Finalmente, Mina señala que los conectores menos usados fueron de ejemplificación, de adición y de conclusión, los cuales se encontraron prácticamente ausentes en los textos de los estudiantes de la UIEM: solo se reporta el caso de un conector conclusivo (Mina 2007: 301-302).

La autora concluye llamando la atención sobre el hecho de que la forma en la que se estructura mentalmente la gramática se liga a las etapas tempranas de adquisición de la lengua y, por consiguiente, siempre existirá una mediación de la codificación gramatical de esta L1 en cualquier lengua que se aprenda posteriormente (Mina 2007: 303). Este dato cobraría importancia si se considera que el 90% de la población de la UIEM fue socializado en lugares habitados por comunidades indígenas, lo cual implica cierto grado de bilingüismo o la existencia de fenómenos lingüísticos originados por el contacto de lenguas. En consecuencia, la autora propone que tomar en cuenta este factor lingüístico dentro de la planeación curricular redundaría en un beneficio para los estudiantes, pues identificar posibles dificultades posibilitaría ofrecer mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes (Mina 2007: 303).

Los tres estudios reseñados concuerdan en las repercusiones negativas de la enseñanza de español a edades tempranas con métodos de primera lengua, debido a que esto limita el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas tanto en la L1 como en la L2. Este bajo desarrollo coloca en desventaja a los estudiantes bilingües frente a los monolingües en su intento por ingresar a una institución de estudios superiores y dificulta su desempeño una vez que logran ingresar, ya que presentan problemas en el dominio de su español escrito y oral.

Los problemas más frecuentes encontrados en diagnósticos realizados a partir de textos escritos son: discordancias de género y número, uso de preposiciones, uso de elementos conectivos y uso de determinantes.

Ante las necesidades particulares de los estudiantes indígenas, los tres estudios concuerdan en la necesidad de crear programas de apoyo, diseñados con metodologías de segundas lenguas, para reducir los problemas en el dominio del español y también para evitar efectos negativos asociados con la lengua y cultura de estos estudiantes: discriminación y asilamiento.

4.2. Propuestas remediales

Una vez que se ha reconocido la existencia de problemas en el español escrito de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, como en los trabajos reseñados en 3.1., lo esperable es buscar alguna forma de solucionar estos problemas. En esta línea, hemos encontrado dos trabajos que se propusieron ese objetivo, ambos con estudiantes bilingües guajiro¹¹-español, con esta lengua amerindia como L1. Entre ambos media una diferencia de más de 10 años, lo que, como se verá, tiene sus implicaciones en la forma de plantear las propuestas remediales.

La primera propuesta se plantea como un “Módulo de desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes universitarios indígenas”, concretamente para estudiantes guajiros. Swiggers (2002) intenta llenar un vacío existente en la Universidad de Zulia (LUZ): al momento de realizar su proyecto, dicha institución no contaba con programas específicos, planteados desde la enseñanza de segundas lenguas, dirigidos a brindarle apoyo a la población universitaria de origen indígena en relación con su manejo de la norma culta del español –término empleado por Swiggers (2002: 2) para referirse a un español académico-formal–. Se destaca, por consiguiente, el tema de la responsabilidad social de la Universidad con los grupos indígenas; asimismo, se inscribe la propuesta como un esfuerzo por hacer

¹¹ Para uniformar la terminología con el apartado 3.1. se emplea ‘guajiro’ para designar la lengua y la comunidad, aunque los autores de los trabajos reseñados en esa sección, Swiggers (2002) y Urdaneta (2013), utilizan wayuunaiki y wayuu para la lengua y la comunidad, respectivamente.

cumplir los derechos de esta población estipulados en la legislación venezolana e internacional (Swiggers 2002: 3).

El módulo diseñado se fundamenta en teorías sociolingüísticas y socioculturales del bilingüismo; de hecho, la autora inscribe su trabajo dentro de la planificación lingüística. En esta línea, se señala que precisamente la falta de una planificación lingüística adecuada explica las carencias en el dominio del español formal observadas por los docentes en los estudiantes guajiros: la mayoría aprendió español en la escuela, como si fuera su L1, por eso “poseen, en la mayoría de los casos, un bajo dominio tanto de su lengua materna como de su segunda lengua.” (Swiggers 2002: 11). La falta de desarrollo de las destrezas lingüísticas en ambas lenguas explicaría las dificultades que enfrenta esta población cuando realiza tareas académicas que requieren un dominio alto del español formal, tales como exponer, leer, redactar trabajos o resolver exámenes.

Swiggers (2002:11) también encuentra fallas en los intentos que se habían ensayado en LUZ para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes guajiros, por ejemplo cursos de ortografía o creación de pruebas de ingreso, pues en ningún caso se contemplaban las diferencias entre los estudiantes indígenas y los no indígenas. Se observa, de nuevo, una mala planificación lingüística. Este breve marco contextual justifica para Swiggers un enfoque distinto, uno de enseñanza de segundas lenguas, puesto que se parte de una situación de bilingüismo –además, de bilingüismo de un grupo minoritario–.

Como parte del proceso previo a la creación del módulo, la autora aplicó un test de orientación sociolingüística a 89 estudiantes guajiros, principalmente para conocer cuál era su situación de bilingüismo. Entre otros resultados, se encontró que el 71% de los estudiantes encuestados tenía como L1 el guajiro, mientras que el 29% tenía como el L1 el español (Swiggers 2002: 9). También, se obtuvo que 82% de las madres y 79% de los padres nacieron en zonas indígenas, y, de ellos, alrededor del 40% utiliza en el hogar ambas lenguas (Swiggers 2002: 8). De estos datos se concluye que es posible esperar transferencias del guajiro al español en las producciones orales y escritas de los estudiantes guajiros, debido al contacto entre ambas lenguas.

En vista de lo anterior, el propósito del módulo de desarrollo verbal del español se plantea en términos de una ayuda a los estudiantes guajiros para que ellos reconozcan las

“deficiencias” de su español y lleven a cabo esfuerzos por corregir este problema. Se piensa que: “El módulo propuesto, permitirá a los estudiantes indígenas, a través de la resolución de ejercicios, inferir los aspectos fonetológicos y sintácticos del español y sacar sus propias conclusiones.” (Swiggers 2002: 43). Las dos partes del módulo persiguen que el estudiante sea un agente activo: debe inferir y sacar conclusiones personales. Por último, la escogencia de los contenidos obedece a los resultados de un análisis contrastivo español-guajiro, a partir del cual se determinó cuáles eran los posibles aspectos más problemáticos para un guajiro en su manejo del español.

Para efectos de este trabajo, solo vamos a hacer referencia al apartado relativo a la sintaxis, en el cual se plantean los siguientes objetivos: 1) Identificar diferencias entre la sintaxis del español y del guajiro; 2) Desarrollar habilidades en los procesos de concordancia, pasivización y subordinación; 3) Desarrollar habilidades para el uso del español estándar en exámenes, exposiciones y trabajos de investigación (Swiggers 2002: 43).

El capítulo sobre sintaxis se divide en cuatro secciones: la primera trata de las categorías gramaticales; la segunda, de la oración; la tercera, de la proposición (*subordinación*); la cuarta, del uso del español en los exámenes, exposiciones y trabajos de investigación (Swiggers 2002: 43). Para la ejecución del módulo, la autora sugiere que la instrucción la imparta un docente con conocimiento de ambas lenguas (español y guajiro), para poder resolver dudas que surjan durante la puesta en práctica.

En general, una crítica que se le puede hacer al módulo es el uso excesivo de metalenguaje, desde la misma presentación al estudiante: “En el segundo capítulo, nos dedicaremos a algunos aspectos de la sintaxis de cada una de las lenguas en contacto” (Swiggers 2002: 78). Parece muy técnico el uso de términos como ‘sintaxis’ o ‘lenguas en contacto’, ya que la población que va a interactuar con el material no es especialista en gramática o lingüística – y no tiene por qué serlo—. A nuestro modo de ver, lo anterior demuestra que, a pesar del propósito funcional del documento, la perspectiva tradicional de enseñanza de la lengua centrada en la estructura del sistema lingüístico no ha sido superada en la propuesta de Swiggers (2002). El siguiente cuadro explicativo de ‘los artículos’ ilustra esta apreciación (2002: 101):

Cuadro 1. Explicación de la propuesta de Swiggers (2002)

<i>Wayuunaiki</i>	<i>Español</i>
<p>Se clasifican en indeterminados, determinados y sobredeterminados (Mosonyi & Mosonyi, 2000). El primero es <i>wanee</i>, que significa <i>uno</i>. El segundo determina a una persona o una cosa entre varias personas o cosas, se forma mediante la sufijación. El sobredeterminado, se asemeja al anterior, pero le agrega un carácter de anáfora (señala a una persona o cosa a la cual ya se ha hecho referencia). Está formado por dos partes: el artículo primario (determinativo), que se sufija al sustantivo; y el artículo secundario (enunciativo), que antecede al sustantivo (Olza y Jusayú, 1986). Generalmente, se traduce al español con el artículo definido (el, la, los, las).</p>	<p>En español, los artículos anteceden a los sustantivos y nunca se afijan. Se clasifican en definidos e indefinidos. El primero, determina a una persona, animal o cosa cuya identidad es conocida por los hablantes (e.j. el niño); el segundo, se refiere a una persona, animal o cosa cuya identidad no ha sido establecida (e.j. un niño).</p> <p>El español posee una forma neutra del artículo definido singular "lo". Se utiliza para determinar adjetivos sustantivados, (e.j. lo bello, lo sublime, lo doloroso).</p>

Resulta notoria la cantidad de metalenguaje empleado en las explicaciones: sufijación, anáfora, enunciativo, identidad establecida, etc., lo cual deja intuir el supuesto de que el aprendizaje de las explicaciones gramaticales por sí solo va a ser provechoso para que, primero, los estudiantes comprendan el funcionamiento formal de la lengua y, segundo, utilicen este conocimiento formal para mejorar sus producciones lingüísticas en español.

Para contextualizar la ubicación del cuadro presentado, este se encuentra al final de una pequeña unidad de trabajo sobre los artículos, la cual sigue esta secuencia: 1) Reconocimiento de artículos definidos en un texto y sustitución de artículos empleados incorrectamente; 2) Completar espacios en blanco en un párrafo con artículos indefinidos e indefinidos (un párrafo distinto para cada tipo de artículo); 3) Redactar un párrafo y autocorregir los artículos mal empleados (en términos de concordancia con el sustantivo); 4) Proponer una diferencia entre los artículos definidos y los indefinidos; 5) Pensar en cómo funcionan los artículos en guajiro y escribir ejemplos; 6) Encontrar semejanzas y diferencias en relación con los artículos en español y guajiro, y compartir sus opiniones con otros compañeros; 7) Cuadro resumen. Pese a que existen elementos que efectivamente fomentan la inducción, la toma de conciencia gramatical sobre el funcionamiento en ambas lenguas y el sacar conclusiones propias, el enfoque gramatical tradicional de aprendizaje de

metalenguaje presente a lo largo de la secuencia le resta potencialidad de efectividad a la propuesta, desde nuestro punto de vista.

Paradójicamente, el tipo de intervención diseñada por Swiggers (2002) posee características similares a las que ella misma critica, en especial la semejanza con la didáctica tradicional del español como lengua materna: uso de metalenguaje, explicaciones formales, ejercicios orientados a la precisión gramatical de componentes de la oración en lugar de ejercicios enfocados desde una perspectiva discursiva, falta de una tarea final significativa que implique la puesta en práctica de los contenidos estudiados, uso de ejemplos literarios (alejados del uso común). Rescatamos, por otra parte, la fundamentación rigurosa de los contenidos (posterior a un análisis contrastivo); la secuenciación empleada, pues busca favorecer procesos de inducción y la participación activa del estudiante; y el propósito último del módulo, esto es, ayudar a los estudiantes indígenas a mejorar su dominio del español para fines académicos.

Una propuesta remedial mejor lograda en términos de evidenciar un enfoque más comunicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es la elaborada por Urdaneta (2013). Este autor busca integrar en su diseño didáctico el tema de los problemas de concordancia detectados en estudiantes universitarios guajiros con el desarrollo de estrategias para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita de esta población. Como se observa, el propósito es integrar conocimientos y destrezas, así como contextualizar el trabajo por realizar en actividades ligadas al ámbito académico: lectura y escritura de textos formales. El trabajo también comprende una parte destinada a determinar cuáles factores sociolingüísticos crean barreras en el desempeño de estos estudiantes en las destrezas mencionadas (comprensión de lectura y producción escrita en español).

Urdaneta (2013) justifica su trabajo como parte de los esfuerzos por lograr que el contexto de la universidad tome en cuenta las variables sociolingüísticas y socioculturales de los estudiantes de distintos orígenes (Urdaneta 2013: 13), con lo cual se promueve el desarrollo de relaciones interculturales más equitativas. Otra justificación se relaciona con las dificultades observadas en la institución donde se realizó el trabajo (la Aldea Universitaria de la Guajira, Venezuela), en cuanto a la comprensión de lectura y producción escrita en

español de los estudiantes guajiros, dificultades cuyo origen estaría en la forma en que estos aprendieron el español: “el paso no gradado entre el uso diario de su lengua madre al español al entrar a la escuela deja marcas que crean obstáculos de impacto pedagógico” (Urdaneta 2013: 14).

En vista de lo anterior, Urdaneta (2013) sugiere que la utilización por parte del docente universitario de estrategias de investigación sociolingüística y de metodologías de enseñanza de segundas lenguas puede contribuir a salvar las brechas lingüísticas creadas durante la educación primaria y secundaria. La propuesta se subdivide en tres objetivos: 1) Describir factores sociolingüísticos que crean barreras en la comprensión y producción escritas de los estudiantes universitarios guajiros, 2) Diagnosticar los principales problemas de comprensión y producción escritas de esta población y 3) Generar estrategias didácticas que ayuden a atenuar estos problemas (Urdaneta 2013: 21).

Para dar respuesta al primer objetivo, se comparó el funcionamiento gramatical del español y del guajiro en lo relativo a la concordancia. El autor llegó a la conclusión de que en guajiro “los accidentes gramaticales de género, número y persona son diferentes” (Urdaneta 2013: 35) y, por consiguiente, el concepto de concordancia aplicaría solo para la gramática del español. Debido a lo anterior, a los estudiantes guajiros les resultaría difícil realizar transferencias positivas de su L1 al español (Urdaneta 2013: 42). Por otra parte, la actitud positiva hacia la lengua y cultura maternas fue considerada por Urdaneta (2013) como un factor que crea barreras lingüísticas: la fuerte identidad étnica conllevaría una preferencia por el uso del guajiro.

El segundo objetivo, el diagnóstico de problemas de comprensión de lectura y producción escrita, se desarrolló mediante el diseño de un instrumento conformado por ocho preguntas distintas (sometidas previamente a una valoración por parte de expertos) con las cuales se esperaba medir los problemas de concordancia y el desempeño en comprensión de lectura y producción escrita. Para la evaluación se empleó una escala que oscilaba entre 0 y 2, donde 0 equivalía a ‘deficiente’, 1 a ‘regular’ y 2 a ‘excelente’. El instrumento fue resuelto por 21 estudiantes guajiros de la carrera de Turismo, quienes se encontraban cursando el primer semestre de la universidad.

A continuación resumimos los resultados obtenidos que correspondan a las preguntas en las cuales se evaluaba la producción escrita. En general, salvo una pregunta, los resultados ubicaron la mayoría de las respuestas en la categoría ‘deficientes’ y, en menor medida, ‘regulares’. El tipo de ejercicios empleado consistía en llenar espacios en blanco y reconocer errores. En los ejercicios de producción más libre no se contempló específicamente la evaluación de la concordancia: solo uno de los seis rubros se enfocaba en “algunos errores de deletreo y gramaticales” (Urdaneta 2013: 119).

El diagnóstico emplea en todas las instrucciones y ejercicios metalenguaje gramatical, como suponiendo que este resulta transparente para los estudiantes. El propio autor reconoce en una de las preguntas (la pregunta tres) que el 100% de respuestas ‘deficientes’ se puede haber debido a una mala comprensión de la tarea (Urdaneta 2013: 92). A modo de ejemplo explicamos en qué consistía este ejercicio.

En la pregunta tres se presentaban cinco oraciones que contenían uno o varios errores de concordancia, por ejemplo: “La educación universitaria deben valorar nuestra tropicalidad” (Urdaneta 2013: 159). Se les pedía a los estudiantes, por lo tanto, clasificar el tipo de error con base en las siguientes opciones: “**G Género / C1 Concordancia del sujeto con el verbo / C2 Concordancia del artículo o adjetivo con el nombre / C3 Concordancia del pronombre con el antecedente**” (Urdaneta 2013: 159). Como puede verse, para resolver el ejercicio es necesario conocer conceptos como *sujeto*, *antecedente* o *pronombre* y, además, poder reconocer la descripción formal del error en las oraciones presentadas. El diagnóstico, en general, se basa en una evaluación indirecta, es decir, no se evalúa con base en textos escritos, sino a partir de ejercicios de conocimiento gramatical y drills estructurales.

En cuanto al tercer objetivo, la propuesta remedial, podemos señalar que buscaba generar estrategias de lecto-escritura que también ayudaran a remediar el problema de concordancia de los estudiantes guajiros. El instrumento aplicado se tomó como un parámetro de las necesidades que debían considerarse para el diseño didáctico (Urdaneta 2013: 106). A modo de ejemplo, describimos una de las secuencias diseñadas.

Con el objetivo de trabajar la concordancia en género y número del artículo con el sustantivo en la producción escrita, se sugiere partir de una explicación del funcionamiento de los artículos determinados e indeterminados en español. El ejercicio planteado inicia con un

cuadro que ofrece información mínima sobre estos artículos, pero no se explica la diferencia entre ambos. La atención está dirigida a la concordancia: “Recuerde que la terminación de las palabras en forma general le ayudara [sic] a determinar que artículo debe se [sic] utilizado” (Urdaneta 2013: 109)

A continuación se pretende que los estudiantes comparen estos elementos con la gramática del guajiro. Para ello se incluye el siguiente cuadro (Urdaneta 2013: 109):

Cuadro 2. Ejemplo de explicación de la propuesta de Urdaneta (2013)

	Sufijo determinado
Singular-Plural-Masculino	kai
No masculino	kat
No especificado	kana

El cuadro muestra conceptos gramaticales que no son explicados, como *sufijo determinado* o *no especificado*; además, no se incluyen ejemplos, lo cual dificulta la asociación de la información abstracta del cuadro con el conocimiento de los estudiantes. Luego se presenta una imagen alusiva a una actividad cultural guajira y se pide responder a dos preguntas enfocadas en discutir la información que se conozca sobre esta actividad. Inmediatamente después se inserta un texto con espacios en blanco. Los estudiantes deben completar los espacios con artículos determinados o indeterminados. Los primeros espacios se completan a modo de ejemplo (Urdaneta 2013: 110):

Yonna, es una de las expresiones culturales de la Guajira. Este baile constituye la manifestación más auténtica de diversión wayuu. Se origen se remonta hasta tiempos mitológicos. concepto de yonna se ha deformado tanto que algunos lo han considerado (...)

La secuencia concluye con un ejercicio en el que se pide subrayar “los artículos determinados e indeterminados que encuentre en el texto No. 3” (Urdaneta 2013: 111), un texto sobre juegos tradicionales guajiros.

Notamos que el diseño trata de incrementar la conciencia gramatical de los estudiantes mediante explicaciones gramaticales explícitas y comparaciones con la L1 (el guajiro). Además, se fomenta la participación activa de los estudiantes, quienes deben discutir y compartir conocimientos previos, tanto lingüísticos como culturales. Rescatamos, por otra parte, el uso de textos formales. Como crítica, señalamos que no se profundiza en la diferencia entre los artículos definidos e indefinidos y que los ejercicios que se brindan parecen insuficientes.

En conclusión, las propuestas de Swiggers (2002) y Urdaneta (2013) constituyen puntos de referencia valiosos sobre los esfuerzos que se han llevado a cabo para atenuar problemas morfosintácticos comunes en estudiantes de comunidades indígenas. Se observa un cambio de enfoque entre ambas propuestas, posiblemente producto de la distancia temporal que media entre ambas: de un enfoque más estructural en el caso de Swiggers (2002) a uno más comunicativo en Urdaneta (2013). Ambos diseños, no obstante, parecen partir del supuesto de que las explicaciones con terminología gramatical resultan claras; es decir, se presupone que conceptos como sustantivo, afijo, determinantes, etc., son bien conocidos y entendidos por parte de los estudiantes. Asimismo, la cantidad de ejercicios y el tipo de ejercicios –de corte estructural– podrían no ser suficientes para lograr un cambio significativo en el componente gramatical de la población meta.

5. Marco teórico

En esta sección se exponen los fundamentos teóricos que sirven de sustento a la propuesta didáctica que se elabora en el presente trabajo. En primer lugar, se presentan distintas aproximaciones que guardan relación con la producción lingüística de los estudiantes bibris: el bilingüismo, el contacto de lenguas, fenómenos relacionados con la adquisición de segundas lenguas y factores ligados al tipo de lengua a la que estos estudiantes han tenido contacto en su entorno. Como muestran los estudios reseñados en el Estado de la Cuestión (Apartado 3), los fenómenos documentados en estudiantes de comunidades indoamericanas

se atribuyen a distintas causas: adquisición incompleta de la segunda lengua, al entorno lingüístico y al contacto de lenguas. Para complementar este panorama, se presentan datos de la situación sociolingüística de las comunidades bribris en Costa Rica.

En segundo lugar, se ofrece una descripción de lo que se considera un texto académico y se realiza una exposición de algunas características de este tipo de escritos, las cuales resultan de interés para la propuesta didáctica, según lo observado en las redacciones que fueron utilizadas como diagnóstico (Apartado 6). Finalmente, en tercer lugar, se dedica un apartado al tema de la revisión de textos, pues esta será el objetivo principal de la propuesta didáctica.

5.1. Bilingüismo

Las aproximaciones acerca del *bilingüismo* apuntan a la imposibilidad de ofrecer definiciones sencillas de este fenómeno. De esta forma, conceptualizaciones simples como la clásica de Blomfield (1933, citado por Baker 1993: 34), según la cual el bilingüismo consiste en: “el dominio como nativo de dos o más lenguas” ya no resultan satisfactorias, pues no dan cuenta de la complejidad de los factores implicados.

El reconocer tal dificultad es el punto de partida de Baker, quien, para destacar lo problemático de cualquier clasificación propone las siguientes interrogantes: “¿Es bilingüe una persona si tiene fluidez en una lengua aunque tenga menos que en la suya propia?, ¿es bilingüe quien rara vez, o nunca, usa una de sus lenguas?” (1993: 29). Cuestiones como el nivel de dominio en ambas lenguas o el uso que se haga de ellas podrían, por lo tanto, problematizar una clasificación simple de quién puede ser considerado bilingüe. El objetivo de este apartado es exponer diferentes aristas relacionadas con el concepto de *bilingüismo*, las cuales nos son útiles para el trabajo que desarrollaremos.

Una primera distinción la constituye el alcance del término bilingüismo, ya que este puede emplearse tanto para hacer referencia a un fenómeno individual como a uno social/grupal, dependiendo del tipo de aproximación que se lleve a cabo: cognitivista, sociológica, geográfica, sociolingüística, pedagógica, etc.; por consiguiente, es posible hablar de un *bilingüismo individual* o de un *bilingüismo social*, entendiendo que existen puntos de

conexión entre ambos conceptos (Baker 1993: 29-30). Nos referimos, primero, al bilingüismo individual.

5.1.1. *Bilingüismo individual*

De acuerdo con Baker (1993: 30), cuando se habla de bilingüismo individual se deben considerar los conceptos de *capacidad* y *uso* lingüísticos. En cuanto a la *capacidad lingüística*, este autor advierte que el sentido puede cambiar según cada autor, pues se trata de un ‘término paraguas’: para algunos, se refiere a “una disposición general latente”; para otros, “tiende a usarse como un resultado similar pero menos específico que las destrezas lingüísticas, y ofrece una indicación del actual nivel lingüístico” (Baker 1993: 31). Se puede decir, con base en lo anterior, que por capacidad se entiende una facultad innata del sujeto, la cual es observable en la actuación lingüística en las distintas destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Con base en lo anterior, la capacidad bilingüe no es un concepto homogéneo 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 contar con más capacidad en destrezas receptivas (escuchar, leer) o en destrezas productivas (hablar, escribir). Lo anterior “sugiere que las cuatro capacidades básicas pueden todavía retocarse en subescalas y dimensiones. Hay **destrezas dentro de las destrezas**” (Baker 1993: 32). Algunos ejemplos de estas subdestrezas ofrecidos por Baker son: pronunciación, extensión de vocabulario, corrección gramatical, capacidad para transmitir significados exactos en diferentes situaciones y variaciones en el estilo (1993: 32).

En vista de lo anterior, Baker (1993: 34) advierte que la definición de quién es bilingüe 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. 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: 35). El concepto apunta, en consecuencia, a un desarrollo similar en las dos lenguas. Una persona

con estas características es capaz de desenvolverse eficazmente en distintas situaciones comunicativas, lo cual implícitamente apunta hacia una competencia “buena”.

No obstante, autores como Fishman (1971, citado por Baker 1993: 35) cuestionan lo idealizado de la noción: “rara vez se es igualmente competente en todas las situaciones”. Lo común es que un bilingüe utilice cada lengua para funciones y propósitos distintos; por ejemplo, una persona puede usar una lengua en el trabajo y la otra para comunicarse con sus familiares (Baker 1993: 35).

El tipo competencia que se evalúa también puede generar diferencias, puesto que se puede distinguir entre una competencia conversatoria y una competencia relacionada con contextos escolares. Por ejemplo, Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976, citados por Baker 1993: 38-39), hablan de *fluidez patente* para referirse a la capacidad de un hablante de mantener una conversación sencilla en un contexto informal, como la calle o la tienda; por otra parte, por *aspectos escolarmente relacionados de la competencia lingüística* estos autores 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, citado por Baker 1993: 39) distingue las *destrezas comunicativas interpersonales básicas*, BICS por sus siglas en inglés¹², y la *competencia lingüística cognitiva/escolar*, CALP por sus siglas en inglés¹³ (en adelante usaremos estas abreviaturas). 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 tipo de situaciones se le llama de *contexto reducido* (Baker 1993: 39).

¹² BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills.

¹³ CALP: Cognitive / Academic Language Proficiency.

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

Volvemos ahora al tema del *uso*, aspecto fundamental en tanto la comunicación incluye necesariamente a los interlocutores y la circunstancia comunicativa. Aquí se dejan de lado las evaluaciones basadas en rendimientos escolares, pues, de acuerdo con Fishman (1965, citado por Baker 1993: 41) el *bilingüismo funcional* “tiene que ver con cuándo, dónde y con quién utilizan las personas sus dos lenguas”. Esto incluye un gran número de situaciones que pueden variar según cada cultura o región.

Baker (1993: 42) enfatiza la importancia de no confundir *bilingüismo funcional*, la capacidad de usar ambas lenguas en distintos contextos comunicativos, con *origen lingüístico*, debido a que esta es una noción más amplia: “se refiere tanto a la experiencia participativa del lenguaje como a la no participativa”. El origen lingüístico no participativo se refiere a experiencias como espectador, por ejemplo, escuchar a familiares hablando en su lengua materna. El bilingüismo funcional, por otro lado, se refiere a un uso directo (producción o recepción) en algún dominio lingüístico: la familia, el trabajo, la escuela, la iglesia, etc.

5.1.2. *Bilingüismo social*

Otra forma de acercarse al bilingüismo es entendiéndolo como un fenómeno social: involucra grupos y comunidades de habla dentro de una región (Baker 1993: 67). Esto incluye a los hablantes bilingües de una lengua minoritaria dentro de un contexto de lengua mayoritaria. A este nivel se estudia “cómo se forman y cambian los **grupos** de personas que hablan una misma lengua” (Baker 1993: 67). El problema de cómo se sustituye una lengua por otra en el transcurso de los años es un tema fundamental aquí. Asimismo, los factores políticos y del

poder están íntimamente ligados a las problemáticas abordadas como un interés de grupo. Todos estos elementos deben considerarse para Baker (1993), ya que este autor parte de la premisa de que “no hay lengua sin comunidad” (1993: 67).

Por otra parte, dado que las distintas comunidades lingüísticas mantienen relaciones con otras comunidades lingüísticas, se debe considerar el factor del contacto lingüístico —y del conflicto—: “En un mundo de comunicaciones de masas, de fácil traslado entre continentes y de movimiento hacia la aldea global, las comunidades lingüísticas raramente están aisladas de otras comunidades” (Baker 1993: 67). Este movimiento provoca que algunas lenguas se hagan más fuertes, otras más débiles, otras mueren e, incluso, algunas pueden revivir. La enseñanza bilingüe está directamente relacionada con estos movimientos.

El concepto de diglosia se emplea para hacer referencia a dos lenguas dentro de una sociedad, así como el de bilingüismo apunta al de dos lenguas en un individuo (Baker 1993: 68). El concepto adquiere valor por el hecho de que no es común que se usen dos lenguas para un mismo propósito: “Es más probable que una comunidad utilice una lengua en ciertas situaciones y para ciertas funciones, y la otra lengua en distintas circunstancias y para diferentes funciones” (Baker 1993: 68). Un ejemplo típico es una comunidad que utiliza una lengua en el hogar y otra en el trabajo. Al interior de un país este concepto puede distinguir entre una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria, distinción que implica una relación no neutral entre las lenguas, sino discriminatoria.

La lengua mayoritaria tiende a usarse en situaciones de comunicación formal y oficial. La lengua mayoritaria también es la prestigiosa, lo cual refuerza su dominancia (Baker 1993: 69). El manejo de la lengua mayoritaria se vuelve, entonces, necesario: “La lengua mayoritaria puede percibirse a veces como superior, más elegante y educativa. La variedad alta puede verse como la puerta al éxito educativo y económico” (Baker 1993: 69).

La distinción entre el énfasis individual o social del manejo de dos lenguas se puede explicar con base en la apreciación de Fishman (1980, citado por Baker 1993: 69), para quien el bilingüismo era un tema de interés para los psicólogos y lingüistas, mientras que la diglosia le debía interesar a los sociólogos y sociolingüistas. Para este autor, ambas situaciones se pueden combinar de distinta forma, pero la sustitución tiende a ser lo común en el mundo actual, no la estabilidad. Además, la forma en la que se lleve a cabo la enseñanza formal

proporciona información sobre las lenguas en una región: “Los propósitos y funciones de cada lengua en una situación diglósica se simbolizan y potencian en la escuela” (Baker 1993: 72).

5.1.3. Desarrollo del bilingüismo

El tipo de bilingüismo de un hablante se determina en buena medida en la forma en la que este aprendió sus dos lenguas. Baker (1993) realiza una exposición de los escenarios posibles en el bilingüismo de niños.

Una primera distinción se da entre bilingüismo simultáneo o secuencial. El primero “se refiere al niño que adquiere al mismo tiempo dos lenguas en su temprana vida” (Baker 1993: 108). El segundo caso ocurre “cuando el niño aprende una segunda lengua en un periodo posterior de su vida” (Baker 1993: 108). Un ejemplo de bilingüismo secuencial es el niño que aprende su primera lengua en la socialización primaria en el hogar y su segunda lengua en la guardería o en la escuela.

Con respecto a la adquisición secuencial del bilingüismo, o sea, “La situación en que un niño adquiere una primera lengua y más tarde se hace competente en una segunda lengua” (Baker 1993: 113), conduce al campo de adquisición de una segunda lengua. La adquisición puede tener lugar por medios formales o informales, dependiendo de las circunstancias. El contexto social, cultural y político son factores importantes durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (Baker 1993: 114).

5.2. Contacto de lenguas

La aceptación, relativamente reciente, 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: 17). Tanto esta interacción como sus resultados son fenómenos complejos, en los cuales intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos y

sociolingüísticos; por consiguiente, existen múltiples perspectivas teóricas desde las que se aborda el tema: adquisición de la lengua en contextos bilingües, cambio lingüístico, tipología de lenguas, etc. (Palacios 2011: 18).

A pesar de la diversidad de acercamientos teóricos, la mayoría de autores concuerda en que la diversidad lingüística es una característica inherente a las situaciones de contacto, motivo por el cual interesa estudiar “las modalidades locales donde tienen lugar las variaciones lingüísticas debidas al contacto” (Palacios 2011: 18). En el caso de Hispanoamérica, Palacios (2011: 18) 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”. Por ejemplo, Alvar 2002 (citado por Palacios 2011: 18) recomienda conocer la realidad lingüística de las zonas en las que las lenguas indígenas ejercen una influencia constante en el español, pues el español que aprenden los hablantes es el propio de su región.

Sobre el efecto que tienen las situaciones de contacto sobre la estructura de las lenguas existen criterios encontrados: hay autores que defienden el efecto de los sustratos; 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 lleva a considerar estos cambios como interferencias de la L1 sobre la L2, lo cual implica pensar en sujetos que no poseen una competencia completa en la segunda lengua: “Esto supone que esas interferencias podrían evitarse si estos hablantes bilingües tuvieran competencia plena de las lenguas que manejan” (Palacios 2011: 18). Si las variaciones son el resultado de un aprendizaje incompleto, esto es, son fenómenos de interlengua, entonces es posible solucionarlos por medio de una enseñanza adecuada de la norma estándar (Palacios 2011: 19). Relacionado con esta línea de pensamiento, se encuentra un ideal de pureza lingüística, muy ligado al concepto de *corrección*.

La otra perspectiva –que es la que nosotros suscribimos– entiende las gramáticas de las lenguas como sistemas dinámicos, los cuales son utilizados por los hablantes para categorizar modos de representar la realidad (Palacios 2011: 19). En una situación de contacto, en consecuencia, 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 conllevarían cambios de significado, adaptaciones, mezclas, reorganizaciones de sistemas o subsistemas lingüísticos, etc.” (Palacios 2011: 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.

Dentro de esta segunda vertiente, Palacios (2011) propone un “Marco teórico dinámico del contacto lingüístico”. Lo importante dentro de este marco son los procesos de creación lingüística de los hablantes al interior de una situación de contacto intenso e históricamente prolongado, no los factores sociales que normalizan –y normativizan– la lengua, factores que inhiben los cambios al calificarlos como “usos desviados”. Para esta autora los cambios lingüísticos se entienden como el resultado de estrategias comunicativas de los hablantes, quienes crean formas nuevas en función de sus necesidades comunicativas y de las posibilidades que les ofrecen las lenguas que conocen. Estos cambios, por consiguiente, se integran en el habla cotidiana de los hablantes:

“el hablante bilingüe de las áreas de contacto lingüístico en Hispanoamérica aprovecha las estructuras de las lenguas que maneja, en nuestro caso lenguas amerindias y español, para introducir diferencias, valores o matices que la variedad estándar no tiene pero sí las lenguas indígenas (y viceversa)” (Palacios 2011: 20)

La variación y el cambio lingüísticos son concebidos como procesos dinámicos, los cuales se relacionan con cambios de diverso tipo: conceptuales, cognitivos, culturales o pragmáticos, ya sea sistemáticos o individuales, transitorios o difundidos. Siempre existiría, eso sí, una explicación racional de los cambios y los procesos implicados: “Se trata, en definitiva, de cambios lingüísticos en los que subyacen maneras distintas de representar y concebir el mundo” (Palacios 2011: 20).

Palacios (2011: 20-21) también señala que las situaciones de contacto se pueden entender como un continuum, puesto que en una misma comunidad pueden habitar hablantes con distintos grados de bilingüismo español-lengua amerindia. En estos casos, se presentaría una

gran variedad de modalidades de habla en el habla cotidiana: el continuum considera en sus extremos a los hablantes monolingües y en el medio distintos grados de bilingües simétricos y consecutivos; por lo tanto, en las zonas intermedias es donde se presenta la mayor variación lingüística. Este continuum abarcaría todos los tipos de cambio lingüístico inducidos por contacto, desde los cambios de código hasta los préstamos léxicos.

Reelaborando una propuesta de Auer (1999, citado por Palacios 2011: 21), la autora establece la siguiente tipología de cambios: 1) directos, 2) indirectos y 3) cambio de código y 4) 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 lengua¹⁴. Los cambios indirectos se refieren a reelaboraciones de estructuras que ya existen en 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, etc¹⁵. (Palacios 2011: 21).

Finalmente, de acuerdo con Palacios (2011: 21) 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 hablar de que tomen como “variedades transicionales de aprendizaje de segunda lengua”, aunque la autora reconoce que puede presentarse algún caso de este tipo (Palacios 2011: 21).

¹⁴ Un ejemplo cambio directo es la copia 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: 24), y suele usarse como un imperativo atenuado. Palacios ofrece el siguiente ejemplo: “no entiendo el juego; por favor, dame saliendo” ‘ayúdame a salir del juego’ (2011: 24).

¹⁵ Un ejemplo de cambio indirecto es la reestructuración del sistema pronominal átono en el español en contacto con el quichua. Palacios (2011: 28) 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. Los siguientes ejemplos fueron compilados por Palacios (2011: 29): a. *Esa chicha* también *lo* preparan del maíz; b. Entonces *lo* botaron así por tener asco al hombre, *al viejito*. La autora mencionada llama a este sistema “bicausal simplificado”; en él, el caso dativo se marca con el pronombre *le(s)*.

5.3. Fenómenos de adquisición de segundas lenguas

Algunos fenómenos morfosintácticos particulares de variedades lingüísticas en contacto pueden tener su origen en una adquisición incompleta de la segunda lengua. Si bien esto sucede generalmente con hablantes que adquieren tardíamente la segunda lengua, en este caso el español en una comunidad con cierta vitalidad de la lengua bribri o cabécar, es posible que algunos usos se vuelvan comunes en el habla familiar o hasta comunal. El tipo de lengua a la que se expone un hablante (*input*) determina en buena medida sus usos lingüísticos.

Alexopoulou (2011) explica que cuando un hablante aprende una L2 hay que considerar: 1) la lengua materna de quien aprende, 2) la lengua meta o L2 y 3) la versión que tiene el aprendiz en la etapa del proceso en la que se encuentra, esto es, la interlengua. La interlengua es un concepto acuñado por Selinker, y es definido por Alexopoulou (2011) como: “Dialecto transitorio, necesariamente sistemático, dinámico y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos”.

La interlengua se suele entender como una serie de estadios secuenciales que va recorriendo el aprendiz en su proceso de adquisición de la lengua meta. Cada etapa está organizada estructuralmente y el paso de una etapa a otra “depende de variables individuales, sociales y/o didácticas” (Alexopoulou 2011). De esta forma, la interlengua es tanto un continuum como un estadio.

Existen distintos procesos psicolingüísticos ligados a la adquisición de una segunda lengua y a la interlengua. A continuación describimos brevemente estos procesos:

- a. Fossilización. Refiriéndose a Selinker, Alexopoulou define el concepto como: “la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso de vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida”. Es decir, se trata de rasgos que no alcanzan la etapa final del proceso: el sistema de la L2.
- b. Transferencia. Tiene que ver con la influencia de la L1 en la L2. La transferencia “consiste en trasladar los ítemes o las estructuras de la lengua conocida a la lengua

meta” (Alexopoulou 2011). La transferencia es un mecanismo cognitivo de tipo estratégico que le permite solventar los vacíos de información que tiene de la L2.

c. Sistemática. La interlengua posee una coherencia interna, o sea, constituye: “un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta” (Alexopoulou 2011). Por lo tanto, si bien desde el punto de vista de la gramática estándar de la lengua meta muchas de las producciones de la interlengua resultan agramaticales, dentro a lo interno de la interlengua constituyen usos correctos.

d. Variabilidad. La naturaleza dinámica de la interlengua genera variabilidad en las actuaciones lingüísticas de los hablantes. El aprender un elemento gramatical no significa que se va a utilizar en todos los contextos, pues intervienen múltiples variables. Por otra parte, la “constante exposición a nuevas estructuras incrementa la complejidad del proceso” (Alexopoulou 2011). La variabilidad, en consecuencia, hace referencia al empleo de dos o más variantes para “expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización” (Alexopoulou 2011).

e. Permeabilidad. Alexopoulou (2011, siguiendo a Adjémian) define la permeabilidad como: la violación por parte del aprendiente de la sistematicidad interna de la gramática de su IL”. Se relaciona con hipergeneralizaciones de reglas, algunas de las cuales provienen de la gramática de la lengua materna.

5.4. Códigos elaborados y restringidos

La variedad de lengua que adquieren y utilizan las personas está relacionada estrechamente con el tipo de lenguaje al que han sido expuestos (*input*) a lo largo de su vida, ya sea durante la adquisición de la primera o segunda lenguas, durante el proceso de escolarización o, en general, durante los procesos habituales de socialización, tanto en el grupo familiar como en la comunidad. La variedad de lengua a la que se ve expuesta una persona a lo largo de su vida se encuentra relacionada con variables socioeconómicas; por consiguiente, la variedad de español de los estudiantes bribris y cabécares a quienes se dirige la propuesta didáctica diseñada se explica, en parte, por estos factores.

Bernstein (2001) propone que existe una relación entre la producción lingüística de los sujetos y su posicionamiento social producto de las relaciones de clase. Este autor observa que las desigualdades en la distribución del poder y las diferencias en los principios de control entre grupos sociales “se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo” (Bernstein 2001: 25).

La distribución del poder y los principios de control se transforman en principios organizadores diferenciados en el nivel del individuo concreto. Estos principios permiten tanto el posicionamiento social del sujeto como la posibilidad de modificarlo. La propuesta de Bernstein (2001) se puede sintetizar de la siguiente forma: “las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que las transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.” (Bernstein 2001: 25-26).

Entonces, los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. Para este autor, un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, realizaciones y contextos (Bernstein 2001: 27). Bernstein observa que esta definición presupone la existencia de significados, realizaciones y contextos inadecuados, irrelevantes o ilegítimos; es decir, “presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios” (Bernstein 2001: 27). Por lo tanto, el concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima.

La unidad de análisis en la teoría de Bernstein (2001) son las relaciones entre contextos: el código es un regulador de las relaciones entre contextos (a través de estas se regula las relaciones dentro de los contextos). Los códigos crean reglas de reconocimiento y reglas de realización “que regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas de ese contexto.” (Bernstein 2001: 27).

La investigación realizada por este autor permitió identificar el uso formal de la lengua con una forma normalizada (códigos elaborados); mientras que se relaciona el uso “vulgar” con una forma no normalizada (códigos restringidos). Los códigos: “regulan diferencialmente el

ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado” (Bernstein 1990: 102).

Los contextos específicos se relacionan con prácticas interactivas especializadas (contextos). Existen relaciones de referencia privilegiadas (prioritarias dentro de un contexto) y privilegiantes (poder conferido al hablante como consecuencia de los significados seleccionados). En nuestro caso, el entorno socioeconómico de los estudiantes originarios de comunidades bribris y cabécares lleva a pensar en una estrecha relación, durante su proceso educativo y su socialización en general, con códigos restringidos. Este hecho ayudaría a comprender algunos rasgos de su variedad de español que comparten con otros hablantes de comunidades históricamente monolingües en español, ligados principalmente al factor ruralidad. Por su parte, la variedad de español esperable en un texto académico se asocia con códigos elaborados.

5.5. Situación sociolingüística de las comunidades bribris y cabécares

Sánchez (2009) esbozó la situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica a partir de los datos de tres censos nacionales (1927, 1950 y 2000) y de otras fuentes documentales, como relatos de viajeros o textos históricos. Para efectos del presente trabajo, nos interesa rescatar la información relativa a los grupos bribri y cabécar reportada con base en el censo del año 2000.

Los hablantes de bribri y cabécar –así como los de las otras lenguas contempladas por Sánchez (2009) en su estudio– pueden ser caracterizados de la siguiente manera: “históricamente marginados de los centros de poder y la toma de decisiones, y por lo general estigmatizados por sus raíces, su fenotipo o características físicas, su condición socioeconómica y sus prácticas culturales” (Sánchez 2009: 234). El español es la lengua oficial de Costa Rica y, por lo tanto, ostenta el estatus de lengua de prestigio. Asimismo, el español “funciona como la lengua del grupo mayoritario de cultura hispánica, ‘blanco’ y oyente” (Sánchez 2009: 234).

El censo del año 2000 solo indagó información lingüística en los territorios indígenas, y, en este caso, solo se dio la opción de declarar una como la lengua materna: el español o una

lengua indígena. Esta decisión elimina la posibilidad de contar con información sobre el bilingüismo, puesto que “los datos no permiten determinar el porcentaje de bilingües naturales o simultáneos; esto es, aquellos individuos que *sienten* tener el español y el respectivo idioma vernáculo ambos como lenguas maternas” (Sánchez 2009: 244). Por esta razón, Sánchez (2009) considera probable que los bilingües simultáneos se encuentren incluidos en las categorías ‘lengua indígena’ o ‘ignorado’.

Antes de presentar los datos, es preciso aclarar que estos corresponden a menos de la mitad de la población indígena del país: la información da cuenta de un 42,3% del total de la población. La otra parte residía o en la periferia de los territorios indígenas, un 18,2%, o en otras zonas del país, un 39,5% (Sánchez 2009: 245).

En primer lugar, Sánchez (2009: 245) observa un aumento en el monolingüismo en español en los indígenas: 32,47% declaró tener el español como lengua materna, mientras que en el Censo de 1950 solo un 3% habría tenido el español como lengua materna. Estos datos, no obstante, toman en cuenta a las comunidades térraba y boruca, de las cuales se sabe que desde la primera mitad del siglo XX mostraban una importante pérdida de vitalidad. En el caso específico del bribri y el cabécar, Sánchez (2009: 245) señala que “el abandono de las lenguas vernáculas es real: se pasa del 98,9% en 1927 al 97% en 1950 y, finalmente, al 66,35% en el 2000”.

Los datos del Censo 2000 por grupo etario corroboran esta tendencia a la pérdida de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula: se reporta un 50,7% de hablantes que se dicen hablantes nativos de una lengua indígena en el rango de 0 a 9 años, un 59,9% en el rango de 10 a 19 años y un 63,6% en los rangos de 20 a 29 años y de 30 a 39 años (Sánchez 2009: 245). Lo anterior indicaría, según la opinión de Sánchez (2009: 245) que las lenguas indígenas costarricenses han llegado a un estado de “grave peligro de desaparición”.

Puesto que el Censo 2000 individualizó los datos por cada grupo indocostarricense, se puede destacar que el cabécar es la lengua con mayor transmisión intergeneracional con un 80,2%, solo por detrás del guaimí (83,6%). Por su parte, el bribri mostró en ese mismo rubro un 52,5% (Sánchez 2009: 246), lo cual, si se compara con el cabécar, resulta preocupante. Para ambos grupos los datos son los siguientes:

Cuadro 3. Información sobre la lengua materna en los territorios bribris y cabécar según el Censo del 2000

Pueblo indígena	Lengua indígena	Solo en español	Otra lengua	Ignorado
Bribri	5 165 / 52,5%	3 554 / 36,1%	-	1 120 / 11,4%
Cabécar	7 767 / 80,2%	780 / 8,1%	-	1 132 / 11,7%

(Basado en Sánchez 2009: 246)

Como se aprecia, la situación de ambas lenguas es radicalmente distinta: hay una diferencia de 27,7% más de personas que dicen tener el cabécar como lengua materna que el bribri. Además, mientras este porcentaje apenas sobrepasa el 50% del total de hablantes en el caso del bribri, el mismo porcentaje está ligeramente por encima del 80% en el caso del cabécar. Sin embargo, Sánchez (2009: 246) recuerda que se deben tomar algunas precauciones al interpretar estas cifras. En primer lugar, los datos no informan sobre el nivel de dominio en las lenguas vernáculas. En segundo lugar, los datos tampoco informan sobre el grado de bilingüismo de los encuestados, razón por la cual el que alguien se haya identificado como hablante de bribri o cabécar como lengua materna no significa que no sea hablante de español.

El siguiente cuadro muestra información clasificada por cada territorio indígena bribri y cabécar.

Cuadro 4. Información sobre la cantidad de hablantes de bribri y cabécar en los territorios indígenas

Lengua	Territorio indígena	Habla de la lengua indígena	Lengua natal indígena
Bribri	Salitre	38.1	34.6
	Cabagra	50.8	46.1
	Talamanca bribri	69.2	62.6
	Kéköldi-Cocles	68.9	22.6
Cabécar	Alto Chirripó	89.0	93.4
	Ujarrás	69.5	67.0
	Tayni	82.7	84.4
	Talamanca cabécar	76.4	73.6
	Telire	89.3	96.9
	Bajo Chirripó	93.9	92.2
	Nairi awari	85.0	85.4

(Basado en Sánchez 2009: 248)

Sobre los datos del bribri, Sánchez (2009: 248) señala que el mayor desplazamiento de esta lengua en la zona sur, Cabagra y Salitre, concuerda con una tendencia observada desde el censo de 1927: el bribri ya en esa fecha mostraba mayor resistencia en la zona de Talamanca (véase los datos respectivos a Talamanca bribri y Kéköldi-Cocles). Por otra parte, Sánchez (2009: 248) también destaca que “parece haberse producido un corte abrupto en la transmisión intergeneracional del bribri Kéköldi-Cocles”, ya que solo el 22% de los hablantes dice tener esta lengua como lengua materna, en contraste con el 68,9% que reporta hablar bribri. Una disminución menos marcada se aprecia también en Talamanca: 69,2% de personas dice hablar la lengua, pero el porcentaje cae a 62,6% cuando se trata de indicar cuál es la lengua materna.

En el caso del cabécar, solo el caso de Ujarrás parece aproximarse a “una condición bastante crítica” (Sánchez 2009: 248). Al igual que Salitre y Cabagra, Ujarrás se ubica al sur de la cordillera de Talamanca, región que, como se mencionó arriba, ha presentado una tendencia histórica de desplazamiento de las lenguas indocostarricenses. Por otra parte, al igual que en el caso del bribri, en la región de Talamanca el cabécar muestra un incremento del reemplazo por el español. Finalmente, Sánchez (2009: 248) destaca que, a excepción de Telire, en ninguno de los territorios se aprecia una distancia tan grande entre quienes dicen tener el cabécar como lengua materna y quienes dicen hablarlo, lo cual sería un indicador de que esta lengua mantiene una alta transmisión intergeneracional.

5.6. Concordancia en español y lo que sucede en bribri y cabécar

Las discordancias en el español de contacto son posiblemente los fenómenos morfosintácticos más comunes en estas variedades de español, de acuerdo con los distintos trabajos recopilados por Palacios (2008) y con lo expuesto en Klee y Lynch (2009). Por esta razón, pasamos a revisar brevemente cómo funcionan las categorías de género, número y persona en español para, posteriormente, compararlo con lo que ocurre en bribri y cabécar. A partir de esta comparación se puede entender que hablantes originarios de comunidades y bribris y cabécares tengan dificultades en el manejo de la concordancia en el español.

5.6.1. La concordancia en español

Martínez (1999: 2697) define *concordancia* de la siguiente manera:

“La concordancia es una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo con sustantivo, pronombre con sustantivo, y verbo con sustantivo y pronombre”

De acuerdo con Martínez (1999: 2702), los dos rasgos inherentes a la concordancia en español son: 1) la reiteración de un mismo contenido morfológico y 2) su obligatoriedad. Entonces, 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), ejemplifica la definición anterior: *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*). No todas las palabras, no obstante, establecen concordancia, por ejemplo los gerundios y los adverbios no lo hacen.

Ahora bien, 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. Desde ese punto de vista, la concordancia se puede concebir como una complejidad innecesaria, casi como un “lujo” (Martínez 1999: 2698). 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: “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: 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 agramaticalidad, o bien el paso de esa construcción a otra diferente” (Martínez 1999: 2703)¹⁶. Esto es especialmente importante en los registros más cuidados, como los textos académicos. Martínez (1999: 2700), además, señala la función cohesiva/integradora de la concordancia: “la parte morfológica coincidente de las palabras concordantes lleva a unificar e integrar sus contenidos léxicos” (Martínez 1999: 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. Dado 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 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: Casalmiglia y Tusón 1999; López y Taranilla 2014)¹⁷.

¹⁶ Un buen ejemplo de este punto lo constituye este par de ejemplos que Sánchez (2007: 213) toma de Rabanales (1992): *No se respetó el cambio de dirección acordado* en contraposición a *No se respetó el cambio de dirección acordada* (los subrayados son de Sánchez 2007).

¹⁷ La priorización de lo formal por sobre lo funcional en el presente trabajo no excluye que se realicen consideraciones de la concordancia con base en su función cohesiva (ver apartados 5.7. y 6.6.3.).

5.6.2. La concordancia en bribri y cabécar

En cabécar y 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-PL¹⁸ esos están enfermos 'esos hombres están enfermos'
- c. busí ñé tsó duwórawa
 muchacha esa está enferma 'esa muchacha está enferma'
- 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-PL¹⁹ esos están enfermos 'esos hombres están enfermos'
- c. aláköl e' tso' dawèie
 mujer esa está enferma 'esa mujer está enferma'
- b. 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. Tanto en los ejemplos de (1) como de (2) determinantes y adjetivos se mantienen invariables, pese a que los sustantivos en función de sujeto presentan forma singular (1a, 1c, 2a, 2c) y plural (1b, 1d, 2b, 2d). Los

¹⁸ La abreviatura PL significa 'plural'. En el caso del cabécar, el pluralizador es el sufijo -wá (Margery 2013: xliii).

¹⁹ En este caso la abreviatura PL (plural) hace referencia al sufijo pluralizador -pa (Constenla y otros 2004: 7).

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*²⁰ (*busí* ‘muchacha’ / *busíwá* ‘muchachas’; *jayéwa* ‘hombre’ / *jayéwawá* ‘hombres’) y en bribri *-pa*²¹ (*aláköl* ‘mujer’ / *alákölpa* ‘mujeres’; *wém* ‘hombre’ / *wépa* ‘hombres’). Lo anterior sugiere que las discordancias encontradas en los textos de estudiantes bribris y cabécares (ver apartado 6.6.1.1.) 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 distintos mecanismos para expresar la pluralidad (número), aunque estos son variadas y no siempre obligatorias. A continuación presentamos tales mecanismos, en el orden seguido por Krohn (2016)²², quien sistematiza y analiza los datos expuestos en Constenla y otros (2004) y Jara y García (2013) para el bribri. En su artículo, dedicado específicamente a las distintas estrategias con las que el bribri expresa el número de referentes nominales, Krohn (2016) también consultó al señor Alí García Segura (Krohn 2016: 122), hablante nativo de bribri y coautor, junto con Jara Murillo, de textos como *Se' ttó bribri ie. Hablemos en bribri* (2013). En el caso del cabécar, tratamos de identificar los mecanismos sistematizados por Krohn (2016) para el bribri en la descripción que se encuentra en Margery (2013). La exposición, sin embargo, no será exhaustiva, ya que ese no es el objetivo de nuestro trabajo.

1. Cuantificadores numerales. El bribri y el cabécar cuentan con distintas series de raíces numerales. A cada serie se adjunta un sufijo específico (un clasificador

²⁰ Margery (2013: xlíiii) explica que este sufijo aparece solo: 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”).

²¹ Constenla y otros (2004: 7) señala que, además del pronombre de tercera persona plural *ie'pa* ‘ellos(as)’, “sólo los sustantivos comunes referidos a humanos presentan la flexión de plural”, como por ejemplo *avápa* ‘suquias’ o *alákölpa* ‘mujeres’.

²² Se emplearán, por esta razón, las etiquetas que este autor da a los diez mecanismos de marcación de pluralidad de sistematiza.

numeral²³), según la clase de la entidad cuantificada: humana, plana, redonda, alargada, etc. El ejemplo (3a) ilustra esta estrategia para el bribri y el (3b) para el cabécar:

- (3) a. di' mañàtòm
 río tres-CLALA²⁴
 'tres ríos'
- b. du máñátkö
 pájaro tres-CL:PA²⁵
 'tres pájaros'

Como se observa, en ambas lenguas es posible indicar la cantidad exacta del referente, pero dicha indicación no afecta al sustantivo, el cual se muestra invariable.

2. Cuantificadores indefinidos. Son un número “relativamente restringido de términos” (Margery 2013: xlvi), los cuales “proporcionan una cuantificación menos específica que los numerales, pero más específica que la categoría gramatical de número” (Krohn 2016: 126). En bribri, algunos son: wélè ‘algunos’, tsée ‘varios’ y táĩ ‘muchos’ (Jara y García 2013: 90; Krohn 2016: 126). En cabécar, estos mismos cuantificadores indefinidos son: ‘manéle ‘algunos’, tsé ‘varios’ y taí ‘muchos’ (Margery 2013: xlvi). Los ejemplos (4a) y (4b) ejemplifican este mecanismo de codificación de la pluralidad del referente nominal.

- (4) a. Ye' tō tsawì sãwé tsée
 1SG ERG armadillo ver-PRC²⁶ muchos
 'Yo vi muchos armadillos'

²³ Para un tratamiento detallado al respecto, véase Krohn 2014, en el caso del bribri, y Krohn 2015, en el caso del cabécar.

²⁴ El ejemplo y las abreviaturas se toman de Krohn (2016). La abreviatura CLALA significa ‘clasificador alargado’.

²⁵ Si bien el ejemplo se toma de Margery (2013: l), la abreviatura se tomó de Krohn (2015): CL:PA significa Clasificador Plano / Abstracto.

²⁶ El ejemplo se tomó de Krohn (2016: 126). La abreviatura PRC significa ‘aspecto perfectivo reciente’.

- b. jayéwa tsé tsó yökö
 hombre varios estar comer
 ‘Varios hombres están comiendo’

Los ejemplos muestran que los sustantivos cuantificados *tsawì* y *jayéwa* no requieren indicar ellos mismos la pluralidad; más bien los cuantificadores indefinidos *tsée* y *tsé* son los únicos que expresan la pluralidad del referente.

3. El sufijo *-pa* en el sustantivo. Constenla y otros (2004: 7) indica que, al menos para las variedades de donde se tomaron sus datos, “sólo los sustantivos comunes referidos a humanos presentan flexión de plural”, mediante el sufijo *-pa*. En Jara y García (2013: 15), se corrobora este hecho para la variedad de Coroma; es decir, el sufijo *-pa* pluraliza solo referentes humanos. No obstante, Krohn (2016: 127) agrega que, si un animal es concebido como antropomorfizado —como ocurre en la literatura oral tradicional—, también puede pluralizarse con *-pa*²⁷. En el caso del cabécar, Margery (2013: xliii) observa que el sufijo plural *-wá* aparece, además de en sustantivos referidos a humanos, “de manera ocasional y siempre facultativa, en sustantivos que significan animales domésticos”. Los ejemplos de (5), para el bribri, y (6), para el cabécar, ilustran lo anterior:

- | | | |
|-----|---------------------------|----------------------------|
| (5) | a. awá ‘médico’ | awápa ‘médicos’ |
| | b. yàmi ‘pariente, amigo’ | yàmípa ‘parientes, amigos’ |
| | c. ie’ ‘él, ella’ | ie’pa ‘ellos, ellas’ |
| (6) | a. busí ‘muchacha’ | busíwá ‘muchachas’ |
| | b. jié ‘él, ella’ | jiéwá ‘ellos, ellas’ |
| | c. chíchi ‘perro’ | chíchiwá ‘perros’ |

²⁷ Krohn, sin embargo, no ofrece ejemplos de este caso de pluralización de referentes no humanos.

4. Reduplicación de la raíz del sustantivo. El caso del sustantivo *alà* ‘niño, hijo’ resulta particular por cuanto no admite el sufijo -pa. Constenla y otros (2014: 8) observa que *alà* “es uno de los pocos nombres humanos que carece de flexión de plural”. En las variedades de bribri en las que se basa Constenla y otros (2014: 8), la forma *ala’r* ‘prole, conjunto de niños’ transmite la idea de colectividad. En el dialecto de Coroma, no obstante, existe la forma con raíz reduplicada *alàralar* ‘niños’ (Jara y García 2013: 15). Krohn agrega que en Coroma “*alàralar* se comporta semánticamente igual que los sustantivos que llevan el sufijo -pa” (2016: 128).

5. Raíces propias de plural de pronombres²⁸ personales. Tanto el bribri como el cuentan con formas para el singular y el plural en las tres personas gramaticales. Para el bribri, los pronombres son: *ye’* para la 1ª persona singular y *se’ ~ sa’²⁹* para la 1ª persona plural; *be’* para la 2ª persona singular y *a’* para la 2ª persona plural; *ie’* para la 3ª persona singular y *ie’pa* para la 3ª persona plural (Constenla y otros 2014: 2; Jara y García 2013: 15). En el caso del cabécar, los pronombres personales son: *yís* para la 1ª persona singular y *sé ~ sá³⁰* para la 1ª persona plural; *bá* para la 1ª persona singular y *bás* para la 1ª persona plural; *jié* para la 3ª persona singular y *jiéwa* para la 3ª persona plural (Margery 2013).

6. Formas plurales de adjetivos. Krohn (2016: 129) llama la atención sobre el hecho de que Jara y García presentan el caso de cuatro adjetivos que poseen “una forma especial para el plural” (2013: 131). Los ejemplos de (7) muestran las formas singular y plural de estos adjetivos³¹. Por su parte, Margery (2013) no ofrece datos de un fenómeno similar para el cabécar.

²⁸ Pese a que Krohn (2016: 137) prefiere el término ‘sustantivos personales’, seguimos aquí el más tradicional ‘pronombres personales’, empleado por Jara y García (2013), a falta de una aceptación generalizada del primero; además, no es el objetivo de este trabajo ahondar en una discusión conceptual de ese tipo. Constenla y otros (2014), por su parte, habla de ‘nominales personales’. Margery (2013), para el cabécar, también utiliza el término ‘pronombres personales’.

²⁹ La forma *se’* es inclusiva, esto es, incluye al hablante y al interlocutor. La forma *sa’* es exclusiva, lo que significa que el hablante excluye al interlocutor (Constenla y otros 2014: 5).

³⁰ Al igual que el bribri, el cabécar cuenta con dos formas de 1ª persona plural: *sé* es la inclusiva y *sá* la exclusiva.

³¹ Para profundizar sobre este tema, véase Krohn (2016: 129-130), quien remite a los datos de Constenla y otros (2014) y los comenta.

- | | | |
|-----|--------------------|----------------------|
| (7) | a. bua' 'bueno' | bua'bua 'buenos' |
| | b. buáala 'bonito' | buàmbuáala 'bonitos' |
| | c. bèrie 'grande' | bulùbulù 'grandes' |
| | d. tsìr 'pequeño' | tsìrsìr 'pequeños' |

Constenla y otros (2014: 60), por otro lado, señala que “la reduplicación total de los adjetivos expresa pluralidad”. Esta estrategia ayudaría a desambiguar oraciones que, a falta de marcación de pluralidad en el sustantivo, resultan ambiguas: ¿el referente es singular o plural? Los ejemplos de (8) son los que utiliza Constenla y otros (2014: 60) para ilustrar este hecho.

- | | |
|-----|--|
| (8) | a. chìchì dör sarûrû |
| | perro ser blanco |
| | 'el perro es blanco, los perros son blancos' |
| | b. chìchì dör sarûrû sarûrû |
| | perro ser blanco blanco |
| | 'los perros son blancos' |

Además, Constenla y otros (2014: 60) recoge una lista de tres adjetivos que presentan formas “plurales irregulares”, esto es, que no se reduplican totalmente. Los tres adjetivos se muestran en (9).

- | | | |
|-----|--------------------|----------------------|
| (9) | a. bèrie 'grande' | wîwî 'grandes' |
| | b. tsìr 'pequeño' | tsìrsi 'pequeños' |
| | c. buáala 'bonito' | buàmbuáala 'bonitos' |

De lo anterior se desprende que solo en los casos de los adjetivos que cuentan con formas distintas para singular y plural esta diferencia se indica siempre; en los otros casos solo se reduplica el adjetivo cuando “el contexto lingüístico o extralingüístico no indica que se trata de una pluralidad y el hablante considera especialmente pertinente hacer la aclaración” (Constenla y otros 2014: 60).

7. Formas plurales de posicionales. Tanto en bribri como en cabécar existen un conjunto de formas específicas para expresar la noción de *estar*. Jara y García (2013: 102) hablan de “auxiliares de *tso*”, Constenla y otros (2014: 66) de “posicionales” y Margery (2013: lxvi) utiliza el término “auxiliares especificadores de posición”. Estos auxiliares de posición presentan formas diferenciadas para el singular y el plural. En el caso del bribri, por ejemplo, existen: *dur* (singular) – *iètēn* (plural) ‘estar de pie, parado, erguido’ o *tchēr* (singular) – *tulur* (plural) ‘estar sentado, posado, puesto’. En el caso del cabécar existen, entre otros: *dúl* (singular) – *dúlaglë* (plural) ‘estar de pie’ o *tkél* (singular) – *tulur* (plural) ‘estar sentado’.

Krohn (2016: 130-131) anota, para el bribri, que cuando el sustantivo es humano se puede producir una doble marcación de pluralidad: por medio del sufijo *-pa* y del posicional; no obstante, si el sustantivo no es humano, solo el posicional indica la pluralidad. Los ejemplos de (10) ilustran lo anterior.

- (10) a. *chìchi tchètēn ìs kī*
 perro echado-PL suelo en
 ‘Los perros están echados en el suelo’
- b. *sótkó tulur mēsa kíga*
 cucaracha estar sentado³²-PL mesa sobre
 ‘las cucarachas están sobre la mesa’

³² Tanto para el bribri como para el cabécar estos auxiliares de posición poseen usos particulares que dependen, del tipo de referente y sus características. De esta forma, el posicional *tkél* – *tulur* del cabécar no solo significa literalmente ‘estar sentado’, sino que también se puede referir, por ejemplo, a “los insectos y arácnidos cuando están posados sobre una superficie” (Margery 2013: lxvii), como en (10b). Para mayores detalles ver: Constenla y otros (2014: 67-68), Jara y García (2013: 102-107), Margery (2013: lxvi-lxviii), Krohn (2016: 130-131).

8. Formas plurales de direccionales. Constenla y otros (2014: 27-28 y 130) emplea el término *sufijos direccionales* para designar “una serie de sufijos que indican tipos de movimiento por medio de los cuales se cumple el acontecimiento denotado por el verbo”. Krohn (2016: 131) llama la atención sobre el hecho de que tres de estos sufijos poseen formas distintas para los casos en los que se haga referencia a una entidad plural: *-wǝ* (singular) – *-ulur* (plural) ‘movimiento de penetración / valor aspectual puntual’; *-wǝ* (singular) – *-alor* (plural) ‘movimiento de descenso / afectación total del absoluto’; *-stsǝ* (singular) – *-ulur* (plural) ‘movimiento de separación’. Los ejemplos de (11) –tomados de Krohn (2016: 131)– muestran la mencionada variación.

- (11) a. Sīni' kapë'wǝ
 chancho de monte dormirse-PRM-DIRPEN.SG³³
 ‘El chancho de monte se durmió’
- b. Sīni' kapë'ulur
 chancho de monte dormirse-PRM-DIRPEN.PL
 ‘Los chanchos de monte se durmieron’

En el caso del cabécar, si bien Margery describe algunos sufijos que presentan un significado similar a los sufijos bribri arriba mencionados (2013: lxxi), no se menciona que alguno cuente con una forma específica para el plural.

9. Sufijo *-dak ~ -rak* en el verbo o posposición. En bribri, el pronombre personal *ie* cuenta con un alomorfo *i*, llamado por Constenla y otros (2014: 53) “forma débil”. Cuando se emplea *i* para hacer referencia a una entidad plural, se puede utilizar el sufijo *-dak ~ -rak* para indicar esa pluralidad: *-rak* aparece ante vocal y *-dak* en los demás casos (Constenla y otros 2014: 53). El ejemplo (12) es tomado de Krohn (2016: 132).

³³ Las abreviaturas empleadas por Krohn (2016) deben leerse de la siguiente forma: PRM ‘aspecto perfectivo remoto’, DIRPEN ‘direccional de movimiento de penetración’, SG ‘singular’.

(12)	a. Ie'pa shka'	=	b. I shka'rak
	3-PL caminar-PRM		3 caminar-PRM-PL
	'ellos caminaron'		'ellos caminaron'

10. Sufijo *-yar ~ -lar* en el verbo. A pesar de que en “la gran mayoría de los casos, los verbos bribris no concuerdan en número con sus argumentos” (Krohn 2016: 132), algunos verbos intransitivos agregan un sufijo plural *-yar ~ -lar* en el aspecto perfectivo. Por ejemplo, la forma singular del verbo *mík* ‘irse’ es *mía*, en el perfecto reciente, mientras que su forma plural es *míyar*.

En los últimos dos mecanismos mencionados, en los cuales la marcación de pluralidad se produce en los verbos, no se realizó ninguna mención al cabécar; sin embargo, a continuación nos referiremos brevemente a lo que apunta Margery (2013) respecto de la flexión verbal de número en dicha lengua. Este autor describe dos procedimientos para indicar la pluralidad de un referente en el verbo:

1. El sufijo /d/ ([r]) de la forma verbal *mā*. De acuerdo con Margery, es facultativo el uso de este sufijo, el cual se pospone al auxiliar *mā* (forma imperfectiva de ‘ir’) para denotar la pluralidad del sujeto en oraciones de futuro de seguridad y en construcciones de voz indefinida (Margery 2013: c). El autor agrega que este sufijo aparece siempre pospuesto a *-mi* ‘movimiento direccional del agente de la acción o de la acción proceso’. El ejemplo (13) se toma de Margery (2013: c).

(13)	yís chégawá mármī	ksö
	yo amigo ir-sufijo de plural de sujeto-sufijo de movimiento cantar	
	'mis amigos van a cantar'	

2. Secuencia *-tul* ~ *jul*³⁴ + vocal temática. Margery (2013: ci) señala que esta secuencia permite indicar la pluralidad del objeto directo. También puede referirse al sujeto, aunque “de manera potestativa”, en oraciones intransitivas en las que haya un verbo flexionado en pasado. El ejemplo (14) presenta un caso en el que la secuencia mencionada se refiere a un objeto directo plural –el caso más usual–³⁵.

(14) yís tē bá kutawá tsátulám̄i

Yo ERG tú hermana-PL llevar-perf.irrem-PL de objeto-sufijo de movimiento

dóm̄i bá ju ska

hasta tú casa en

‘yo llevé (hoy día) a tus hermanas hasta tu casa’

Esta breve exposición confirma las diferencias entre la marcación de la concordancia entre el español, por una parte, y el bribri y el cabécar, por otra parte, esbozadas en (2) y (3): en ambas lenguas de la familia chibcha no hay concordancia de género ni de persona, como en español, pero sí existe –aunque limitada y no siempre obligatoria³⁶– la concordancia de número, concretamente la marcación de la pluralidad de referentes nominales.

Por lo tanto, 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. Por otra parte, como la marcación del plural en bribri y cabécar es muy restringida –y variada–, también sería esperable encontrar discordancias de número, específicamente la no repetición del morfema -s en todas las palabras que lo requieran. Finalmente, también se puede esperar encontrar

³⁴ La variación es dialectal. Margery (2013) distingue el dialecto del norte (d.n.) y el dialecto del sur (d.s.). El dialecto del norte incluye las “sub áreas” de Chirripó y La Estrella, mientras que el dialecto del sur comprende las “sub áreas” de Ujarrás y San José Cabécar (Margery 2013: xvi). Considerando esto, el morfema *-tul* se presentaría en el dialecto del sur y el morfema *-jul* en el dialecto del norte.

³⁵ Para profundizar en este tipo de secuencias, véase Margery (2013: ci-ciii).

³⁶ Para profundizar en los factores que posibilitan que la marcación de pluralidad sea omitida en bribri, véase Krohn (2016).

discordancias de persona y número entre sujeto y verbo, ya que el verbo en bribri y cabécar no se flexiona, como en español, según 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*. La forma abreviada *i* puede tener un referente singular o plural; eso debe verse en el contexto de aparición. Cuando el referente es plural, es decir, *ie'pa*, es común que aparezca un marcador de pluralidad en el verbo; por ejemplo, el sufijo *-rak* suele agregarse al verbo *tso'* (tal y como se acotó en el mecanismo 9 descrito arriba):

(14). *Ie'pa tso' tsòk = I tso' rak tsòk* 'Ellos están cantando'³⁷

El bribri no distingue género en los pronombres de tercera persona *ie'*, *ie'pa* e *i*, pues lo mismo *ie'* puede referirse a *wém* 'hombre' como a *aláköl* 'mujer', por ejemplo. El número sí puede codificarse por medio de sufijos como *-pa* o *-rak*, como ya se señaló. Por lo tanto, cabría esperar discordancias de género en el español de los estudiantes de comunidades bribris: posiblemente neutralización del género en favor del masculino *-o*, como ocurre en otras variedades de español de contacto (Palacios 2008; Klee y Lynch 2009). También podrían presentarse discordancias de número, basados en la posibilidad del bribri de abreviar *ie'pa* en *i*.

Sobre el cabécar contamos con menos información, por una parte, por nuestro escaso conocimiento de la gramática del cabécar y, por otra parte, porque el texto de Margery (2013) no es tan explícito como quisiéramos en el tema de los mecanismos de referencialidad en cabécar. No obstante, podemos aventurarnos a señalar que el funcionamiento es similar que en bribri; es decir, son pronombres los que desempeñan la función anafórica que en español

³⁷ Ejemplo y explicación tomados de Jara y García (2013: 46). La explicación de este texto se complementó con información dada por los propios autores. Deseo agradecerles a la profesora Carla Jara Murillo y al señor Alf García Segura por atender mis consultas sobre este tema.

realizan los clíticos: *i* (pronombre de tercera persona) y *jé* (demostrativo)³⁸. El demostrativo *jé* cuenta con forma plural *jéwá*; sin embargo, como elemento anafórico su aparición está restringida a cláusulas subordinadas cuyo referente nuclear sea plural³⁹. Al igual que en el caso del bribri, por consiguiente, es esperable que en la variedad de español de los estudiantes cabécares se presenten discordancias de género en los clíticos, probablemente por neutralización de género en favor del masculino -o. Dadas las restricciones de aparición de la forma plural *jéwá*, también parece esperable encontrar discordancias de número causadas por la no repetición del morfema plural -s.

Durante el curso-taller efectuado, esta información sirvió como base para realizar explicaciones sobre el posible origen de discordancias de género, número y persona encontradas en textos escritos por estudiantes bribris y cabécares⁴⁰. Contrastar la gramática del español con la del bribri y el cabécar funcionó como una estrategia didáctica que favoreció la comprensión de una de las posibles causas de esta particularidad de su variedad de español.

5.7. Los textos académicos

La población meta de este trabajo son estudiantes universitarios; por lo tanto, nos enfocamos en un tipo de texto con características particulares: el texto académico o profesional. A diferencia de otro tipo de textos que se escriben con finalidades no académicas o profesionales, como los mensajes de texto o la correspondencia personal, los textos académicos deben cumplir una serie de requisitos para ser considerados adecuados. Montolío (2014: 9) dice que estos son textos:

“con una finalidad funcional (no interpersonal) que requieren una exhaustiva planificación, implican prototípicamente una relación de formalidad entre escritor y lector, para ser leídos

³⁸ Debo al profesor Guillermo González esta información. Agradezco su disposición a atender mis consultas sobre este tema.

³⁹ Esta aclaración también nos la facilitó el profesor Guillermo González, en comunicación personal. Cualquier imprecisión se nos debe achacar a nosotros, no al señor González.

⁴⁰ Debe aclararse que la gramática contrastiva se empleó de forma puntual, simple y funcional, pues en ningún momento se pretendió que el trabajo se enfocara en un análisis profundo de la morfosintaxis de ambas lenguas.

tanto en papel como en pantalla y destinados tanto a un experto en el tema del que se trata como a un semiexperto o lego en la materia”.

Como se desprende de la cita, el texto académico debe poder transmitir información de manera clara –e, idealmente, atractiva–, motivo por el cual requieren “un dominio hábil de las diferentes y complejas técnicas de escritura” (Montolío 2014: 10). El dominio al que se refiere la autora se consigue con la práctica y la comprensión de cuáles características son fundamentales en tales escritos. Para nuestro trabajo interesan, en particular, cuatro características: la adecuación gramatical (específicamente en la marcación de las relaciones de concordancia), la objetivación, la cohesión (en particular la que se logra mediante las relaciones de concordancia), la organización del texto (en nuestro caso la mayor unidad con la que se trabajará es el párrafo).

La selección de la adecuación gramatical –conocida tradicionalmente como corrección lingüística– obedece al contenido estructural de nuestro proyecto, esto es, la obligatoriedad de repetir las marcas de persona, género y número en las palabras que así lo requieran. Esta primera característica remite al aspecto formal de la concordancia. Sin embargo, como se indicó en el apartado 5.6.1., la concordancia también cumple una función cohesiva relacionada con el mantenimiento de las referencias. Por lo anterior, también se incluyó la cohesión como una de las características deseables en un texto académico.

Esta doble aproximación al tema de la concordancia se traslada al análisis de los resultados, pues se presentan dos apartados en los que se trata este componente: “Las relaciones de concordancia”, por un lado, y “El mantenimiento de las referencias”, por otro lado. El primero se limita a describir si la concordancia se establece adecuadamente o si hay discordancias en los textos; esto desde una perspectiva estrictamente gramatical. En dicho apartado también aparecen las discordancias encontradas en clíticos, debido a que estos se flexionan para indicar las categorías de persona, género y número (tal como se explicó en 5.6.1.). En el segundo apartado interesa la función cohesiva de la concordancia: servir como un mecanismo de mantenimiento de las referencias. Por lo tanto, allí el tratamiento de las discordancias se orienta a analizar casos mantenimiento de las referencias o pérdida de estas. En síntesis, la doble posibilidad de abordar la concordancia sugirió dos aproximaciones

didácticas, formal y funcional, y, en consecuencia, también se segmentó el análisis en dos apartados distintos –los cuales, sin embargo, guardan una estrecha relación–.

Las otras dos características, objetividad y organización de las ideas, fueron seleccionadas por los problemas observados en el corpus de redacciones que sirvió como base para el diseño didáctico (ver apartado 6.6.1.). Si bien ni la objetividad ni la organización de las ideas se relacionan con la concordancia, sí se consideran características fundamentales del texto académico y, por consiguiente, se consideró pertinente incluirlas: un texto sin discordancias pero con problemas de claridad (por desorganización de ideas) o lleno de juicios de valor no habría sido satisfactorio como producto final. Ambas características fueron abordadas de manera breve, en el marco del texto académico, y se intentó que estuvieran presentes en la mayoría de las actividades de revisión y reescritura; de esta forma, con un mínimo de atención se buscaba generar toda la conciencia que fuera posible.

Por último, puesto que nuestra propuesta no se enfoca propiamente en el texto académico, sino que este constituye el marco donde se inscribe el componente morfosintáctico de la concordancia, otras características como la planificación, la adecuación ortográfica, el léxico o la puntuación quedaron por fuera de nuestro trabajo. La objetividad y la organización de las ideas constituyeron, por lo tanto, excepciones (justificadas por las razones expuestas).

5.7.1. La adecuación gramatical

La actual política lingüística de la Real Academia Española de Lengua (2010), la institución encargada de definir la norma lingüística en el mundo hispánico, se define como policéntrica y panhispánica. Esto quiere decir que se reconoce la gran variación lingüística existente en el mundo hispánico y, por lo tanto, la existencia de múltiples normas. Sin embargo, más allá del reconocimiento de diversas variedades dialectales, la llamada variedad de prestigio o norma culta constituye una variedad aceptada en el mundo hispánico como la variedad recomendada –lo que significa que se descarta la dicotomía prescriptivista correcto / incorrecto– para los usos formales, por ejemplo, los textos académicos: “la Academia y la Asale reconocen explícita e implícitamente la existencia de variedades lingüísticas y la mayor

o menor distancia comunicativa que les es consustancial y dirige sus indicaciones a la lengua estándar culta” (Garachana 2014: 76).

En este sentido, existen convenciones ortográficas, de puntuación o gramaticales que son las recomendadas cuando se escribe un texto con fines académicos, pues estas convenciones garantizan cierta estandarización de usos que, idealmente, conlleva una mayor comprensibilidad de los textos. Para efectos de este trabajo, interesan especialmente las adecuaciones en el establecimiento de la concordancia en el grupo nominal, el grupo verbal y en los clíticos, debido a las múltiples discordancias observadas en el corpus analizado (apartado 6.6.1.1.).

En este trabajo se entiende la adecuación gramatical como una estrategia empleada para construir textos eficaces (Montolío 2014: 10). Vale aclarar que nos apartamos de una postura prescriptivista, por lo que no partimos de la dicotomía correcto/incorrecto, por lo demás ya abandonada actualmente por la propia Real Academia Española, como ya se mencionó. Optamos, en cambio, por un acercamiento fundamentado en lo que es prácticamente un universal del contacto de lenguas amerindias y el español: la presencia discordancias de género, número y persona en estas variedades de español (Palacios 2008; Klee y Lynch 2009). El crear conciencia sobre esta particularidad de la propia variedad de español y sobre el requerimiento de adecuación gramatical de los textos académicos es lo que intentamos conseguir con nuestra propuesta.

5.7.2. La objetivación

Una de las características fundamentales del discurso científico-académico es su afán de presentarse como objetivo, pues de ahí deviene su validez: el sujeto se inscribe en un campo discursivo desde el cual enuncia lo que quiere comunicar. En este sentido, la subjetividad en un texto constituye un problema: “Uno de los problemas más evidentes de los exámenes y trabajos académicos de los estudiantes, así como de los informes y otros documentos de trabajo de los profesionales, es la irrupción de la subjetividad en textos que deberían de ser objetivos” (Montolío y Santiago 2014: 445). Esta “irrupción de la subjetividad” de la que hablan las autoras la observamos –abundantemente– en el diagnóstico que sirvió de base para

elaborar la propuesta didáctica (ver apartado 6.6.1.1.); de ahí que se tomara la decisión de incluir la característica de la objetivación en el diseño.

A pesar de que la objetivación no se relaciona con el tema central del proyecto, esto es, la concordancia, sí es una característica importante de los textos académicos y, en consecuencia, consideramos que eso justifica su incorporación: resultaba incongruente fomentar la atención a las relaciones formales de concordancia pero obviar los rasgos subjetivos de los textos. Por otra parte, si bien la objetivación no se relaciona con la concordancia, sí lo hace con recursos gramaticales específicos, como los son el llamado ‘*se impersonal*’ o la voz pasiva (Montolío y Santiago 2014).

Por lo tanto, partimos de la siguiente idea: “asociaremos objetividad con escritura experta frente a subjetividad con rasgos de informalidad” (Montolío y Santiago 2014: 445). Para Montolío y Santiago (2014), el tema de la objetividad o subjetividad en los textos académicos debe relacionarse con los tipos de interacción: la interacción oral interpersonal está “fuertemente contextualizada”, lo que se aprecia en el uso de pronombres personales de primera y segunda persona (*yo, tú/usted/vos*) o el uso de deícticos espaciotemporales (*aquí, allá*); por otra parte, la escritura académica se centra en la información transmitida y está descontextualizada, ya que busca “permitir la comprensión del discurso fuera de su contexto originario en nuevos y distintos contextos abstractos” (Montolío y Santiago: 445).

La objetivación en el texto académico implica distanciamiento del escritor respecto de lo que escribe, y puede lograrse por medio de recursos lingüísticos como: el uso de un léxico preciso, la posposición al sustantivo de adjetivos valorativos, utilización de elementos cohesivos (conectores, relativos, clíticos, etc.) y el uso de estrategias de impersonalización (construcciones con *se*, uso de voz pasiva, etc.).

Debido a que la objetivación interesa destacarse en nuestra propuesta como una característica general, nos limitamos a llamar la atención sobre su necesidad y a realizar las siguientes recomendaciones: 1) evitar el uso de la primera persona singular (“yo”) en el texto; 2) evitar emitir juicios de valor, por su evidente carácter subjetivo; 3) utilizar como estrategia de objetivación las construcciones con *se* o la voz pasiva.

5.7.3. La cohesión

Se suele repetir en los estudios dedicados a la escritura que un texto es más que un conjunto de oraciones limitadas por un punto y aparte: “Para que un conjunto de palabras forme un texto, el escritor debe hilvanarlas cuidadosamente, de acuerdo con el resultado final que desee obtener” (López y Taranilla 2014: 379). Por consiguiente, a lo largo del texto es importante que el escritor se preocupe por la cohesión, o sea, la forma en la que se establecen las relaciones de las distintas partes que conforman el texto.

Existen distintos mecanismos de cohesión: los conectores discursivos, el léxico (palabras correferenciales), deícticos, pronombres, elisiones del sujeto, adverbios, entre otros (López y Taranilla 2014: 380). En nuestro trabajo rescatamos la importancia general de la cohesión, para lo cual retomamos la metáfora del texto como *tejido*⁴¹, donde es preciso entrelazar adecuadamente todos los hilos para que el todo se mantenga unido (cohesionado). Asimismo, destacamos dos recursos lingüísticos específicos: los clíticos y las marcas gramaticales de persona, género y número⁴².

Aunque la concordancia ayuda al mantenimiento de las referencias, una falla en ella no necesariamente dificulta excesivamente la comprensión (López y Taranilla 2014: 401). Esta afirmación se corrobora en un ejemplo como el siguiente: “entre los hogares que se encuentran en zonas rural que entre los urbanos” (ECI-2)⁴³, donde es posible “reparar” mentalmente las inadecuaciones y comprender el texto con relativa facilidad. En estos casos la importancia de la concordancia se limita a las exigencias del uso formal de la lengua, lo cual se relaciona con la idea de *estandarizar*: lograr que los textos escritos alcancen el mismo grado de validez y credibilidad.

⁴¹ Desde una perspectiva discursiva, Calsamiglia y Tusón (1999: 207) rescatan la relación etimológica existente entre *texto* (del latín *textus*) y *tejido* (de *tejer*, *tēxere* en latín). Las autoras entienden el texto como la concreción de la textura del discurso, el cual “se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita” (1999: 207). De esta forma, se establece una metáfora entre el tejido, compuesto por la trama y la urdimbre, y el texto, unidad semántico-pragmática compuesta por “un entramado de relaciones”.

⁴² Puesto que en este apartado atendemos a la función discursiva y no a lo estrictamente formal, sí se diferencian los clíticos de la concordancia en general, por la función anafórica de estos.

⁴³ Tomado del corpus de redacciones escritas por estudiantes bribris y cabécares a partir del cual se realizó el diagnóstico previo. Las siglas ECI significan: Estudiante de Comunidad Indocostarricense. El número, por otra parte, identifica a un estudiante dentro del corpus (ver apartado 6.6.1.). El destacado es nuestro.

No obstante, en otros casos las discordancias podrían generar confusión o ambigüedad, como el siguiente ejemplo: “son pocos los que dicen que los ancianos son superficiales, como impacto de esta situación o abuso debe ser considerados algo grave” (ECI-7; el destacado es nuestro), donde no resulta tan fácil realizar la “reconstrucción” de lo que se quiso decir. Por lo tanto, entendemos la concordancia como un mecanismo gramatical de cohesión, tal como lo hace Sánchez: “En gran medida, la función comunicativa de la llamada concordancia (sujeto-verbo, sustantivo-determinantes, sustantivo-adjetivo, etc.) y, en general, de la gramática consiste, desde la perspectiva de la lingüística del texto, en mantener la cohesión” (2005: 276).

Los clínicos, por su parte, son considerados por López y Taranilla (2014: 384-385) como parte de los mecanismos de mantenimiento de referencial, junto con otros como las elisiones (\emptyset), los relativos (que, el cual, etc.), los indefinidos (uno) o los sintagmas nominales definidos (el cineasta neoyorquino). Estos mecanismos “se emplean cuando el escritor desea hacer referencia a una entidad que ya ha aparecido en el texto y que, en consecuencia, ya forma parte del escenario mental del discurso que está construyendo el lector” (López y Taranilla: 387). Uno de los cuidados que se debe tener con estos mecanismos es que, debido a su escaso contenido informativo (dependen de otros elementos del discurso para adquirir un sentido pleno), podrían resultar ambiguos o difíciles de interpretar si no se establece de manera clara a cuál entidad se refieren.

5.7.4. La organización del texto

Dentro de esta idea general de “organización del texto” intentamos en nuestra propuesta aglutinar, con fines didácticos, el principio de unidad del texto –y, a menor escala, del párrafo– (coherencia) y el principio de pertinencia informativa (informatividad). Como se puede apreciar, priorizamos la utilidad práctica a la fidelidad teórico-conceptual, ya que el fin era contar con una característica que permitiera concebir el texto como un todo y, a la vez, evaluar su contenido en términos de calidad de la información.

Sánchez señala que la coherencia es un concepto amplio, pues se emplea para hacer referencia “al componente conceptual en el texto y su relación con lo extratextual” (2005:

280). Es decir, la coherencia implica tanto las relaciones lógicas que se establecen entre los constituyentes del propio texto como las relaciones lógicas que guarda este con referentes del mundo extratextual. La coherencia es la que permite que se hable del texto como una unidad; sin embargo, esta puede verse afectada: “Habría incoherencia cuando la aceptación de la veracidad de una porción informativa atente contra la aceptación de otra u otras, de acuerdo también con nuestra experiencia y nuestro conocimiento de mundo” (Sánchez 2005: 281). En síntesis, la coherencia garantiza la continuidad de sentido en un texto.

En nuestra propuesta, el trabajo se enfoca en la revisión de elementos específicos, principalmente discordancias. Este objetivo nos llevó a trabajar con fragmentos de textos, por lo que la unidad mayor que contemplamos es el párrafo. Para Montolío (2014: 277), el párrafo es una unidad intermedia entre el texto y la oración. Cada párrafo funciona como una unidad de sentido dentro de la macrounidad que es el texto. Según la autora mencionada, el párrafo es, en sí mismo, una unidad compleja, pues: es una unidad coherente de significado; es una unidad de distribución informativa, ya que segmenta la información del texto en unidades menores; constituye una unidad gráfica y perceptiva, pues sus límites se pueden percibir visualmente; y es una unidad relacional, en el sentido de que es una parte de un todo, o sea, el texto (Montolío 2014: 279).

Montolío (2014) brinda algunas características de lo que considera un párrafo eficaz:

- a. Significado claro y unitario. Se refiere a que las oraciones que componen el párrafo deben “contribuir a un mismo significado común” (Montolío 2014: 280).
- b. Equilibrio informativo. El párrafo debe contener una cantidad adecuada de información, lo cual, a su vez, incluye una serie de subcaracterísticas: no contener demasiadas ideas y no ser un esquema (desarrollar y relacionar las ideas que se presentan).
- c. Longitud razonable. Un párrafo demasiado extenso resulta muy “pesado”, pero uno muy corto no llega a desarrollar lo suficiente la información. Montolío (2014: 300) señala que se recomienda como un máximo 4 o 5 oraciones por párrafo, y de 7 a 15 líneas.

d. Carácter de equipo. Esto se refiere tanto a la coherencia de las ideas al interior del párrafo como en relación con el texto como un todo. El contenido debe ser relevante en estos dos ámbitos.

Además de la coherencia, nuestra noción de “organización del texto” también pretende incluir el principio de *informatividad*, el cual tiene que ver con la relevancia y pertinencia informativa de un texto. Los destinatarios del texto son fundamentales en la evaluación de la informatividad, puesto que ellos son quienes juzgan si el contenido presentado es previsible, irrelevante o poco o demasiado informativo: “Los receptores del texto esperan que se les diga algo ‘nuevo’, que conforme avanza el texto se les provea de material novedoso, pero difícilmente aceptan que la información sea excesivamente novedosa” (Sánchez A. 2005: 285).

Con base en lo anterior, justificamos nuestra decisión de aglutinar los conceptos de coherencia e informatividad en una sola noción funcional –organización del texto–, pues ambos conceptos se relacionan con el contenido como un todo y con la forma en la que se presenta. El siguiente comentario de Sánchez A. reafirma lo anterior: “Se podría entender la informatividad, asimismo, como la pertinencia de los elementos incorporados en el texto, con lo cual vincularíamos este estándar con el de la coherencia.” (2005: 185). En conclusión, pensamos que incluir conceptos complejos dentro de una idea de más fácil comprensión constituye una mediación pedagógica válida y útil para nuestros objetivos.

5.8. La revisión

Dentro de un enfoque en el que se entiende la escritura como un proceso (Casanny 2014; Montolío 2014) compuesto por etapas: planificación, escritura y revisión, se parte del hecho de que el texto siempre es susceptible de ser mejorado; es decir, no es un objeto acabado. En esta línea, la revisión, que técnicamente sería el paso final, constituye a su vez un inicio, siempre que sustente una reelaboración del texto, es decir, una reescritura. El presente trabajo parte de esta concepción procesual y cíclica de la escritura, ya que permite comprender la elaboración de un texto como un trabajo.

En nuestro caso, el objetivo inmediato no es modificar la producción lingüística de los estudiantes bribris, 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. Entonces, la etapa de la revisión se corresponde con el objetivo de nuestro trabajo de concientizar a los estudiantes tanto sobre aspectos formales (morfosintácticos) como relativos a las características deseables en un texto académico, aspectos ambos que convendría aprender a identificar y “pulir” (mejorar).

La siguiente exposición se basa en Cassany (2014), quien dedica un trabajo completo a la revisión de textos, el cual titula *Reparar la escritura*. Este autor se preocupa por aproximarse al punto de vista del docente y de los estudiantes, y, además, de comprender sus roles dentro de paradigmas educativos concretos. En los siguientes apartados se presentan, en primer lugar, aportes teóricos sobre la revisión y, en segundo lugar, se explican algunas estrategias de revisión que serán empleadas en nuestra propuesta didáctica.

5.8.1. La corrección

En primer lugar, aclaramos que el término empleado por Cassany (2014) es *corrección* y no, como en nuestro trabajo, *revisión*. Este autor se basa en la definición del Diccionario de la Real Academia Española para explicar que la corrección comprende dos actividades: 1) Buscar defectos o imperfecciones, y 2) Revisar o reformular los defectos o imperfecciones encontrados (2014: 25). Esta distinción resulta importante por cuanto permite direccionar el trabajo solo a una o a ambas, según los objetivos que se tengan en cada caso; asimismo, permite establecer una diferencia entre *evaluación* y *corrección*: la primera se relaciona con la emisión de juicios según un determinado punto de vista y se asocia con pruebas como exámenes o trabajos escritos; la segunda se refiere al trabajo de realizar anotaciones o marcas con el fin de que el estudiante comprenda cuáles errores o imperfecciones hay en un trabajo que realizó. Evaluación es, entonces, un concepto más amplio que corrección, y puede incluirlo (Cassany 2014: 25-26).

Nosotros no emplearemos el término *corrección*, por sus posibles connotaciones negativas; en cambio, hablaremos de *revisión*. El DRAE define revisar en su primera acepción como

“Ver con atención y cuidado”, y en su segunda acepción así: “Someter algo a nuevo examen para corregirlo, enmendarlo o repararlo”. Como se observa, la idea de revisar implica tanto un examen cuidadoso por medio de la vista como un trabajo de reparación de lo que se haya identificado como mejorable. Usamos el término *revisión*, además, por ser el que suele emplearse cuando se habla de las distintas etapas de la escritura (Cassany 2014; Montolío 2014): planificación, escritura y *revisión*. Diferenciamos las mismas etapas que Cassany: una de identificación de imperfecciones y otra de reformulación. En nuestro trabajo las llamamos, respectivamente, *identificación* y *reelaboración* o *reescritura*. Por último, el término *revisión* es más coherente que el de *corrección* dentro del acercamiento propuesto en el trabajo en general, el cual se basa en la *adecuación*.

Habiendo hecho esta salvedad, debemos aclarar que en los siguientes apartados conservamos la terminología que Cassany (2014) utiliza en su trabajo, pues consideramos importante respetar el texto original. Sin embargo, para el diseño didáctico realizamos el ajuste conceptual explicado el párrafo anterior.

5.8.2. *Los roles del estudiante y del profesor*

En cuanto al marco de referencia general de la corrección, Cassany (2014: 15-16) observa que esta puede entenderse desde un esquema educativo tradicional de los roles del estudiante y del profesor, o dentro de uno más contemporáneo. En el primer caso, o sea, en el esquema tradicional, el docente es quien posee el conocimiento, hecho que lo convierte en el único capaz de transmitirlo y de realizar observaciones al trabajo de los estudiantes –lo que incluye indicar cuál es la respuesta correcta en los casos de encontrar “errores”–. Los errores aquí se conciben como algo negativo que es preciso erradicar, pues de lo contrario se vuelven hábitos. Los estudiantes, por su parte, desempeñan un papel pasivo debido a que no se los considera lo suficientemente capaces de autocorregirse o de corregir a sus pares. Por lo tanto, el estudiante se limita a seguir las instrucciones de su profesor y a esperar que este corrija todo aquello que aquel considere incorrecto.

Cassany sostiene que esta concepción de la enseñanza no es la mejor cuando se trata del aprendizaje de la expresión escrita, por cuanto “el alumno asume muy poca responsabilidad

en el proceso global de trabajo” (2014: 16). También, la redacción se vuelve una tarea “ajena” al estudiante, una mera obligación escolar. Entonces, no solo este esquema no propicia la autonomía del estudiante, sino que hace depender el éxito del proceso en la revisión del docente, quien, sin embargo, en muchas ocasiones no cuenta con el tiempo suficiente para realizar una revisión profunda de todos los escritos.

Existe, sin embargo, un esquema educativo más contemporáneo en el que se concibe al estudiante y al profesor como colaboradores: el estudiante es el autor y el docente el lector, y ambos establecen un diálogo “para mejorar y profundizar en el escrito” (Cassany 2014: 18). Una de las ideas fundamentales consiste en que es el estudiante quien sabe qué es lo que quiere decir y, entonces, interesa no quitarle la iniciativa en el proceso. El profesor interviene como un lector respetuoso del conocimiento del estudiante y trata de guiarlo en aspectos concretos, pero 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 fin de potenciar las distintas fases del proceso de escritura.

Ambos esquemas se corresponden con distintas formas de corregir y con diferentes objetivos. Por ejemplo, en la corrección tradicional se revisa el producto, mientras que en la corrección más contemporánea se revisa el proceso. Otra diferencia es que la corrección tradicional se centra en la forma (gramática, ortografía, tipografía), pero la corrección contemporánea se centra tanto en la forma como en el contenido. Una diferencia más consiste en que, mientras la corrección tradicional se concibe como una reparación de defectos provocados por un desconocimiento de reglas, la corrección contemporánea se entiende como un proceso de mejora consustancial a la tarea de escribir (Cassany 2014: 21-22).

5.8.3. Corrección de aspectos bien logrados y por mejorar

Usualmente, se asocia el trabajo de corregir con la identificación de defectos, de distinto tipo, en el texto: “Comentamos el trabajo de los alumnos y nos centramos únicamente en lo que debería mejorar, en los errores que se han escapado, en lo poco que se ha elaborado el texto. Adoptamos un punto de vista claramente negativo” (Cassany 2014: 37). Esta forma tradicional de abordar la corrección presenta la desventaja de ser muy negativa –y, si se

quiere, sesgada—, lo que le resta potencial didáctico al propiciar la inseguridad en los estudiantes.

Con el fin de hacer del ejercicio de la corrección algo más constructivo, Cassany propone incorporar hábitos como tratar de equilibrar el número de comentarios que se le dedican a los desaciertos y a los aciertos, entre otras razones porque “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: 37). Una estrategia muy simple que describe este autor consiste en plantear dos columnas de comentarios: una para lo positivo y otra para lo que debería mejorarse. Como estrategias complementarias Cassany (2014: 38) sugiere, por ejemplo, que los estudiantes revisen textos de sus compañeros y fomentar un diálogo estudiante-profesor para comentar el escrito.

Lo anterior no implica que no se corrijan los “errores” o problemas que presente el texto, que de hecho es lo que la mayoría de estudiantes espera que el profesor haga, pero idealmente no deberían ser lo único que se revise. Cuando esto se haga, sin embargo, es aconsejable determinar aspectos en los que interesa enfocar el trabajo, ya que intentar corregir todos los “errores” puede ser poco rentable pedagógicamente.

Entre otras razones, Cassany (2014: 42) menciona las siguientes: puede causar un efecto desmotivante regresar un texto lleno de correcciones; hay correcciones que el estudiante puede que no comprenda, por falta de conocimiento sobre la materia; el estudiante no puede asimilar al mismo tiempo muchas correcciones; algunos aspectos pueden tener poca importancia para el ejercicio de escritura realizado. En este sentido, la recomendación es planificar el trabajo y enfocar la corrección en aspectos diferentes en momentos diferentes.

En relación con la recomendación de planificar los objetivos de la corrección, es útil la distinción entre las nociones de *falta* y *error*, propuesta por Harmer (1983) y Johnson (1988) (citados por Cassany 2014: 49): un error se produce por desconocimiento de alguna regla mientras que una falta es producto del descuido o de un hábito. Tal distinción sugiere tratamientos diferentes en ambos casos:

“Está claro que quien cometa faltas no necesitará saber más sobre el tema lingüístico correspondiente para corregirlas, sino que le bastará poner más atención, más conciencia, etc. En cambio, es bastante improbable que alguien pueda corregir los errores de la misma manera, es decir, sólo con atención y paciencia” (Cassany 2014: 49)

Dado que nuestra población meta es competente en español y que se supone que posee conocimiento de las reglas de concordancia de esta lengua (contenido que se estudia en la materia Español en primaria y secundaria), planteamos la hipótesis de que las discordancias observadas en los textos del corpus analizado son faltas –al menos la mayoría–. Por consiguiente, el trabajo debe orientarse hacia el aumento de la conciencia y la atención al establecimiento de las relaciones de concordancia en español.

5.8.4. Corrección inmediata y diferida

¿Cuándo debe corregirse un escrito y cuáles ventajas o desventajas implica esta decisión? Esta pregunta constituye una preocupación para los docentes. En cualquiera de los escenarios, la corrección no debe tardar mucho en regresar a las manos de quien escribió el texto, pues eso provocaría que el estudiante pierda interés y, por consiguiente, que el trabajo pierda efectividad.

La corrección inmediata, realizada en clase, es para Cassany (2014: 48) la corrección ideal, puesto que es la que permitiría establecer un diálogo estudiante-profesor de manera más directa y, además, ayuda a visualizar fallas y resolverlas en el mismo momento. Otras ventajas que enumera este autor para la corrección inmediata son las siguientes: es rápida, es segura y es oportuna (Cassany 2014: 48). La corrección diferida, por otra parte, cuenta con la ventaja que brinda el distanciamiento temporal: las ideas han sido más procesadas y se puede tener más conocimiento sobre el tema. En el aula, se pueden combinar ambas.

5.8.5. Estrategias para la corrección

Algunas estrategias que pueden emplearse para corregir son las siguientes:

a. Corregir entre pares. Las posibilidades de corregir son numerosas y no se limitan a que sea el docente quien realiza esta tarea. Las propuestas que le fomentan el trabajo activo de los estudiantes y la colaboración entre ellos plantean como una opción muy atractiva que sean los propios estudiantes quienes efectúen la corrección, ya sea de sus propios textos o de los de sus compañeros: “no es descabellado que los alumnos se conviertan en ellos mismos en autocorrectores y en correctores de los trabajos de los compañeros” (Cassany 2014: 46). Si bien este trabajo fomenta el interés, participación y colaboración de los estudiantes, requiere del acompañamiento del profesor, con el fin de evitar confusiones o disputas.

b. Reescribir el texto. Para asegurarse de que el trabajo de corrección sea provechoso, Sommers (1982) y Zamel (1985), citados por Cassany (2014: 51), recomiendan que la reformulación del texto es una actividad que deberían realizar los estudiantes. Con base en las observaciones hechas por el profesor o por otro estudiante, se vuelve a escribir el texto tratando de mejorar los aspectos marcados como errores o problemas. La reformulación, además, fomenta la corresponsabilidad: no es el docente el que hace todo, sino que el estudiante debe hacerse cargo de su propio aprendizaje.

c. Variar la forma en que se señalan las correcciones. Dependiendo de los objetivos o de la dificultad de lo que se esté haciendo, el docente puede ofrecer la solución (en este caso una propuesta de reescritura) o solo marcar los errores que considere pertinentes señalar. Cassany aconseja usar ambos puesto que: “se trata de los dos componentes básicos de la corrección y debemos utilizarlos en situaciones diferentes” (2014: 51). El grado de autonomía del estudiante varía sustancialmente en cada caso, por lo que debe valorarse cuidadosamente cuándo es mejor emplear una u otra forma. Una posibilidad intermedia consiste en dar pistas.

d. Utilizar la tecnología. Los procesadores de texto usualmente cuentan con una herramienta de corrección, la cual le ofrece ayuda al escritor, por ejemplo, en ortografía, búsqueda de sinónimos y antónimos, inadecuaciones gramaticales. Todo lo anterior puede serle de mucha utilidad tanto al estudiante como al docente, pero debe considerarse que estas herramientas aún no son capaces de valorar aspectos más profundos del texto, como la calidad del contenido o la coherencia. Pese a esto, como

un soporte para la identificación de discordancias –el tema foco de nuestra propuesta– los correctores sí resultan útiles.

e. Elaborar listas o tablas de control. Contar con una serie de criterios establecidos facilita la tarea del docente o, si la corrección la realizan los propios estudiantes, también la de estos. Este tipo de instrumento puede ser útil para fomentar el aumento en la conciencia de los estudiantes respecto de determinados aspectos que interese mejorar; asimismo, fomenta la autonomía del estudiante, quien puede hacer el ejercicio de corregir a sus compañeros con base en la tabla o, incluso, podría autocorregir sus textos.

5.8.6. Cómo hacer la corrección más atractiva

Con el fin de que el trabajo de corregir pueda resultar más atractivo, Cassany (2014) presenta algunas ideas:

a. Corresponsabilidad. Se relaciona con el rol activo y protagónico que se espera que desempeñen los estudiantes en las propuestas contemporáneas de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de corregir puede ser compartido, ya sea entre estudiantes y profesor o entre estudiantes. Incluso, puede encargársele al estudiante la codirección u organización de las actividades de corrección.

b. Variación. No siempre es necesario corregir todo ni de la misma forma: “Cada texto, cada alumno, cada momento sugieren recursos distintos de corrección” (Cassany 2014: 57). Emplear distintas técnicas y actividades ayuda a generar interés en los estudiantes y a mantenerlo. La corrección se considera una técnica didáctica, como cualquier otra que se emplee en la clase; en consecuencia, en ocasiones hasta se podría prescindir de ella.

c. Personalidad. Respetar la personalidad de cada persona constituye la base para lograr que el trabajo asignado no resulte aburrido o molesto. Se le debe dar la libertad suficiente al estudiante para que trabaje según se sienta cómodo y para que pueda

escoger temas de su interés. Cuando se escribe más a gusto los productos textuales tienden a ser mejores.

d. Dinamismo. La utilización de técnicas variadas de corrección promueve el interés en el trabajo que se realiza, además de que considera distintos estilos de aprendizaje. Se puede corregir en parejas, en grupos, individualmente, como un solo grupo junto con el profesor, con ayuda de la tecnología, con un libro, etc.

e. Negociación. Cuando los estudiantes pueden ser parte del proceso de toma de decisiones sobre la forma en la que se va a trabajar, suelen implicarse más en las actividades. Es posible negociar, por ejemplo, la terminología que se va a utilizar o la forma en la que se va a manejar la corrección (mediante un sistema de marcas, corrección solo algunos aspectos, que el profesor dé o no una solución, etc.).

6. Metodología

En este apartado se especifican los datos relativos a la intervención didáctica: población meta, cantidad de estudiantes, perfil de los estudiantes y lugar de la aplicación. Además, se explica cuál es el enfoque asumido en la propuesta didáctica y en cuál paradigma de investigación se ubica. Finalmente, se detalla cómo se lleva a cabo el proceso: diagnóstico previo, elaboración del diseño didáctico y evaluación de resultados.

6.1. Datos relativos a la intervención didáctica

En los siguientes apartados se detallan las características de la población a la cual se dirigió el trabajo, la cantidad de estudiantes que participó, el perfil de los estudiantes y, finalmente, los datos del lugar donde se llevó a cabo la intervención didáctica.

6.1.1. Población meta

La población meta fueron estudiantes universitarios de comunidades bribris y cabécares, quienes, al momento de ejecutar la propuesta didáctica, se encontraban cursando el segundo año de sus estudios superiores en el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional de Costa

Rica (UNA): ingresaron a esta institución en el primer ciclo lectivo del año 2015. La cantidad total de estudiantes indígenas que ingresó a este recinto fue de 25, y pertenecían a comunidades bribbris, cabécares y, en menor medida, malecus (de acuerdo con información suministrada por la Subdirección del Campus Sarapiquí).

El proceso de ingreso de este grupo de estudiantes se enmarca dentro de la Salvaguarda Indígena de la UNA, la cual consiste en una serie de acciones positivas adoptadas por esta institución con el fin de mejorar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes de comunidades indocostarricenses en ella⁴⁴. Como parte de estas acciones, el grupo de estudiantes mencionado recibió en el año 2015 un tratamiento especial en su proceso de ingreso: la nota obtenida en la prueba de aptitud académica no fue el único criterio que determinó el ingreso a carrera, sino también se consideró el criterio de *acceso* a la educación superior. De esta forma, la UNA promovió en ese año el ingreso de una cantidad específica de estudiantes de comunidades indocostarricenses en distintas sedes, una de las cuales fue el Campus Sarapiquí⁴⁵.

Una consecuencia que se desprende de lo anterior es que los estudiantes que ingresan gracias a la Salvaguarda Indígena deben recibir –idealmente– un acompañamiento específico en materias complejas, como la redacción académica⁴⁶. Este acompañamiento buscaría reducir posibles brechas de conocimientos o habilidades existentes entre los estudiantes que ingresaron únicamente mediante la prueba de aptitud académica y los que lo hicieron en parte ayudados por la Salvaguarda Indígena. Por ejemplo, hay aspectos relativos a la gramática del español que convendría trabajar específicamente con los estudiantes de comunidades

⁴⁴ Debe destacarse que estos son los objetivos del *Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal* (CONARE 2013). Salvaguarda Indígena es el nombre con el que se hace referencia a las acciones tomadas por la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica con el fin de cumplir con lo acordado en el *Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal* (PPIQ). Cada una de estas instituciones, por lo tanto, cuenta con su propio Salvaguarda Indígena, es decir, con su propio programa de acciones dentro del marco del PPIQ.

⁴⁵ La información relativa al proceso especial de admisión de estudiantes indocostarricenses a la UNA fue suministrada por la profesora Daniela Sánchez Sánchez, en comunicación personal. Dicha información proviene de su experiencia como docente en el Campus Sarapiquí durante el 2014, año en el que impartió el curso Comunicación Oral y Escrita.

Intentamos obtener información más precisa al respecto por parte de las autoridades del Campus Sarapiquí y de la Universidad Nacional, pero no nos fue suministrada. Esta es la razón por la que no profundizamos en la forma en la que se llevó a cabo el proceso especial de admisión de estudiantes indocostarricenses al que se hace referencia.

⁴⁶ Esta afirmación se basa en las necesidades observadas durante el trabajo de análisis de los textos que sirvieron como diagnóstico para la elaboración del diseño didáctico (ver 6.1.1).

indocostarricenses, puesto que su variedad de español presenta —o podría presentar— características particulares producto, entre otras razones, del contacto histórico entre el español y las lenguas vernáculas. El presente trabajo constituye un ensayo de este tipo de acompañamiento académico particular.

6.1.2. Cantidad de estudiantes

El diseño didáctico 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 del proyecto fue 8. Este es, con todo, un número grande de participantes si se considera que las fechas de aplicación del diseño didáctico coincidieron con las últimas semanas del segundo ciclo lectivo del 2016; es decir, se trató de un periodo especialmente cargado de compromisos académicos.

El contacto con los estudiantes se realizó, principalmente, por vía telefónica. La Subdirección del Campus Sarapiquí nos facilitó una lista de los estudiantes de comunidades indocostarricenses que se encontraban activos (los 25 mencionados en 5.1.1.), la cual incluía la siguiente información: nombre y apellidos, comunidad de procedencia, carrera y número telefónico. Se descartó a los estudiantes malecus y se procedió a llamar a los demás, con el fin de comentarles sobre el proyecto e invitarlos a participar en el curso-taller.

Haremos aquí un paréntesis para justificar la decisión de no considerar para este proyecto a los estudiantes malecus, la cual se tomó con base en un criterio lingüístico que tenía, a su vez, implicaciones en el diseño didáctico. Este criterio consistió en que las lenguas bribri y cabécar están estrechamente emparentadas, pero la lengua malecu no tanto, a pesar de que las tres pertenecen a la familia lingüística chibcha, según la clasificación de Constenla (2008). Mientras que el bribri y el cabécar se ubican para este autor en el subgrupo ítsmico occidental y mantienen una entre sí una estrecha relación al conformar ellas dos otro subgrupo: el viceíctico, el malecu se ubica en el subgrupo vótico, junto con el rama.

La implicación didáctica de lo anterior radica en que cercanía genealógica produce una gran similitud gramatical entre el bribri y el cabécar, lo que facilita el empleo de gramática contrastiva para explicar una posible causa de las discordancias encontradas en el corpus que sirvió como diagnóstico; asimismo, partimos del supuesto de que tal similitud facilitaría la comprensión por parte de los estudiantes. Ahora, si bien se pudo incluir al malecu, ello implicaba un mayor detenimiento en explicaciones estructurales, pues el malecu codifica de forma diferente que el bribri y el cabécar los casos absolutivo y ergativo y la forma en la que funciona la ergatividad también difiere de aquellas, por citar dos diferencias concretas (Constenla 1998; Jara y García 2013). Por lo tanto, pensamos que se corría el riesgo de que el trabajo se detuviera excesivamente en comentar diferencias formales de este tipo y que eso dificultara el avance del plan de clase, cuyo énfasis no era el análisis formal de estas lenguas. El contar solo con 10 horas para aplicar el proyecto también incidió en esta decisión.

En síntesis, no excluimos a los estudiantes malecus del proyecto porque creyéramos inapropiado o inviable agruparlos junto con estudiantes bribris y cabécares, sino por una decisión meramente funcional: al ser un proyecto piloto en muchos sentidos, no era posible prever con certeza las consecuencias durante la práctica de trabajar con lenguas con diferencias estructurales importantes. Esta preocupación se acentuaba por la limitante del tiempo con el que se contaba.⁴⁷

Retomando el hilo de la exposición, fue posible contactar a alrededor de 15 estudiantes de comunidades bribris y cabécares. Pese al interés que mostraron, muchos no se comprometieron a asistir, ya fuera por razones académicas o personales. De los 8 estudiantes que asistieron, solo 5 realizaron las dos tareas que se diseñaron para evaluar la incidencia de la propuesta (Anexos 7 y 8); por lo tanto, para efectos del análisis de resultados, solo se contempló a esos 5 estudiantes. El siguiente cuadro, sin embargo, muestra la información de todos los participantes en el curso-taller.

⁴⁷ Para futuras propuestas, consideramos importante incluir una mayor cantidad de comunidades indocostarricenses en el diseño didáctico, aunque eso podría significar el dejar un poco de lado las posibilidades didácticas que ofrece la gramática contrastiva.

Cuadro 5. Datos de los asistentes al curso-taller

Estudiante	Comunidad de procedencia	Sesiones a las que asistió
E1	bribri	1,2,3,4
E2	cabécar	1,2,3,4
E3	bribri	1,2,3,4
E4	cabécar	1,2,3
E5	bribri	3,4
E6	bribri	1,2,3
E7	cabécar	1,2
E8	cabécar	1

E = estudiante

Como se observa, de los ocho participantes la mitad provenía de una comunidad bribri y la otra mitad de una comunidad cabécar. Los estudiantes 6, 7 y 8 aparecen al final puesto que por motivos académicos o personales, no asistieron a las sesiones en las que se realizó la segunda evaluación. Por otra parte, si bien los estudiantes 4 y 5 no asistieron a todas las sesiones, sí realizaron ambas evaluaciones: el E4 luego de la tercera sesión y el E5 la realizó antes de incorporarse al trabajo en la tercera sesión. Los estudiantes 1, 2 y 3, por su parte, asistieron a todas las sesiones.

El hecho de que la asistencia a las sesiones de trabajo haya sido tan irregular representa una dificultad para la evaluación de la incidencia del proyecto, es decir, para la discusión de los resultados. Con el fin de considerar este factor, al final del apartado dedicado a la presentación de los resultados, se realizó una evaluación diferenciada de cada estudiante en función de las sesiones en las que participó; y finalmente se llevó a cabo una puesta en común de todos los datos, para ofrecer un panorama general.

6.1.3. Perfil de los estudiantes

En este apartado se esboza un perfil sociolingüístico de los estudiantes que realizaron las dos tareas diseñadas para evaluar el posible impacto de la propuesta didáctica; por esta razón, solo se presentan los datos de los estudiantes 1, 2, 3, 4 y 5, tal y como se explica en el apartado anterior (5.1.2.). Los datos que se exponen provienen del formulario de información personal que completaron los participantes en el curso-taller (Anexo 1).

Para nuestro trabajo el modelo del *Plan Curricular* (2006) no resulta pertinente, ya que los estudiantes a los que se dirigió la propuesta didáctica son hablantes competentes de español, pero con distintos grados de bilingüismo español-bribri y español-cabécar (ver cuadro 6). Por consiguiente, más que especificar una serie de descriptores de niveles de proficiencia, como suele hacerse con aprendices de español como lengua extranjera, en nuestro caso interesa esbozar un perfil sociolingüístico enfocado en el bilingüismo, con el fin de realizar una mejor lectura de la información recopilada mediante las evaluaciones inicial y final.

Los participantes en el curso-taller se ubicaron en un rango de edad de entre 19 y 25 años, lo que indica que el ingreso a la universidad no se produjo en la mayoría de los casos a los 17-18 años, edad en la que usualmente se concluye la secundaria. Únicamente el E1, que tenía 19 años al momento de contestar el cuestionario, se ubicaba en el rango de edad mencionado. Los otros estudiantes sobrepasaban los 20 años: el E4 tenía 21 años; los E3 y E5, 22, y el E2 tenía 25. Por consiguiente, se evidencia un retraso en la edad de inicio de los estudios superiores, provocada presumiblemente por las complejas circunstancias socioeducativas de los territorios bribris y cabécares. Por otra parte, las comunidades de donde procedían los estudiantes son las siguientes: Coroma, Talamanca; Progreso, Talamanca; Amubri, Talamanca; Jaby, Valle de la Estrella; Chasse, Talamanca.

En cuanto a las carreras que cursaban estos estudiantes, la más común fue Ingeniería Informática, pues tres de ellos se encontraban empadronados en ella. Los otros estudiantes indicaron que cursaban las carreras de Administración de Oficinas y de Administración de Empresas. Tal como se señaló anteriormente, todos los estudiantes se encontraban en su segundo año de estudios. Por último, a excepción del E2 – de quien no se cuenta con la

información⁴⁸—, todos los otros participantes del proyecto habían realizado el curso Comunicación Oral y Escrita durante el primer semestre del 2015; esto se sabe porque sus textos forman parte del corpus de redacciones que fue utilizado como diagnóstico (ver apartado 5.4.1.).

En relación con el empleo de la lengua autóctona en el entorno familiar, los cinco estudiantes respondieron que “sí” a la pregunta: ¿En su familia se utiliza el bribri / cabécar en la comunicación cotidiana? A continuación se solicitaba especificar quiénes utilizan la lengua, y estos son los resultados: Padres (5)⁴⁹, Abuelos (3), Tíos (3), Primos (3), Hermanos (2). Se observa que en la generación de los padres habría un empleo importante de la lengua autóctona, pero no así en una generación anterior: la de los abuelos. Este dato contradice la expectativa de que las generaciones anteriores deberían presentar un nivel mayor de conocimiento y uso del bribri y el cabécar, así que debe tomarse con precaución. 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 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 observada por Sánchez (2009) a partir del Censo del año 2000.

Al final de la pregunta anterior había un espacio para agregar información que se considerara pertinente o importante. Lo que los estudiantes escribieron en ese espacio muestra realidades muy distintas entre sí. El E1, por ejemplo, habla de la vitalidad del bribri en su núcleo familiar: “Se utiliza principalmente como lengua primaria, es decir, por costumbre y luego se nos enseña el español. En mi núcleo familiar todos la hablan y utiliza[n]”. Este caso de uso cotidiano común de la lengua autóctona contrasta con el siguiente del E3, también bribri, en el que se observa un uso menor: “Únicamente mis padres y mis hermanas lo utilizan”. Por otro lado, también se usó este espacio para hacer aclaraciones sobre la conformación

⁴⁸ Sabemos que los otros estudiantes, o sea, E1, E3, E4 y E5 tomaron este curso en la fecha indicada puesto que sus redacciones forman parte del corpus que analizamos como diagnóstico previo. No sucede lo mismo con el E2, motivo por el cual no podemos suponer que haya recibido la misma instrucción que los otros estudiantes.

⁴⁹ Para facilitar la exposición, se indicará con números la cantidad de marcas registradas en los cuestionarios. De esta forma, 5 equivale al máximo posible, considerando que se están tomando los datos de los cinco estudiantes, y 0 indica que ningún estudiante marcó esa opción.

multiétnica de la familia: el E4 (cabécar) menciona que en el caso de sus padres solo su mamá utiliza el cabécar, puesto que su papá es bribri.

La siguiente pregunta pretendía obtener información acerca de las esferas de uso del bribri y el cabécar. Los resultados se presentan a continuación: 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. Por otra parte, llama la atención que en un caso no se utilice la lengua para la comunicación diaria pero sí para enseñar cosas (el caso del E5); 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 recordarse que había tres estudiantes de comunidades bribris y dos de comunidades cabécares. Uno de los estudiantes cabécares (E4) marcó tanto bribri como cabécar, pues, como se mencionó arriba, su madre es cabécar pero su padre es bribri; por lo tanto, en su niñez adquirió ambas lenguas. Esto quiere decir que solo un estudiante bribri, el E1, aprendió la lengua autóctona desde pequeño. Nuestra población estaría compuesta, en consecuencia, por dos bilingües simétricos —o incluso con bribri y cabécar como lengua dominante—, los E1 y E4, y por hablantes cuya primera lengua es el español pero que cuentan con algún grado de bilingüismo en bribri y cabécar.

En esta pregunta también se incluía un espacio para agregar información. Los comentarios de los otros estudiantes 2, 3 y 5, quienes aprendieron español como primera lengua, permiten aproximarnos a la situación actual de desplazamiento de las lenguas indocostarricenses descrita por Sánchez (2009). El E2, por ejemplo, señala: “Español pero entiendo bastante el Cabecar y bribri”; o sea, la competencia en ambas lenguas llega a “bastante” según la autopercepción del hablante, lo que implica un dominio no completo. El E3, por su parte, comenta: “La primera lengua que aprendí fue el español ya que se utilizaba más en la escuela como también en el hogar, A veces el bribri, es por eso que no sé muy bien el bribri”. En esta cita, el cese de la transmisión intergeneracional resulta más evidente, pues, pese a que se

indicó que los padres sí hablaban bribri, aquí se señala que en el hogar se usaba más el español. La consecuencia es que el poco manejo del bribri: “es por eso que no sé muy bien el bribri”. Algo similar acota el E5 (bribri): “Español porque era la que usaba para comunicarme con las otras personas”.

Las últimas dos preguntas buscaban obtener una autoevaluación de los estudiantes sobre su comprensión de escucha y producción oral en bribri y cabécar. En el caso de la comprensión oral, los datos son los siguientes: Muy bien (2), Solo el tema en general (2), Solo palabras sueltas (1), Nada (0). Los dos estudiantes (E1 y E4) que aprendieron bribri y cabécar desde niños fueron los que respondieron “Muy bien”. Los otros estudiantes indicaron que entendían el tema en general (E3 y E5) o que solo comprendían palabras sueltas (E2). Como acotación, la E4 (cuyo padre es bribri) menciona que en bribri solo entiende palabras sueltas. Con base en las respuestas obtenidas, se puede apreciar un bajo porcentaje de “muy buena” comprensión oral, aunque en ningún caso llega a “Nada”.

Finalmente, la pregunta sobre la producción oral fue la siguiente: ¿Puede conversar en bribri / cabécar con un adulto? Los resultados obtenidos se muestran a continuación: Muy bien (3), Solo de cosas muy básicas (1), Solo uso frases o palabras (0), Nada (1). Esta pregunta arrojó resultados interesantes, pues, además de los E1 y E4, el E3 también afirma poder conversar “muy bien” con un adulto (a pesar de que reconoció no poseer la mejor comprensión oral). Por otra parte, el E5 señaló que solo puede hablar de cosas básicas. El E2, por último, fue el único que marcó la opción “nada”. El espectro de producción oral se polariza entre los que se consideran capaces de comunicarse “muy bien” o “bien” (4 en total) y uno que opina que no es capaz de comunicarse en bribri.

El siguiente cuadro resume la información que se presentó en los párrafos anteriores. En él se aprecia que los E1 y E5 son quienes poseen un mejor dominio de la lengua autóctona, bribri y cabécar, respectivamente. El E3, por su parte, presenta una competencia media-alta en cabécar y en menor medida en 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 6. Esbozo del bilingüismo de los participantes en el proyecto

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. El cabécar, sin embargo, era la lengua dominante.

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

6.1.4. Lugar de aplicación

La propuesta didáctica se aplicó en el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional, los sábados 05 y 12 de noviembre de 2016, específicamente en el aula 09. El aula contaba con todo el equipo necesario: pizarra inteligente, pizarra acrílica, proyector y computadora. Cada día se realizaron dos sesiones de trabajo: de 9:00 a.m. a 11:30 a.m. y de 1:00 p.m. a 3:00 p.m., y cada sesión correspondió a una unidad didáctica. Finalmente, el espacio fue gestionado por medio de la Subdirección del Campus Sarapiquí.

6.2. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas

Richards y Rodgers (1998: 21) observan que, a partir de 1940, el interés cada vez mayor dentro de la lingüística aplicada por estudiar los métodos y los procedimientos empleados en la enseñanza de lenguas derivó en “varios intentos para describir la naturaleza de los métodos y explorar más sistemáticamente la relación entre la teoría y la práctica en cada método concreto”. Los cambios en la fundamentación teórica y en los procedimientos prácticos en la enseñanza de lenguas responden a enfoques y métodos específicos, los cuales remiten a su

vez a preocupaciones y circunstancias concretas. Al constituir el fundamento de la enseñanza de lenguas, Richards y Rodgers (1998) se proponen abordar las nociones de *enfoque y método* y, con base en estas, presentar un modelo de análisis de los distintos métodos.

El problema que subyace a la preocupación de Richards y Rodgers (1998) es el de sistematizar adecuadamente teoría y práctica en la enseñanza de lenguas. Como punto de partida, recurren a Anthony (1963, citado por Richards y Rodgers 1998: 22), quien elaboró un modelo jerárquico basado en tres conceptos: *enfoque, método y técnica*. Para Anthony, el enfoque es axiomático, pues constituye supuestos de base sobre la naturaleza de la lengua y de su enseñanza y aprendizaje. Este es el nivel más abstracto. El método se relaciona con lo procedimental, es un plan de trabajo en el que se define qué se va a enseñar, en qué secuencia y de qué forma. Este es, por tanto, un nivel más práctico. Finalmente, por técnica se entiende la aplicación real que, basada en la programación hecha, persigue la concreción de un objetivo inmediato. Este es un nivel esencialmente enfocado en la aplicación.

El hecho de que este modelo no considera algunos elementos, como los papeles de los docentes y los estudiantes o el papel de los materiales, lleva a Richards y Rodgers (1998: 23) a modificarlo, y, entonces, proponen que un método se subdivide en tres grandes componentes: 1) un enfoque teórico, tanto de la lengua como del aprendizaje; 2) un diseño, en el cual se establecen objetivos, la programación, los tipos de actividades, y los papeles del docente, estudiante y materiales; 3) un procedimiento, esto es, las técnicas que se van a emplear en la puesta en práctica del diseño.

Adscribimos nuestro trabajo a este modelo. Únicamente hacemos la salvedad de que en lugar de hablar de un *método* preferimos hablar de un *enfoque*, pues el primer concepto remite a un conjunto de procedimientos predeterminados, mientras que el segundo remite a una perspectiva más amplia y, sobre todo, flexible. Las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas apuntan al eclecticismo (Sánchez P. 1997), debido a que se entiende que las estrategias y actividades didácticas deben elegirse en función de las necesidades específicas de la población con la que se trabaje.

6.2.1. Enfoque estructural

Al enfocarse nuestro trabajo en aspectos formales (las relaciones de concordancia), el enfoque que consideramos más adecuado es el estructural. Mediante un diagnóstico basado en un corpus de redacciones (apartado 5.3.), se identificaron distintas discordancias en las producciones escritas de estudiantes bribris y cabécares, las cuales aparecen con más frecuencia que en textos producidos por hablantes de comunidades monolingües en español; incluso, algunas solo se presentan en los textos de los estudiantes de comunidades indocostarricenses, lo que lleva a pensar en que son particulares de su variedad de español.

Aunado a este énfasis morfosintáctico, debe recordarse que nuestra población es competente en español y, por lo tanto, más que un enfoque de adquisición de lenguas extranjeras se necesita uno de atención a la forma, pues lo que se pretende es incrementar la conciencia lingüística respecto de las relaciones de concordancia en español. Este trabajo se enmarca, además, dentro de la denominada escritura académica, lo que conlleva un trabajo de concientización sobre algunas de sus características más importantes. En síntesis, un enfoque estructural es el que se vislumbra como más apropiado para los objetivos del trabajo.

Ahora bien, el hecho de que el enfoque sea estructural no implica una propuesta basada en ejercicios mecánicos y explicaciones cargadas de metalenguaje gramatical. El punto de partida es estructural, pero lo que se promueve es la concientización sobre la variedad de español que se espera en un texto académico y, sobre todo, el trabajo de revisión: identificación de discordancias y propuestas de corrección. Consideramos que el componente estructural que nos interesa trabajar adquiere relevancia en tanto es un requisito de los textos académicos; por consiguiente, se excluye la posibilidad de trabajar la forma por la forma.

En los siguientes apartados se expone información relativa al diseño curricular estructural, al tipo de conocimiento que se pretende lograr, a la estructuración del programa y a las estrategias didácticas centradas en la enseñanza de la gramática.

6.2.2. El diseño curricular estructural

Dentro del *diseño* Richards y Rodgers (1998) ubican el determinar los contenidos de un programa de lengua y establecer el orden en que serán enseñados; también se incluye el tema

de las actividades y el del papel de profesores y estudiantes. En este apartado explicamos los fundamentos de un currículo estructural.

De acuerdo con Ellis (1997: 135), un programa estructural “consists of list of grammatical items, usually arranged in the order in which they are to be taught”. Este ha sido, y aún es, un tipo de programa muy común en la historia de la enseñanza de segundas lenguas: aun cuando se han desarrollado programas nocional-funcionales, por tareas o del proceso, estos no han remplazado completamente a los programas estructurales (Ellis 1997: 135), a nivel de diseño. Un ejemplo es el *Plan Curricular* (2006), el cual se subdivide en funciones, estrategias, gramática, etc.; o sea, se trata de un diseño curricular integrado, en concordancia con la complejidad del fenómeno lingüístico tal y como se concibe en el MCER (2002).

La principal razón para el mantenimiento de los programas estructurales, además de la posibilidad de ordenar elementos según su grado de dificultad, es su fundamentación psicolingüística: “the structural syllabus can serve as a valid device for raising learners’ consciousness about grammar and for facilitating intake” (Ellis 1997: 135-136). El enfocarse en la forma les permite a los aprendices iniciar procesos conscientes e inconscientes de establecimiento de relaciones entre forma y significado, lo cual facilita el *intake*, esto es, la aprehensión de conocimientos.

El principio que rige los programas estructurales es que la enseñanza de elementos discretos conduce, poco a poco, en la aprehensión del sistema completo. Por lo tanto, las decisiones sobre qué enseñar y en qué orden son fundamentales, pues facilitan o no el aprendizaje: se supone que debe enseñarse primero lo más básico -y menos marcado- y, paulatinamente, enfocarse en aspectos que impliquen mayores restricciones y complejidad formal.

Para nuestro trabajo, se organiza la secuencia de la siguiente manera: concordancia al interior del grupo nominal, concordancia al interior del grupo verbal y concordancia en los clíticos. Este trabajo se enmarca, por las razones expuestas en 5.2.1., dentro de la redacción académica y, en consecuencia, se incluye una sesión contextualizadora al inicio.

6.2.3. *Tipos de conocimiento gramatical*

Los programas de lengua, explica Ellis (1997), pueden apuntar al desarrollo de conocimiento implícito (un conocimiento de la lengua) o explícito (un conocimiento sobre la lengua). De ambos tipos de programa rescatamos elementos que consideramos pertinentes para nuestra propuesta.

En un programa cuyo objetivo es desarrollar conocimiento implícito, la enseñanza puede dirigirse a la comprensión o la producción. En el caso de la producción, el interés suele ser lograr producciones precisas en la lengua meta, objetivo más difícil de conseguir que la comprensión: “mastery occurs only in the long term” (Ellis 1997: 136). Ellis (1997: 145-146) advierte que si se aspira a la producción esta debe complementarse con otros objetivos; es decir, ese interés debe integrarse con la consecución de objetivos paralelos. En nuestro caso, esos objetivos se relacionan con el conocimiento y manejo de características básicas de los textos académicos. No se espera, por otra parte, una producción libre de discordancias.

La adquisición, por otra parte, 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 aun, que se vaya a utilizar con precisión en todos los casos. El principio anterior nos lleva a pensar en la forma como se plantean los programas estructurales, puesto que, si el dominio de las unidades discretas –y su posterior concatenación– no ocurre de manera lineal, entonces un programa no puede diseñarse linealmente.

Por lo anterior, Ellis (1997: 139) suscribe la propuesta de Howatt (1974) de un modelo en espiral, el cual se ajustaría más al proceso natural de adquisición de una lengua debido a que fija la atención en diferentes elementos en distintos momentos del proceso, pero en contextos y con significados diferentes. En nuestro proyecto intentamos seguir esta idea de un programa en espiral más en la práctica que en el diseño de la macrounidad como tal, ya que el tiempo con el que se cuenta es limitado: solamente 10 horas.

El otro tipo de programas estructurales es el que pretende desarrollar conocimiento explícito: “the syllabus serves as a basis for developing a conscious rather than an intuitive understanding of grammatical rules, with no expectancy that learners will be able to use the

knowledge they have learnt in fluent production.” (Ellis 1997: 141). Esta posición se sustenta en dos premisas: 1) la adquisición de conocimiento explícito ayuda a desarrollar la proficiencia en lengua meta, y 2) la adquisición de conocimiento explícito puede llevarse a cabo como una acumulación de unidades discretas (Ellis 1997: 141). Para nuestro trabajo, el desarrollo de conocimiento explícito es lo que posibilita el trabajo de revisión: identificación de discordancias y propuestas de corrección y reescritura.

En síntesis, un programa de lengua debería incorporar como meta tanto el desarrollo de conocimiento explícito como el desarrollo de conocimiento implícito, debido a que ambos se consideran importantes en el proceso de adquisición (en nuestro caso, de concientización y revisión). Puesto que la precisión formal requiere de tiempo, en nuestro proyecto no se espera una eliminación completa de las discordancias en los textos que produzca la población meta. Se apunta, en cambio, a que el desarrollo que se consiga mediante el conocimiento implícito y explícito sobre el español facilite, eventualmente, la escritura de textos con menos discordancias (con ayuda de un proceso de revisión).

6.2.4. Estructuración del programa

Un diseño estructural se puede organizar de maneras distintas. La opción que elegimos para nuestro proyecto es el diseño basado en un diagnóstico, 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” (Ellis 1997: 143). Para ello se pueden analizar muestras de producción, que es lo que haremos nosotros: analizar un corpus de redacciones (ver 6.6.1.).

Lo anterior no excluye los criterios tradicionales de dificultad y utilidad (Ellis 1997: 142) en la programación de los contenidos, sino que los complementa; el diagnóstico, eso sí, constituye el primer paso. El propósito es poder contar con datos que justifiquen los propósitos de la instrucción y que, a su vez, constituyan un apoyo didáctico: “The teacher would then devise activities to draw the learners’s attention to the errors and help them with the correct target language forms” (Ellis 1997: 144). La idea es que la presentación explícita

puede ayudar a prestarles atención a elementos que, de otra forma, difícilmente serían objeto de esta.

6.2.5. Procedimientos para enseñar gramática

Dado que el objetivo de nuestro trabajo consiste en que los estudiantes identifiquen, mediante la revisión, discordancias de persona, género y número, y que luego reelaboren textos sin este tipo de inadecuación gramatical, debe especificarse cómo se puede lograr una mayor atención a la forma –a las relaciones de concordancia–, o sea, a la gramática. El reto radica, sin embargo, en que la población meta es competente en español, razón por la cual deben buscarse maneras de presentar la información de forma interesante y útil.

A continuación, se explican distintas formas de enseñar gramática y algunos criterios que se consideran para la elaboración del diseño didáctico. Debido a que están pensadas para segundas lenguas, se acotan ajustes cuando nos parece necesario. La teoría de segundas lenguas nos sirve, en este caso, para contar con criterios psicolingüísticos y pedagógicos que guíen nuestro trabajo.

Ellis (1997: 149) se ocupa de proponer formas de enseñar gramática que sean compatibles con los hallazgos psicolingüísticos de adquisición de segundas lenguas, pues explica que las actividades tradicionales enfocadas en la producción, ya sea en ejercicios formales o contextualizados, no son tan beneficiosas como se puede suponer. Al respecto, el autor explica las siguientes dos razones: en primer lugar, no se puede pretender que los estudiantes produzcan algo que no estén preparados para producir; en segundo lugar, la ansiedad que puede provocar la petición de producir algo que se percibe como muy difícil –una estructura, por ejemplo– genera ansiedad, y esta, eventualmente, podría llegar a causar un bloqueo psicológico.

Por las razones anteriores y las expuestas en el apartado 6.2.3., no planteamos una propuesta basada en la producción, sino en la revisión, entendiéndose esta como identificación de inadecuaciones, en primer lugar, y reescritura, en segundo lugar (como se explicó en 5.8). En nuestro proyecto, por otra parte, no partimos de que los estudiantes no estén preparados para producir textos sin discordancias, puesto que ya lo hacen en diversos grados, sino que, si este

fenómeno es propio de su variedad de español, no tiene sentido pretender eliminarlo o satanizarlo; insistir en ello generaría ansiedad e inseguridad lingüística. No proponemos ejercicios estructurales mecánicos, del tipo completar espacios en blanco, por la misma razón.

Volviendo a Ellis (1997), este sugiere dos formas de enseñar gramática basadas en programas estructurales. La primera es la facilitación del *intake*, esto es, la aprehensión o apropiación de los conocimientos, la cual busca enfocar la atención de los estudiantes en la estructura meta mediante un *input*, con el fin de que comprendan el significado: “It emphasizes input processing for comprehension rather than out-put processing for production and requires the use of interpretation tasks in place of traditional production tasks” (Ellis 1997: 149).

La segunda forma consiste en desarrollar el conocimiento explícito de las estructuras meta mediante explicaciones directas o tareas de resolución de problemas, buscando un incremento de la conciencia gramatical: “where the goal is explicit knowledge it should seek to develop learners’ awareness of grammatical structures through consciousness-raising.” (Ellis 1997: 45). Esto se puede hacer de forma explícita o implícita.

Un procedimiento acorde con la facilitación del intake son las tareas de interpretación, en las cuales se persiguen los siguientes objetivos:

a. Identificar el significado de un elemento gramatical (Ellis 1997: 152). Se pretende que el estudiante comprenda la relación entre forma y significado. En estos casos el elemento gramatical que se quiere destacar debe ser esencial para el procesamiento del significado. El autor brinda el siguiente ejemplo: “He put bottles on the table”, donde interesa destacar el morfema marcador de plural –s.

b. Favorecer el prestarle atención a un elemento que de otra manera podría ser ignorado: “interpretation tasks are designed to facilitate noticing” (Ellis 1997: 152), como en el caso de –s en el ejemplo anterior.

c. Facilitar que los estudiantes se den cuenta de la diferencia en la que una forma funciona en el input y cómo ellos usan esa forma, esto es, cómo transmiten ellos el significado mostrado cuando se comunican. Un recurso didáctico es trabajar con los errores que cometen los estudiantes en sus producciones: “This can be achieved by

drawing learners' attention to the kinds of errors they typically make" (Ellis 1997: 153).

Este tipo de actividades se deben diseñar como una secuencia que refleje las tres operaciones descritas. Ellis (1997: 153) lo resume de la siguiente forma:

"That is, in the first instance learners are required to comprehend input that has been specially contrived to induce them to attend to the meaning of a specific grammatical structure, followed by a task that induces them to pay careful attention to the important properties of the target feature and finally by a task that encourages the kind of cognitive comparison they will have to perform ultimately on their own output."

Por último, se agrega que este tipo de tareas necesita de un *feedback* inmediato y explícito en la corrección de las respuestas de los estudiantes.

Otro procedimiento posible son las tareas de incremento de la conciencia gramatical. Ellis (1997: 160) explica que estas pueden llevarse a cabo mediante instrucción explícita o implícita. La instrucción explícita, señala Ellis (1997: 160), podría no captar el interés de algunos estudiantes debido a que se suele relacionar con un modelo tradicional de enseñanza en el que el profesor es quien dirige la clase. La otra alternativa es diseñar tareas que lleven a los estudiantes a desarrollar conocimiento explícito por ellos mismos. A esto lo llama Ellis (1997: 160) *instrucción gramatical explícita indirecta* (la traducción es nuestra) y tiene la ventaja de generar mayor motivación y propiciar que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje.

Las actividades de concientización son definidas por Ellis (1997: 160) de la siguiente manera: "A CR task is a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic properties of the target language". En estas actividades no se busca elicitar la producción y tampoco se intenta corregir el uso de la estructura meta en el habla espontánea. Estas tareas pueden ser inductivas o deductivas:

“In an inductive CR task, learners are supplied with L2 data and are required to induce and explicit representation of a target language structure. In a deductive CR task, learners are supplied with a description of a target language structure and are required to utilize this description by applying it to L2 data” (Ellis 1997: 160)

En las tareas inductivas se supone que los estudiantes obtienen la información que necesitan de dos formas: 1) algunos estudiantes ya tendrán algún conocimiento implícito; en estos casos, la tarea es un instrumento para ayudarlos a analizar este conocimiento, y 2) la información puede estar dispuesta de tal forma que sea posible para los estudiantes descubrir las regularidades subyacentes por ellos mismos (Ellis 1997: 160-161). Ambas posibilidades no son excluyentes.

En una tarea deductiva, por otra parte, la información puede proveerse de manera verbal o no verbal, o en ambas formas. Además, se puede plantear en términos contrastivos con la L1 o no, y la información podría darse por completo o solo en parte: “In case of partial information, the learner is required to discover its limitations and to develop a more complete or accurate account of the structure in question” (Ellis 1997: 161).

Ya sea la tarea inductiva o deductiva, esta consiste en facilitar muestras de habla para que los estudiantes interactúen con ellas mediante la realización de una tarea. La elección de una u otra opción depende del tipo de texto suministrado y de las operaciones que el docente espera que los estudiantes realicen. Ellis (1997) menciona los siguientes tipos de muestras de habla: 1) material auténtico o creado; 2) muestras orales o escritas; 3) oraciones aisladas o texto; 4) muestras gramaticalmente bien construidas o con errores; 5) textos completos o incompletos. Por otro lado, algunas operaciones que se pueden solicitar son: identificar, juzgar, completar, modificar, clasificar, asociar o formular una regla. Finalmente, las actividades se pueden realizar individualmente o en grupo, de forma oral o escrita, y de forma simple o como un juego.

Para Ellis (1997: 164) los dos tipos se complementan y se pueden usar juntos. Las tareas de interpretación no garantizan que se haga implícito el conocimiento; las de concientización

pueden no agrandar a todos: el aprendizaje consciente puede ser poco atractivo para los jóvenes. Este autor no sugiere un reemplazo completo de la enseñanza que busca la producción, ya que considera que esta puede ayudar a la precisión de formas ya adquiridas. Sin embargo, la enseñanza debe plantearse como objetivo principal la comprensión, proceso cognitivo previo a producir.

Ellis (1997), por último, también recomienda no basar todo el trabajo en la gramática:

“Neither am I suggesting that grammar teaching should constitute the entire content or even the major part of a language programme. If used, interpretation and CR tasks will need to be used with tasks which have no specific linguistic focus and are, instead, designed to cater for the incidental acquisition of implicit knowledge.” (1997: 164)

Un programa de lengua, por consiguiente, debe atender tanto a la forma como al significado. Distintas tareas pueden propiciar la consecución de los objetivos trazados.

6.3. La investigación-acción

La investigación-acción es un movimiento que busca combinar la teoría y práctica en el ejercicio profesional, con el propósito de encontrar soluciones a problemas cotidianos. Esta concepción también se traslada a quienes la llevan a cabo, pues son vistos como profesionales-investigadores. En el campo de la enseñanza esto no es distinto y, por eso, la enseñanza como tal es a la vez la investigación, cuyo fin consiste en mejorar aspectos problemáticos identificados previamente:

“es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla. Es decir, enseñar e investigar en la enseñanza no constituyen dos actividades distintas. El propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para la mejora” (McKernan 2008: 23)

Tres son los pilares de la investigación-acción: 1) los participantes que experimentan un problema son los más indicados para estudiarlo, pues lo conocen y pueden llevar a cabo esta labor en el entorno natural de aparición del problema; 2) la conducta de los individuos está muy influida por su entorno; 3) las metodologías cualitativas son las más adecuadas para investigar los entornos naturales de aparición de los problemas (McKernan 2008: 23). Lo anterior justifica que dentro de este movimiento se fomente la figura del profesor-investigador, ya que es él quien conoce de forma directa la problemática y puede investigarla desde adentro del entorno natural en que se produce sin que esto altere la conducta de los otros participantes.

McKernan (2008: 25) explica cuáles pasos sigue, por lo general, la investigación acción. Primero, se realiza un estudio del problema que se pretende mejorar, pues es necesario definir claramente este problema. Segundo, se especifica un plan de acción, es decir, se propone una forma de tratar el problema, y se ejecuta dicho plan. Tercero, quienes participaron en la implementación de la propuesta reflexionan sobre ella: explican los progresos y comunican los resultados.

Ahora bien, los resultados en la investigación-acción se evalúan con base en su utilidad práctica y no tanto por su validez científica: “La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, capaz e inteligente.” (McKernan 2008: 24). En la investigación acción, por consiguiente, la rigurosidad científica *per se* no es la preocupación fundamental –así como tampoco lo es la producción de teoría, pues se trata ante todo de hipótesis que se justifican y validan por la práctica, y que se evalúan según su impacto en el mejoramiento de una problemática concreta: “La investigación de campo naturalista busca la comprensión y la descripción, aun sacrificando una parte de la medición y la predicción.” (McKernan 2008: 27).

En el área de la educación, la hipótesis es al mismo tiempo el currículum que se planea y se pone en práctica (McKernan 2008: 25). Se busca probar la efectividad de un currículum y reflexionar, posteriormente, sobre él: sus alcances, limitaciones y, sobre todo, las posibles formas de mejorarlo. En síntesis, la investigación-acción se puede definir como “un estudio autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan 2008: 25).

Dado que el objetivo fundamental de nuestro proyecto consiste en generar una propuesta para tratar de solucionar un problema cotidiano: los problemas en la redacción de textos académicos de estudiantes universitarios bribris y cabécares, pensamos que la investigación-acción nos ofrece un marco útil desde el cual justificarlo e interpretarlo. El fin último del presente proyecto es generar conocimiento con base en una experiencia práctica, lo cual, a su vez, tiene el propósito de generar una nueva propuesta que permita perfilar una mejor solución al problema mencionado; por lo tanto, seguimos el principio básico de este paradigma investigativo de combinar teoría y práctica con fines aplicados.

Asimismo, nuestros resultados no pretenden ser generalizables, puesto que no están respaldados por criterios estadísticos; sin embargo, siguiendo la línea de la investigación-acción, consideramos que su validez radica en su utilidad práctica (McKernan 2008: 24), tanto para mejorar el conocimiento sobre el problema que nos ocupa como para que este sirva para producir más mejores soluciones. En síntesis, los principios arriba expuestos acerca de la investigación-acción describen los objetivos y forma de llevarse a cabo de nuestra propuesta didáctica -teórico-práctica.

6.4. El taller

Ander Egg (1991: 9) define el taller como un sistema de enseñanza-aprendizaje que, pese a presentar características distintas según cada área o población a la que se dirige —no es lo mismo un taller en el área de ingeniería que uno en el de sociología, ni uno para niños que uno para universitarios—, se caracteriza por ser “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente” (Ander Egg 1991: 10). Tal y como su nombre lo sugiere, el taller busca ser un espacio en el que se aprende haciendo, grupalmente.

El taller se fundamenta en distintos principios. A continuación enumeramos los que resultan pertinentes para nuestro trabajo:

- a. Se basa en la idea de aprender haciendo. En el taller la práctica es fundamental en el proceso de aprendizaje, pues ella beneficia la apropiación de los conocimientos. Se

intenta integrar teoría y práctica “a través de la realización de un proyecto de trabajo” (Ander Egg 1991: 12) y, con ello, se pretende superar la tradicional clase magistral, donde el docente es el protagonista: es quien posee el conocimiento.

b. Propone una metodología participativa. Puesto que la enseñanza-aprendizaje se concibe como una experiencia conjunta, tanto docentes como estudiantes deben participar activamente en ella. El participante es, por lo tanto, un sujeto-agente (Ander Egg 1991: 13) y necesita aprender también a participar. Para que dicha experiencia sea exitosa, es imprescindible propiciar la cooperación.

c. Es una pedagogía de la pregunta. En contraposición a la pedagogía de la respuesta, la tradicional, el taller persigue que las preguntas sean el motor del proceso. Esto, además, favorece la formación de una actitud científica y activa hacia los problemas: “El trabajo científico, en lo sustancial, consiste en formular problemas y tratar de resolverlos” (Ander Egg 1991 14).

d. La relación docente/estudiante se establece a partir de la realización de una tarea común. Al fomentarse el trabajo grupal como medio para llevar a cabo una tarea, se busca superar tanto las relaciones jerarquizadas tradicionales docente/estudiante como las relaciones competitivas entre los estudiantes (Ander Egg 1991: 16). El docente motiva y brinda su conocimiento técnico, y el estudiante se inserta en el proceso haciéndose cargo de su propio aprendizaje y colaborando con los otros.

e. Implica el trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas. Puesto que se realiza una tarea conjunta, el trabajo grupal constituye un supuesto en el taller. No obstante, también se contemplan las actividades o tareas individuales, pues se busca la complementariedad (al final el proceso de aprendizaje es personal). Este requisito constituye un reto, ya que si no se emplean las técnicas adecuadas “la tarea educativa puede llegar a frustrarse o a sufrir deterioro” (Ander Egg 1991: 18).

e. Posibilita integrar docencia, investigación y práctica. El proceso que es el taller involucra estas tres instancias: la docencia se ejerce en la situación de enseñanza-aprendizaje e incluye la reflexión sobre la actuación; la investigación es un requisito previo a la acción, es su sustento; la práctica, por último, incluye las actividades y

tareas que se llevan a cabo durante la realización del proyecto (Ander Egg 1991: 19). La teoría orienta la práctica y, a su vez, la práctica orienta la nueva teoría.

Por sus objetivos, Ander Egg (1991: 27) distingue dos tipos de talleres: el primero, se dirige a formar técnicamente a profesionales en su propia área; el segundo, se dirige a la adquisición de destrezas y habilidades que podrían empujarse en cualquier área de especialización. Por lo tanto, nuestro proyecto se ubica dentro de este segundo tipo, pues se trata de desarrollar estrategias útiles para la redacción académica-formal sin circunscribirse a una carrera específica. Según el autor citado, en los niveles iniciales de universidad, es decir, primer y segundo año –el nivel de nuestra población meta–, lo común son los talleres enfocados en habilidades y destrezas.

En cuanto a la organización del taller, esta debe girar en torno a una situación de aprendizaje, concretada en la realización de un proyecto de trabajo. La relación puede ser directa, si el fin del taller es llegar a un producto final, o puede ser indirecta, “si se trata de adquirir habilidades para la actuación profesional” (Ander Egg 1991: 29). En nuestro caso, esta relación es indirecta, ya que se fomenta el desarrollo de habilidades generales, las cuales se trabajan mediante pequeñas tareas que no llegan a generar un producto final específico, como lo serían una composición o un ensayo.

6.5. El diario

Una técnica que se utiliza comúnmente en la investigación-acción para llevar registros anecdóticos del trabajo realizado es el diario. Según McKernan (2008: 109), llevar un diario fuerza al investigador a tomar una postura reflexiva sobre su quehacer: el escribir los pormenores, tanto positivos como negativos, de la práctica profesional y detenerse luego a reflexionar al respecto propicia un análisis constante; esto, en consecuencia, resulta en un beneficio para los participantes en la acción.

El diario es un documento personal y su utilidad es variada: “El diario personal se puede usar para fomentar la descripción, la interpretación y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del alumno” (McKernan 2008: 105). El currículum, por otra parte, puede

comprenderse de un modo “más personal y humano” por medio de un diario, de acuerdo con McKernan (2008: 105). Por ejemplo, dado que se escribe de forma posterior a la acción, el diario puede recoger información sobre el estado de ánimo de los participantes.

Existen distintos tipos de diarios. McKernan (2008: 106) habla sobre los siguientes: en primer lugar, el diario íntimo, registro cronológico rico en sentimientos e, incluso, confesiones; en segundo lugar, la memoria, documento más impersonal que el diario íntimo ya que pretende ser más objetivo; en tercer lugar, el registro cronológico, usado para anotar incidencias del día a día, como las transacciones hechas, las llamadas telefónicas o las citas del día. Para nuestro trabajo, usamos la *memoria*, ya que “Aspira a ser objetiva y no se concentra en sentimientos personales” (McKernan 2008: 106).

McKernan (2008: 106-107) brinda algunos consejos para llevar el diario. Uno de ellos es registrar tanto lo positivo como lo negativo, puesto que ambos aspectos contribuyen a la reflexión y facilitan la toma de acciones para mejorar el trabajo. Además, este autor recomienda realizar con regularidad las anotaciones, pues si se deja pasar mucho tiempo es posible que se olviden detalles importantes. Cada entrada, asimismo, debe especificar la fecha y, si es posible, la hora: esto ayuda a organizar mejor los acontecimientos y los sitúa en un contexto espaciotemporal definido. Por último, conviene registrar tanto los hechos, mediante narración y descripción, como elaborar una interpretación o análisis de estos, lo que es propiamente un trabajo autorreflexivo.

En nuestro trabajo, el diario permite describir, en general, cada sesión de trabajo, con lo cual es posible evaluar en qué medida se cumplió o no el planeamiento. También facilita la reflexión, tal y como se expuso anteriormente, sobre los aspectos bien logrados y sobre los aspectos que no se lograron de la mejor manera. Finalmente, el diario brinda información sobre la respuesta de los estudiantes y sobre las observaciones del profesor observador. Todo lo anterior es considerado para la discusión de resultados, las conclusiones y las recomendaciones.

6.6. Procedimiento

En esta sección se describe el procedimiento seguido durante las distintas etapas del trabajo: diagnóstico previo, elaboración del diseño didáctico y evaluación de resultados.

6.6.1. *El diagnóstico previo*

Como paso previo al diseño del currículo, lo que incluye la selección y secuenciación de los contenidos, Ellis (1997) recomienda elaborar un diagnóstico que sirva de base a dicha tarea. Para nuestro trabajo, 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. El corpus se subdivide en grupos de textos: en primer lugar, redacciones escritas por estudiantes de comunidades bribris y cabécares; en segundo lugar, redacciones escritas por estudiantes de comunidades monolingües de zonas rurales; en tercer lugar, redacciones escritas por estudiantes de comunidades monolingües en español de zonas urbanas. Los grupos segundo y tercero funcionaron como grupos control.

Los primeros dos grupos de textos fueron recogidos por la profesora Daniela Sánchez Sánchez durante el primer ciclo lectivo del año 2015, en el Campus Sarapiquí de Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); por esta razón, ella es la persona que posee los consentimientos de uso de las redacciones para fines de investigación. Los textos fueron una tarea considerada dentro de la evaluación del curso Expresión Oral y Escrita, el cual forma parte del programa de Estudios Generales de la UNA.

El tercer grupo de textos fue recogido por la profesora Ericka Vargas Castro durante el primer ciclo lectivo del año 2016, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR). En este caso, los estudiantes también dieron su consentimiento para que las redacciones fueran usadas con propósitos de investigación. Al igual que con los grupos primero y segundo, este tercer grupo de textos fue parte de una tarea considerada dentro de la evaluación del repertorio Curso Básico de Redacción, el cual es un curso optativo para los estudiantes de la UCR. Ambas profesoras nos facilitaron las redacciones para que fueran usadas en el presente trabajo. Por último, dichas docentes les solicitaron a sus estudiantes

redactar un texto a partir del mismo tema: “un problema de mi comunidad y una posible solución” (tal como lo hiciera Sánchez 2005).

En los siguientes apartados se presentan los resultados encontrados luego del análisis de los tres grupos de redacciones. Interesa especialmente el primer grupo de redacciones, pues se trata de los textos escritos por nuestra población meta. En los casos del segundo y tercer grupo de redacciones, la exposición es más breve. En cada caso se brindan más detalles sobre las redacciones y sobre quienes las escribieron.

6.6.1.1. El diagnóstico de redacciones de estudiantes bribris y cabécares

Este primer grupo de redacciones se compone de 10 textos escritos por estudiantes de comunidades bribris y cabécares. Las redacciones se recogieron durante las primeras semanas de clases del curso Expresión Oral y Escrita, en el primer ciclo lectivo del año 2015. Un dato interesante de este corpus es que cuatro de las redacciones fueron escritas por estudiantes que participaron en el curso-taller diseñado con base en ellas. Durante nuestro curso-taller, por consiguiente, estos estudiantes trabajaron con fragmentos de textos que ellos mismos habían escrito.

Para la revisión de las redacciones, solo se contempló el componente morfosintáctico, ya que era el que interesaba para los objetivos del trabajo. No se realizó, por otra parte, un conteo de usos adecuados e inadecuados, sino que se generó una lista solo con las inadecuaciones (ver Anexo 2). Se buscaba construir un panorama general de fenómenos morfosintácticos que se alejaran de los criterios de corrección gramatical que rigen los textos académicos para, posteriormente, compararlo con los resultados que arrojará el mismo trabajo pero con redacciones de estudiantes de comunidades monolingües en español, tanto de zona rural como de zona urbana. Esto permitiría determinar cuáles fenómenos morfosintácticos eran propios de la variedad de español de los estudiantes de comunidades bribris y cabécares; o, al menos, cuáles eran más frecuentes en esta que en la de hablantes de comunidades monolingües de español.

En cuanto a los resultados, se encontró una gran cantidad de fenómenos morfosintácticos alejados de la llamada corrección gramatical. La lista de fenómenos incluyó, por ejemplo: elisión de preposiciones (“cuentan mis abuelos que [en] los tiempos de ellos sobrevivían” ECI-1⁵⁰) o usos idiosincráticos de estas (“el mal uso de los bosques es producto a [de] la mala educación” ECI-5); elisión de ‘que’ en el relativo compuesto ‘lo que’ (“y no tiene con que pagar lo [que] provoca que sean asesinados” ECI-6) o usos idiosincráticos de este (“ahora tenemos un problema actual lo que es el desempleo” ECI-1); problemas en las conjugaciones verbales (“para que así podemos luchar” ECI-10); problemas en la construcción sintáctica (“y sentirse cuando lleguen su vejez no temer de nada” ECI-7).

Sin embargo, también se encontraron una gran cantidad de discordancias, esto es, fallas en el establecimiento de las relaciones gramaticales de persona, género y número. Se tomó la decisión de trabajar solo con las discordancias para el diseño de la propuesta didáctica, por las razones que se exponen a continuación.

En primer lugar, al ser una de las características morfosintácticas más particulares del español y presentarse de tantas formas distintas (en adjetivos, verbos, determinantes, clíticos, etc.), era posible diseñar una serie de unidades agrupadas en torno al macrotema de las relaciones de concordancia; esto podría facilitar la comprensión del trabajo para los estudiantes.

En segundo lugar, las discordancias son un fenómeno que ha sido identificado en distintos trabajos de contacto de lenguas amerindias con el español (Palacios 2008; Klee y Lynch 2009; Sánchez A. 2016, por ejemplo) y, por lo tanto, se contaba con un fundamento teórico sólido a falta de un trabajo previo sobre el español en contacto del español con el bribri y el cabécar.

En tercer lugar, las discordancias habían sido el foco de atención de las propuestas remediales de Swiggers (2002) y Urdaneta (2013), pero se trabajaban mediante ejercicios de corte estructural del tipo completar espacios. Además, se empleaba mucho metalenguaje gramatical, lo que, desde nuestro punto de vista, no favorece la comprensión ni el interés por parte de los estudiantes. Nuestro propósito era diseñar una propuesta enfocada menos en ejercicios estructurales y más en propiciar la comprensión del fenómeno de las discordancias

⁵⁰ Las siglas significan: Estudiante de Comunidad Indocostarricense (ver Anexo 2).

dentro del contexto de contacto de lenguas. Por otra parte, el trabajo comprende la revisión, en dos facetas: identificación de discordancias y reelaboración de textos.

En cuarto y último lugar, los datos obtenidos en los grupos control (apartado 5.4.1.2) muestran que la cantidad de discordancias en las redacciones de los estudiantes de comunidades monolingües en español es significativamente menor en estos que en las redacciones de estudiantes de comunidades bribris y cabécares. Este dato termina de corroborar la pertinencia de enfocar el diseño didáctico en el fenómeno morfosintáctico de las discordancias.

La lista que presenta las discordancias encontradas en el primer grupo de redacciones se adjunta como un anexo al final del trabajo (Anexo 2). Por la decisión de trabajar solo este tema, los otros fenómenos encontrados no se incluyen en dicha lista. Las discordancias se agrupan, en general, de la siguiente forma: discordancias nominales, discordancias nominales en construcciones copulativas, discordancias verbales y discordancias en clíticos. Las más numerosas son las discordancias entre sustantivo y adjetivo (“como lo es salarios fijo” ECI-4), por un lado, y entre sujeto y verbo (“Se necesita que instituciones como el IMAS apoye [a] estas personas” ECI-8), por otro lado.

6.6.1.2. Los grupos control

Los datos de los grupos control cumplieron la función de contrastar los datos encontrados en el primer grupo de redacciones –las de estudiantes de comunidades bribris y cabécares– con redacciones escritas por estudiantes de comunidades monolingües en español. Se buscaba con esto contar con datos que permitieran confirmar si efectivamente los fenómenos morfosintácticos que se trabajarían en el curso-taller eran particulares de la variedad de español de la población meta, o, al menos, mucho más frecuentes en esta que en hablantes de comunidades monolingües en español. La decisión de contemplar dos grupos distintos, uno de estudiantes de zonas rurales y otro de zonas urbanas, se tomó con el fin de valorar la importancia del factor ‘ruralidad’, el cual se relaciona con los códigos restringidos (ver apartado 4.4.). A continuación se expone la información más relevante de ambos grupos.

6.6.1.3. Las redacciones de estudiantes de zona rural

Este segundo grupo de redacciones también se compone de diez textos escritos, en este caso por estudiantes de zonas rurales. Las redacciones se recogieron durante las primeras semanas de clases del curso Expresión Oral y Escrita, en el primer ciclo lectivo del año 2015, en el Campus Sarapiquí de la UNA. Para verificar que las redacciones contempladas fueran efectivamente de estudiantes de zonas rurales, se incluyó esa pregunta en el cuestionario diseñado para recopilar información de este grupo (Anexo 3).

Para la revisión de las redacciones, solo se contempló el componente morfosintáctico, específicamente discordancias, ya que era lo que interesaba para los objetivos del trabajo. Se elaboró una lista con las discordancias encontradas (Anexo 4), la cual se organizó de la misma forma que la lista hecha con la información de los estudiantes bribris y cabécares. En los próximos párrafos se sintetiza la información relativa a las características de los estudiantes que escribieron las redacciones de este segundo grupo; asimismo, se comenta lo que se encontró en relación con las discordancias.

De acuerdo con el cuestionario que completaron los estudiantes de este segundo grupo (Anexo 3), los textos fueron escritos por cinco hombres y cinco mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 29 años. Excepto por dos estudiantes de 29 años, los demás se encuentran en el rango de edad del grupo de estudiantes indocostarricenses. El número de años cursados en la universidad osciló entre 1 y 3: cuatro estudiantes se encontraban en su primer año, dos en el segundo y cuatro en el tercero. Las carreras en las que estaban empadronados eran: Administración de empresas e Ingeniería en sistemas. Todas las redacciones fueron escritas a mano.

En el instrumento se preguntó si el colegio al que habían asistido era público, privado o semiprivado, y todos (10)⁵¹ marcaron la opción “público”. Además, ninguno de estos colegios era bilingüe.

También se preguntó en cuál lengua escribían en la etapa del colegio, a lo que nueve respondieron que en español. Solo un estudiante (EZR-7)⁵² señaló que escribía con similar

⁵¹ Para facilitar la exposición y la lectura de los datos, se emplean números para indicar la cantidad de estudiantes a la que se hace referencia en cada caso.

⁵² Las iniciales EZR significan: Estudiante de Zona Rural, tal y como se indica en el Anexo 4.

frecuencia en español que en inglés y portugués. Luego se preguntó por los hábitos de escritura en la actualidad: ¿en cuál lengua escribe con más frecuencia? De nuevo, todos los estudiantes (9) a excepción del EZR-7 respondieron “en español”. El EZR-7 indicó que actualmente escribe en inglés y portugués con similar frecuencia que en español.

El instrumento preguntaba, asimismo, por los hábitos de lectura en el colegio y en la actualidad. Una vez más, nueve de los estudiantes señaló que leía usualmente en español, pero el EZR-7 mencionó que también lo hacía en inglés y portugués. Finalmente, ocho de los encuestados respondieron que en la actualidad suelen leer en español. Aparte del EZR-7, quien de nuevo indicó que lee con similar frecuencia en español, inglés y portugués, el EZR-6 mencionó que lee con similar frecuencia en español e inglés,

La última preguntaba buscaba obtener datos sobre la autopercepción de los estudiantes sobre si se consideraban a ellos mismos bilingües. Nueve respondieron “no”; solo el EZR-7 marcó la opción “sí”, y especificó: español, inglés y portugués. Por lo tanto, casi todos los estudiantes de comunidades monolingües en español y originarios de zonas rurales dicen no ser competentes en otra lengua que no sea el español. Las condiciones socioeconómicas y educativas que caracterizan las zonas rurales pueden ayudar a explicar esta falta de conocimiento de una segunda lengua.

Las preguntas relacionadas con el conocimiento de una segunda lengua y las habilidades desarrolladas en esta buscaban obtener información que permitiera determinar si una segunda lengua podría ser un factor por considerar en la interpretación de los datos de este grupo de estudiantes. Es decir, se quería saber si estos estudiantes mantenían contacto con otra lengua y, de ser así, de qué tipo era ese contacto, pues eso ayudaría a comprar los datos de este grupo con el del grupo de estudiantes de comunidades indocostarricenses.

La cantidad de discordancias encontradas en este segundo grupo de redacciones es significativamente menor que en las redacciones del grupo de estudiantes bribris y cabécares; por ejemplo, mientras que en este segundo grupo se contabilizaron tres discordancias entre sustantivo y adjetivo en construcciones copulativas, en el primer grupo se contabilizaron 17, esto es, casi 5 veces más (Anexos 2 y 4). Las discordancias en este segundo grupo son mínimas excepto en los siguientes dos tipos: entre sustantivo y adjetivo, y entre sujeto y verbo; con todo, la cantidad es mucho menor que en las redacciones del primer grupo.

Lo anterior sugiere que, dado que las discordancias encontradas en el grupo de estudiantes monolingües en español de zona rural no pueden explicarse por influencia de una segunda lengua (la mayoría no se consideró bilingüe), el factor común que habría que analizar en futuros estudios es el de *ruralidad*. Comparar las discordancias de los estudiantes de comunidades indocostarricenses con los estudiantes monolingües en español de zona rural posibilitaría deslindar más claramente qué se puede atribuir al contacto de lenguas y qué es atribuible al entorno lingüístico.

6.3.1.4. Las redacciones de estudiantes de zona urbana

El tercer grupo de redacciones, al igual que los dos anteriores, está compuesto por diez redacciones. Estas fueron escritas por estudiantes de comunidades monolingües en español de zonas urbanas. Estos textos se escribieron como un ejercicio contemplado dentro de la evaluación del repertorio Curso Básico de Redacción, impartido por la profesora Ericka Vargas Castro en el primer ciclo lectivo del año 2016. Las redacciones se solicitaron durante las primeras semanas de clases, al igual que en el curso Expresión Oral y Escrita, de donde se tomaron los otros dos grupos de textos.

Para la revisión de las redacciones, solo se contempló el componente morfosintáctico, específicamente la identificación de discordancias, ya que era lo que interesaba para los objetivos del trabajo. Se elaboró una lista con las discordancias encontradas (Anexo 6), la cual se organizó de la misma forma que las listas basadas en los textos de los estudiantes indocostarricenses y de los de comunidades monolingües de zonas rurales.

A continuación se presenta la información obtenida a partir de un cuestionario de información personal que completaron los estudiantes (Anexo 5). Los diez textos fueron escritos por cinco hombres y cinco mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y los 24 años (rango de edad prácticamente igual al del corpus de estudiantes de comunidades indocostarricenses). Los estudiantes se encontraban cursando distintos años en sus respectivas carreras: un estudiante el primer año, tres el segundo año, tres estudiantes el tercer año y tres estudiantes el cuarto año. Las carreras en las que estaban empadronados eran: Ingeniería Civil, Bibliotecología, Matemáticas, Economía, Biología, Preescolar, Enfermería, Antropología, Archivística.

En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes si el colegio al que habían asistido era público, privado o semiprivado, a lo que respondieron lo siguiente: Público (4), Privado (5) y Semiprivado (1)⁵³. De estos colegios, solo uno funcionaba con modalidad bilingüe, mientras que tres eran semibilingües. En todos los casos, la otra lengua del colegio era el inglés.

Se preguntó después en cuál lengua escribía con mayor frecuencia en la etapa del colegio. Solo un estudiante, el del colegio bilingüe, respondió que con similar frecuencia en español y en inglés. Todos los otros (9) respondieron “español”. También se preguntó por cuál lengua usaban en la actualidad con mayor frecuencia para escribir, y todos (10) respondieron español.

De forma análoga, se preguntó por los hábitos de lectura durante el colegio y en la actualidad: ¿en cuál lengua leía y lee con mayor frecuencia? En cuanto a la etapa del colegio, de nuevo solo el estudiante de colegio bilingüe señaló el inglés además del español. En cuanto a la actualidad, hubo mayor variedad: un estudiante dijo leer con más frecuencia en inglés, tres con similar frecuencia en español y en inglés, y seis en español.

Finalmente, se preguntó por la autopercepción sobre su bilingüismo: ¿Se considera a sí mismo bilingüe? A esto, tres personas respondieron “no” y cinco respondieron “sí”; la otra lengua era el inglés —y en un caso la misma persona agregó italiano—, y dos personas indicaron la opción “otra”: señalaron que su inglés aún no es el mejor. Como se observa, hay un contacto importante con el inglés en la mayoría de los casos, aunque no se debe al tipo de colegio donde se realizaron los estudios secundarios.

Al igual que ocurrió con el grupo anterior, el de estudiantes de zona rural, las preguntas relacionadas con el conocimiento de una segunda lengua y las habilidades desarrolladas en esta buscaban obtener información que permitiera determinar si una segunda lengua podría ser un factor por considerar en la interpretación de los datos de este grupo de estudiantes, concretamente en la aparición y tipo de discordancias. Igualmente, el objetivo era contar con

⁵³ Para mayor facilidad expositiva se utilizan números para indicar la cantidad específica de respuestas en cada caso.

datos que facilitaran realizar comparaciones con el corpus de estudiantes de comunidades indocostarricenses.

En relación con las discordancias en los textos de este tercer grupo, se encontraron pocas (ver anexo 6). Las discordancias más comunes se producen –tal como en los otros dos grupos– entre sujeto y verbo. Sin embargo, si se compara este grupo con los otros dos, se encuentra menor presencia de discordancias. Esto parece indicar que el factor ruralidad incide en la aparición de discordancias, puesto que comparativamente la cantidad disminuye en los textos de los estudiantes de zona urbana.

Por otra parte, en este último grupo de estudiantes –el de zona urbana– el contacto con una segunda lengua no se muestra como un factor que produzca discordancias en los textos escritos en español. Por consiguiente, el contacto con una segunda lengua por sí mismo no podría considerarse como un factor que va a favorecer la aparición de discordancias, puesto que la cantidad de ellas es significativamente mayor en los textos del grupo de estudiantes bribris y cabécares que en el de estudiantes de zona urbana.

En consecuencia, para identificar de forma más precisa las causas de la aparición de determinados fenómenos morfosintácticos (como las discordancias) deben considerarse factores como el tipo de contacto histórico entre las lenguas, las relaciones de prestigio entre ellas, el entorno lingüístico de los hablantes (el acceso a códigos elaborados o restringidos) o fenómenos de adquisición de segundas lenguas. En suma, nos encontramos ante la complejidad de la multicausalidad de la que hablan Palacios (2011) o Klee y Lynch (2009).

6.3.1.5. La selección y organización de los contenidos

Una vez que se decidió trabajar solo el fenómeno de las discordancias, por las razones expuestas en 6.4.1.1., estas se subdividieron en tres grandes grupos: discordancias nominales, discordancias verbales y discordancias en clíticos. Como marco contextualizador de dichos contenidos, se agregó información relativa a características importantes de los textos académicos y sobre el contacto de lenguas en el mundo hispano.

La secuenciación definida es 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.

6.3.1.6. *Contenidos relacionados con redacción académica*

Los apartados anteriores intentan justificar la escogencia de la concordancia como contenido morfosintáctico de la macrounidad. Si bien la concordancia constituye nuestro contenido gramatical, este se justifica en función de la situación comunicativa en la que se inscribe, esto es, la redacción académica. La precisión gramatical o adecuación a los usos prestigiosos del español es requisito en un texto académico-formal, no así en el registro oral coloquial, por ejemplo.

Considerando lo anterior, nuestra propuesta incluye contenidos muy concretos de características de los textos académicos, las cuales posibilitan la imbricación del contenido y la forma (la gramática). De poco valdría diseñar un trabajo enfocado únicamente en las relaciones formales de concordancia para un contexto universitario si los textos resultantes carecen de algunos de los requisitos básicos de dicha modalidad textual. La decisión anterior, además se fundamenta en los planteamientos de Ellis (1997) y Cassany (2014). El primero explica que debido a que la precisión formal no se consigue inmediatamente, debe inscribirse en un trabajo más amplio donde el contenido sea importante. El segundo visualiza el trabajo de precisión gramatical como de “superficie”, pues el contenido siempre sería lo fundamental en un texto.

El análisis de corpus de textos de estudiantes de comunidades bribris y cabécares evidenció, además, una serie de inadecuaciones de las redacciones en relación con algunas de las características básicas de los textos académicos. En primer lugar, por la recurrencia en este corpus de explicaciones presentadas en primera persona (yo) y de emisión de juicios de valor, incluimos la *objetivación*. En segundo lugar, incluimos la *cohesión*, ya que algunas de sus estrategias se relacionan directamente con la concordancia: los morfemas de género, número y persona sirven como mecanismos cohesivos en el texto; de la misma forma, los clíticos son elementos anafóricos que posibilitan el mantenimiento de las referencias, para lo cual deben

reproducir adecuadamente las marcas de género (-o, -a) y número de su referente (-s, -Ø). En tercer lugar, y como marco general, la *organización* del texto —en nuestro caso, del párrafo, que la fue la unidad más grande con la que se trabajó— se consideró un contenido fundamental al ser el que permite evaluar la coherencia y la progresión informativa. En los siguientes párrafos justificamos esta selección de contenidos.

En relación con la falta de objetivación, encontramos como característica común en todas las redacciones del corpus la presentación de la información desde la primera persona singular (yo), lo que se relaciona con un criterio subjetivo:

“En mi⁵⁴ opinión, el desempleo es de la forma que uno opine” (ECI-1)

“Yo pienso que el porcentajes en pobrezas extrema es mayor entre...” (ECI-2)

“Considero que deben de existir programas que fomenten la educación ambiental” (ECI-3)

“Mi punto de vista es que el problema siempre hemos sabido que existe” (ECI-4)

Además de esta perspectiva desde el “yo” —y relacionado con ella—, los textos exponen una gran cantidad de juicios de valor en lugar de exponer o argumentar desde una perspectiva más neutral u objetiva:

“tampoco reciben una buena alimentación, y lo que da más lástima es porque los años que vienen se estima que habrá más gente adulta” (ECI-7)

“Lo más triste de esto es que son pueblos olvidados” (ECI-8)

“[las drogas] lleva a la consumidor a la perdición y termina en la muerte.” (ECI-9)

En los dos primeros ejemplos se aprecia una valoración emocional: una situación produce lástima o tristeza. En el tercer ejemplo se observa una generalización sobre los efectos de las

⁵⁴ Los destacados en estos ejemplos son nuestros.

drogas, la cual parece tener un tono moralizante: las drogas conducen inevitablemente a situaciones problemáticas y derivan en la muerte del consumidor, siempre. Juicios de valor como estos abundan en el corpus, razón por la cual consideramos importante abordar el tema de la objetivación en el texto académico.

Por otra parte, en el corpus de redacciones de los estudiantes indocostarricenses se aprecia que algunas de las discordancias parecen ser el resultado de una pérdida de las referencias⁵⁵ causada, la mayoría de las veces, por la distancia que media entre el referente y lo que se dice acerca de él:

“El bosque puede ubicarse en gran masa como así también en pequeñas cantidades, pero siempre son importante para la vida en esta tierra.” (ECI-5)

“La consecuencia de dicho problema son muchas pero en este caso mencionaremos algunos, por ejemplo las muertes...” (ECI-6)

“además es fundamental crear varias organizaciones o asociaciones más, que tenga un objetivo de proteger...” (ECI-10)

En nuestra propuesta rescatamos el valor funcional de la concordancia como mecanismo de cohesión textual (Sánchez 2005). Con ello pretendemos que los estudiantes cobren conciencia de que no se trata de un mero requisito formal, sino que facilita o dificulta la lectura al establecer adecuadamente o no las relaciones entre las palabras. En nuestra propuesta empleamos la metáfora del texto como tejido y, por lo tanto, hablamos de la importancia de “no perder el hilo” de lo que se dice.

La última característica que nos interesó retomar es la más general: la organización de las ideas. El texto como una unidad, o el párrafo en nuestro caso, debe funcionar como un todo compuesto de partes que guardan relación entre sí y contribuyen al desarrollo de un tema;

⁵⁵ No queremos decir con esto que sea un problema exclusivo de esta población; por el contrario, esa parece ser la causa de muchas de las discordancias encontradas en los textos de los estudiantes de comunidades monolingües en español. De hecho, ya Sánchez A. (2015) había diagnosticado el problema mucho tiempo atrás.

todo ello, en consecuencia, le da coherencia al texto. En el corpus encontramos problemas de organización del texto como los siguientes:

“Los adultos mayores por su edad son maltratados y discriminados por alguna de la parte de la sociedad costarricense, esto me hace entender que todas las personas de clase alta o baja de ingreso, también sus principios o religiones vamos a llegar a ser ancianos no importa si fuimos gentes con alguna profesión en su pasado o si nunca fue a la escuela. Además de cambios físicos, las personas envejecen se enfrentan a cambios y situaciones sociales muy difíciles.”
(ECI-7)

Este es el párrafo introductorio de una redacción titulada “Maltrato al Adulto Mayor”. Como se observa, luego de introducir el foco de interés del texto, el maltrato y discriminación hacia el adulto mayor, el autor inserta una digresión personal que corta el desarrollo de la idea: “esto me hace entender que...”. La digresión es amplia e introduce diferentes elementos sin llegar a explicarlos; por ejemplo, inicia hablando de la clase social, luego habla de los principios y creencias religiosas y termina hablando de profesiones y nivel educativo. Una vez concluido el extenso comentario, se empieza a hablar de diferentes tipos de cambios que experimentan los adultos mayores y las consecuencias sociales desfavorables que ellos producen a nivel social. Es decir, no se sigue una línea temática clara a lo largo del párrafo, lo que le resta coherencia y claridad. Esto es producto, desde nuestro punto de vista, de una mala planificación y organización de las ideas (además de una falta de revisión posterior). Al inicio se presenta una idea que nunca se desarrolla.

En el siguiente párrafo se muestra otro ejemplo de problemas en la planificación y organización del texto, ya que otra vez se presenta un tema que no se desarrolla posteriormente. Las continuas digresiones dan paso a otras y nunca se concreta el tema inicial. Además, se puede apreciar la falta de objetivación del texto tanto en el uso de la

primera persona singular como en la emisión de juicios de valor⁵⁶. La pérdida de las referencias también es notoria:

“El desempleo genera muchas consecuencias como lo es la delincuencia opino que algunos de ellos lo hacen por necesidad ya ellos roban por comer o vestir por lo general la mayoría piensan que ellos son rateros pero yo digo que no la necesidad habla sola por lo que no debemos juzgar ralos demás por sus actividades pero si uno estuviera en el punto de ellos haría yo supongo que lo mismo, eso sería algunas opiniones en este tema.” (ECI-1)”

Con base en estos problemas textuales encontrados, decidimos incluir a lo largo de todo el diseño los temas de la objetivación, el seguimiento de las ideas (mantenimiento de las referencias y desarrollo de las ideas) y organización del texto. Estos contenidos permiten darle a la revisión una justificación contextual, la cual, a su vez, justifica la atención a las relaciones de concordancia (el contenido morfosintáctico). Con ello se pretende armonizar la adecuación de los textos tanto a la forma como al contenido y ofrecer un marco de referencia más amplio que solo la corrección gramatical característica de los usos formales de la lengua.

No pensamos que el trabajo centrado en el componente morfosintáctico pierda fuerza por incluirlo en el marco del texto académico; más bien, consideramos que permite presentárselo a los estudiantes como una preocupación válida por considerar en sus textos. Además, al enfocar el tema del contacto como una posible causa de muchas discordancias, se pretende incrementar la comprensión del fenómeno y aumentar la atención hacia él. Se busca, en suma, fomentar un trabajo de revisión comprensivo e integral, el cual pueda serles útil a los estudiantes luego de concluido el curso-taller.

En conclusión, el análisis de los tres corpus de redacciones permitió, en primer lugar, corroborar que la concordancia era un contenido pertinente para ser abordado en un diseño didáctico dirigido a estudiantes universitarios de comunidades indocostarricenses. De forma gradual, los textos de los estudiantes bribris y cabécares presentaron más discordancias que

⁵⁶ El tema de la puntuación no es el objeto de nuestro trabajo, pero los ejemplos evidencian que debe prestársele atención en futuros trabajos.

los de estudiantes de zona rural y estos, a su vez, que los de estudiantes de zona urbana. Pensamos, por lo tanto, que el contacto histórico prolongado entre el español y el bribri y el cabécar sería una de las causas de dichas discordancias, como ha sido propuesto para muchas otras lenguas indoamericanas en contacto con el español (los distintos trabajos compilados en Palacios 2008 así lo indican).

En segundo lugar, los datos del corpus ayudaron a identificar aspectos específicos de redacción académica que era posible –y conveniente– incorporar en el trabajo, dada su importancia dentro de los textos académicos y en vista de los problemas que presentaban las redacciones en esos aspectos, como se indicó anteriormente. En tercer lugar, la información obtenida nos facilitó el establecimiento de límites en nuestra propuesta, a la vez que sugiere posibles temas de interés para futuros trabajos. Por ejemplo, el factor ruralidad mostró ser significativo en la cantidad de discordancias encontradas; sin embargo, un análisis más profundo al respecto excedía los objetivos propuestos. En el futuro se podría determinar cuáles tipos de discordancias son comunes a todos los grupos y cuáles solo se presentan en hablantes de zonas rurales, y aun diferenciar tipos de zonas rurales. Ello permitiría abordar con mayor profundidad otros factores el tipo de educación recibida, el input al que se está expuesto o el mismo contacto de lenguas.

6.6.2. La elaboración del diseño didáctico

Se diseñó una macrounidad de diez horas de duración, dividida en cuatro unidades didácticas individuales pero complementarias de 2,5 horas cada una. El diseño se realizó de esta forma por la necesidad de desplazarse hasta el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional y por ser la población una población voluntaria (no cautiva): realizar dos sesiones cada día, con una semana de distancia entre sí permitía reunir al grupo solo dos veces y a la vez brindar un espacio de una semana para que los contenidos se pudieran asimilar.

6.6.3. La evaluación de los resultados

Para evaluar los resultados de la intervención didáctica se diseñaron dos ejercicios (Anexos 7 y 8), los cuales se realizaron al inicio de la primera sesión y en la parte final de la última

sesión. El propósito fue contar con información que permitiera comparar los niveles de entrada y de salida de quienes participaron en el curso-taller. La tarea asignada fue la misma en los dos casos: se presentaba un fragmento de una redacción (tomada del corpus de redacciones de estudiantes bribris y cabécares) y se solicitaba identificar aspectos bien logrados y por mejorar en el texto; además, se pedía reescribir el texto, con el fin de mejorarlo. El fragmento estaba compuesto de dos párrafos, y presentaba distintos problemas: discordancias, subjetividad, mala organización de las ideas, pérdida de referencias.

Se decidió utilizar el mismo fragmento al inicio y al final para que los resultados pudieran ser mejor comparados, pues, al tratarse de un ejercicio de identificación y reescritura, era difícil establecer criterios confiables con dos textos distintos. Por otra parte, el utilizar el mismo fragmento y la misma tarea posibilitaba que los mismos estudiantes realizaran una autoevaluación de su progreso, esto mediante una comparación de ambos ejercicios.

Se consideraron para los resultados los ejercicios realizados por cinco de los ocho estudiantes que asistieron a las distintas sesiones de trabajo, puesto que solo estos cinco estudiantes completaron ambas evaluaciones. De ambos ejercicios se realizó una descripción de la información observada y, posteriormente, se discutió la posible incidencia de la intervención comparando los dos ejercicios. Finalmente, también se consideraron algunas apreciaciones de los propios estudiantes, recopiladas durante la última sesión (precisamente en la parte de conclusiones).

Como corolario, se presentan una serie de conclusiones y recomendaciones, tanto respecto del trabajo llevado a cabo como respecto de futuros trabajos.

CAPÍTULO II: MACROUNIDAD Y UNIDADES

7. La propuesta didáctica

En este capítulo se presenta el diseño didáctico de la macrounidad y de las unidades que la componen: cuatro en total. Además, luego de cada unidad se presenta el diario de clase, en el cual se describe y narra cómo resultó la aplicación en el aula de cada sesión. La comparación entre el diseño y el diario permite visualizar tanto los aspectos positivos o bien logrados como los negativos o mal logrados.

La duración total de la macrounidad fue de 10 horas y, entonces, cada unidad se diseñó para tener una duración de 2,5 horas; cada unidad correspondió a una sesión de trabajo. Para cada sesión de trabajo se elaboró un material de clase, un pequeño folleto, el cual se le entregó a cada estudiante – y al profesor observador–. Cada folleto contaba con una portada (Anexo 9) y con una tabla de contenidos (Anexo 10), con el fin de individualizarlos y de facilitar la ubicación de las actividades. Las páginas internas del folleto llevaban el siguiente encabezado (en la parte superior de las páginas):

Curso-taller de redacción académica para estudiantes de comunidades bribris y cabécares
Campus Sarapiquí, noviembre de 2016
Prof: Luis Serrato Pineda

Como material de soporte y complemento visual, también se preparó una presentación en Power Point para cada sesión (Anexo 11). Las presentaciones servían para presentar imágenes, explicaciones o los textos de las distintas actividades, con el fin de facilitar el trabajo. A continuación se indica cuáles anexos corresponden a cada unidad didáctica o sesión de trabajo:

Cuadro 7. Anexos incluidos en cada folleto

Folleto de la sesión 1	Anexos: 14, 15, 16, 17, 18, 19.
Folleto de la sesión 2	Anexos: 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.
Folleto de la sesión 3	Anexos: 32, 34, 35, 37, 39.
Folleto de la sesión 4	Anexos: 40, 41, 42, 43.

Cuando los anexos eran actividades de discusión o conclusión, por ejemplo, y no ocupaban mucho espacio en la página, se tomó la decisión de incluir una sesión de “Notas” debajo del cuadro que incluía la actividad (Anexo 12). El criterio en estos casos fue, por lo tanto, el aprovechamiento del espacio.

7.1. La Macrounidad

Tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura	
Duración: 10 horas, divididas en 4 sesiones de 2,5 horas	Cantidad de estudiantes: 8
Objetivo general: Al finalizar la macrounidad, los estudiantes serán capaces de emplear estrategias de revisión textual, especialmente enfocadas en fenómenos morfosintácticos, en textos académicos escritos por ellos mismos.	
Objetivos específicos: Al finalizar la macrounidad, los estudiantes serán capaces de: 1. Reconocer fenómenos morfosintácticos particulares de su variedad de español, dentro del contexto del contacto de lenguas en el mundo hispanohablante. 2. Emplear estrategias de revisión de textos académicos formales para lograr adecuación en la concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre determinantes y sustantivo. 3. Emplear estrategias de revisión de textos académicos formales para lograr adecuación en la concordancia entre sujeto y verbo. 4. Emplear estrategias de revisión de textos académicos formales para lograr adecuación en el uso de los clíticos.	

7.2. Unidad 1. Contextualización

Fenómenos morfosintácticos particulares de variedades de español en contacto con otras lenguas				
Duración: 2,5 horas		Cantidad de estudiantes: 8 ⁵⁷		
<p>Objetivo general:</p> <p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar textos académicos formales según criterios generales de adecuación / inadecuación lingüística en este tipo de escritos. 2. Reconocer fenómenos morfosintácticos particulares de su variedad de español, dentro del contexto del contacto de lenguas en el mundo hispanohablante. 				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Duración
1. Identificar características lingüísticas generales de los textos académicos	Presentación del curso y diagnóstico	Presentación personal y del curso	Presentación Power Point (Anexo 13)	15 m
		Ejercicio de diagnóstico	Instrumento de evaluación inicial (Anexo 7)	15 m
	Registros oral y escrito, y formal e informal, en el contexto de los textos académicos formales	Identificación de características lingüísticas según el registro	Anexo 14	15 m
		Explicación sobre características básicas del texto académico	Presentación Power Point	10 m
2. Reconocer inadecuaciones lingüísticas en textos académicos	La revisión: reconocimiento de adecuación / inadecuación lingüísticas	Ejercicios de identificación: adecuaciones / inadecuaciones lingüísticas, y propuestas de mejoras	Anexo 15 y Presentación Power Point	20 m

⁵⁷ Para efectos de esta versión final del trabajo, se va a indicar 8 en "Cantidad de estudiantes", pues es el número de participantes totales que asistió al curso-taller.

3. Reescribir textos académicos cuidando la adecuación a las características de estos		Actividad de cierre: reflexión	Anexo 16	10 m
Receso (10 m)				
1. Enmarcar la variación lingüística dentro del ámbito general del contacto de lenguas y culturas	El contacto de lenguas y sus efectos en la morfosintaxis	Actividad de conversación y discusión: ejemplos de distintas variedades de español en contacto con distintas lenguas	Anexo 17 Presentación Power Point	20 m
		Explicación sobre el contacto de lenguas y sus efectos, con énfasis en los fenómenos morfosintácticos	Presentación Power Point	10 m
2. Discutir el efecto del contacto de lenguas en la variedad propia de español	Español de bribris y cabécares	Análisis de ejemplos (orales) de español de bribris	Anexo 18	20 m
		Actividad de discusión sobre la propia escritura	Anexo 19	10 m

7.2.1. Diario de la Sesión 1: Unidad 1

La primera sesión de trabajo, correspondiente a la Unidad 1, se llevó a cabo el sábado 05 de noviembre de 2016, en el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). El profesor observador fue el Dr. Jorge Chen Sham. El horario programado fue de 9:00 a.m. a 11:30 a.m., con un receso de 10 minutos a la mitad de la sesión.

La sesión inició 15 minutos tarde, es decir, a las 9:15 a.m., aproximadamente. El motivo de la demora fue que los estudiantes llegaron un poco tarde: entre las 9:05 a.m. y las 9:15 a.m. Por ser la primera sesión, se consideró importante esperar a que todos los participantes

estuvieran presentes, para hacer la introducción del curso-taller y explicar aspectos básicos de él; además, era necesario explicar el porqué de la presencia del profesor supervisor y aclarar cuál sería su función durante las distintas sesiones de trabajo. Con todo, el retraso en el comienzo de la primera sesión provocó un desajuste en los tiempos planificados en el diseño didáctico para las diferentes actividades, como se verá más adelante.

Luego de darles la bienvenida a los estudiantes y explicarles la información básica de la propuesta didáctica –lo que ya se había hecho, en buena medida, por teléfono–, surgió una pregunta por parte del E2, en relación con el título del proyecto: ¿por qué solo se hablaba de estudiantes bribris?⁵⁸ Este estudiante junto con dos más de los que estaban presentes eran originarios de una comunidad cabécar, motivo por el cual realizó la pregunta. Se procedió a ofrecer las disculpas por el error y a explicar que la equivocación se debió a un malentendido; sin embargo, también se indicó que la presencia de estudiantes cabécares no constituía un problema, puesto que originalmente el proyecto se había desarrollado pensando en estudiantes de ambas comunidades, o sea, bribris y cabécares. Asimismo, se señaló que estas dos lenguas son muy cercanas y que, por lo tanto, no habría ningún problema por ampliar la población que se indicaba en el título proyectado en la pizarra y presente en los materiales repartidos.

Después de una breve introducción se procedió a realizar la evaluación inicial (Anexo 7), para la cual fue necesario dar cinco minutos más de tiempo. Trabajar con un fragmento compuesto por dos párrafos resultó más complicado de lo que se había previsto, así que se les indicó a los estudiantes que trabajaran solo con el primer párrafo, si sentían que los dos eran mucho. Por otra parte, a algunos estudiantes les costó comprender qué se les estaba pidiendo hacer, quizás por la falta de familiaridad con ejercicios semejantes. Por lo anterior, se ayudó a los estudiantes, de forma personal, a comprender mejor las instrucciones del ejercicio, lo cual resultó útil.

Los atrasos llevaron a realizar ajustes en el plan de trabajo; por ejemplo, la actividad siguiente, que originalmente se había pensado para hacer en parejas o grupos, se realizó de forma grupal, para ganar tiempo. De igual forma, se intentó reducir el tiempo de las

⁵⁸ Los materiales presentados en los Anexos no muestran esta falla de la primera sesión debido a que se modificaron posteriormente, para la versión final del trabajo.

explicaciones, para emplear el tiempo en lo que más interesaba. Por otro lado, fue notorio que era preferible abarcar menos, con el fin de contar con más tiempo para las actividades. Esto se aprecia en el ejercicio mostrado en el Anexo 15, ya que solo se trabajó el primer fragmento, por falta de tiempo. Finalmente, la actividad de reflexión de esta primera parte también se apresuró un poco, pues ya se había pasado la hora original del receso.

Cuando salieron los estudiantes al receso, el profesor supervisor recomendó ser más directivo, pues los estudiantes no estaban participando tanto como se esperaba. Además, indicó que era importante que se mostrara cómo se podía analizar y reformular un texto como el que se había trabajado en el ejercicio realizado (Anexo 15). Ambas recomendaciones fueron acatadas. En esta primera parte se intentó no forzar la participación, con el propósito de no generar una mala percepción en los estudiantes; no obstante, la participación de estos no fue la mejor, tal vez debido a la falta de familiaridad con quien daba la clase y con el entorno de la práctica en sí.

Al regresar a la clase, se procedió a retomar el ejercicio que se había realizado. Se analizó con detenimiento qué debía mejorarse y se mostró una forma de reelaborar el texto para que resultara más acorde a las características de los textos académicos que se indicaron. Esto, sin embargo, tomó bastante tiempo; en consecuencia, de nuevo el plan de clase original se vio modificado. Pese a ello, el resultado fue muy satisfactorio, pues a los estudiantes les quedó más claro el tipo de trabajo al que se dirigía el curso-taller.

La parte de la sesión que se dedicaba al contacto de lenguas tuvo que reducirse: la actividad del español en contacto con distintas lenguas en Hispanoamérica (Anexo 17) se efectuó grupalmente; asimismo, las explicaciones fueron breves. Se continuó con los ejemplos del español en contacto con el bribri (Anexo 18) y se realizó la explicación planeada. Si bien no hubo mucho tiempo para este trabajo, la idea general que se quería transmitir resultó, desde nuestro punto de vista, bastante clara. Durante la actividad de discusión final de esta parte se les solicitó directamente a los estudiantes dar su opinión, y todos aportaron información sobre la realidad de sus comunidades.

Al final, el profesor supervisor mencionó que era necesario mejorar el manejo del tiempo, que fue el aspecto que más problemas dio durante esta primera sesión. En términos generales, lo positivo fue que se pudo delinear el propósito del curso y la participación de los estudiantes

fue aumentando; además, hubo interés por parte de estos. Lo negativo fueron las dificultades con el tiempo, hecho que afectó el desarrollo del plan de trabajo.

7.3. Unidad 2. Concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre determinantes y sustantivo

La concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre determinantes y sustantivo				
Duración: 2,5 horas			Cantidad de estudiantes: 8	
Objetivo general: Emplear estrategias de revisión de textos académicos para lograr adecuación en la concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre determinantes y sustantivo.				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Duración
1. Revisar grupalmente discordancias entre sustantivo y adjetivo, y proponer formas de solucionarlas	El metalenguaje en el curso	Negociación sobre el uso de metalenguaje: dos textos	Anexo 20 y Presentación Power Point (Anexo 21)	15 m
	La concordancia sustantivo-adjetivo (género y número)	Lluvia de ideas y explicación del profesor	Anexo 22 y Presentación Power Point	15 m
	Detección de discordancias	Juego: localizar discordancias y solucionarlas	Anexo 23	10 m
	Causas de las discordancias entre sustantivo y adjetivo	Explicación basada en los ejemplos del juego	Presentación Power Point	10 m
	El desarrollo de ideas, el mantenimiento de referentes y la concordancia sustantivo-adjetivo	Reconocer y solucionar discordancias sustantivo-adjetivo, pérdida de referencias e ideas truncadas	Anexos 24 y 25	15 m

		Redactar un párrafo cuidando la concordancia sustantivo-adjetivo, el mantenimiento de las referencias y el desarrollo de las ideas	Anexo 26	15 m
Receso (10 m)				
2. Emplear correctores gramaticales de procesadores de texto como una herramienta para revisar la concordancia entre sustantivo y determinantes	Reconocimiento de discordancias entre determinantes y el sustantivo	Reconocer inadecuaciones en la concordancia entre determinantes y el sustantivo Explicación	Anexo 27 y Presentación Power Point	15 m
	La computadora como herramienta	Emplear procesadores de texto para localizar inadecuaciones lingüísticas y repararlas	Anexo 28 y Presentación Power Point	20 m
		Discusión sobre el tipo de ayuda que brinda el corrector de los procesadores de texto	Basado en el Anexo 28	10 m
		Redactar en parejas un texto	Anexo 29	15 m
	Mantenimiento de la concordancia en el grupo nominal	Revisar los textos de otros compañeros	Textos creados por los estudiantes	10 m
		Discusión de cierre	Anexo 30	10 m

7.3.1. Diario de la Sesión 2: Unidad 2

La segunda sesión de trabajo, correspondiente a la Unidad 2, también se llevó a cabo el sábado 05 de noviembre de 2016 en el Campus Sarapiquí de la UNA. Se había planeado reiniciar el trabajo a la 1:00 p.m., después de la hora de almuerzo; no obstante, la segunda sesión comenzó alrededor de 15 minutos después de esa hora, por los atrasos experimentados en la mañana.

La primera actividad programada pretendía generar una reflexión sobre los conceptos que se usarían durante el curso-taller. La actividad transcurrió según lo planeado en cuanto al tiempo, aunque la comprensión del concepto de entidad no fue el esperado, al menos en un inicio. Se había decidido hablar de *entidades* en lugar de *sujetos* porque se quería enfocar el aspecto semántico primero y luego tratar de comprender su funcionamiento gramatical (morfosintáctico). Con el propósito de facilitar la comprensión, se alternó el concepto de *entidad* con la palabra *cosas*, más familiar para los estudiantes.

Luego de explicar la posible influencia de la lengua autóctona, bribri y cabécar, en las discordancias entre sustantivo y adjetivo, o, para emplear la terminología que se utilizó en el proyecto, entidad y características, se pasó a un trabajo grupal de identificación de discordancias de ese tipo y propuestas de solución. El trabajo conjunto mostró ser útil, pues los estudiantes intercambiaron sus opiniones y se ayudaron a realizar la tarea. Además, se logró que se le prestara atención a la forma.

A partir del trabajo realizado se introdujo una explicación sobre la *cohesión*, la cual se presentó como otra de las características deseables de un texto académico. Mediante la idea de *texto (tejido)* se expuso la importancia de “no perder el hilo” de lo que se dice en el texto y se indicó que la concordancia en español ayuda a mantener las referencias claras. La explicación resultó clara y la metáfora del texto les sirvió a los estudiantes para entender la idea que se quería transmitir.

Con base en la explicación anterior se realizó otro ejercicio de revisión (Anexo 25), aunque solo se trabajó con el primer fragmento. Esto, como se ha observado, fue la constante durante el curso-taller: reducir la cantidad de ejercicios que se había pensado que se podrían realizar. En general la actividad funcionó bien, a pesar de que la atención de los estudiantes se enfocó

más en la reorganización de ideas que en el aspecto formal de la concordancia, lo que, por otra parte, era de esperar. Se le prestó, con todo, atención a la concordancia pero como parte del cuidado por no perder las referencias –al fin de cuentas, lo que se buscaba–. Por razones de tiempo, la última actividad (Anexo 26) no se realizó.

Durante el receso, el profesor insistió en preguntar directamente a los estudiantes, con el fin de ir evaluando si estaban comprendiendo las tareas. Otro aspecto que el supervisor recomendó mejorar fue, nuevamente, el manejo del tiempo. Por último, también se indicó que era importante dar las instrucciones más claramente.

El receso se extendió alrededor de cinco minutos más de lo planeado, porque para ese momento ya los estudiantes acusaban cansancio. Como estaban comiendo, por otra parte, no se quiso interrumpirlos. Diez minutos en realidad es poco tiempo para salir, despejarse, ir al baño y comer algo. Por lo tanto, se optó por ser flexible; de todas formas, ya había quedado claro que no todo lo que se había planeado se lograría ejecutar, así que era más importante que los estudiantes se tomaran un descanso.

Como al regresar ya no había tanto tiempo, el trabajo se enfocó en la producción conjunta de un texto (Anexo 29). La decisión también se tomó porque hubo un problema con la tecnología, y la parte destinada a las herramientas de revisión de los procesadores de texto no podría llevarse a cabo. Por consiguiente, se pensó en poner a prueba cómo se aplicaba el trabajo del día en la producción de un pequeño texto.

Mientras los estudiantes trabajaban se pasó por donde cada pareja para ayudar y supervisar el trabajo. Esto propició la reflexión inmediata sobre lo que se estaba haciendo, tanto a nivel de organización de las ideas como a nivel de las relaciones de concordancia. Dado que se trataba de un ejercicio de producción y que los estudiantes estaban prestando mucha atención a todo el proceso previo y simultáneo a la escritura, la actividad consumió más tiempo del proyectado. Pese a ello, resultó muy rica por la síntesis que posibilitó del trabajo del día.

Al final no fue posible realizar una discusión general sobre la actividad, pero sí realizar algunas observaciones y comentarios finales sobre la sesión (Anexo 30). Los estudiantes rescataron los siguientes aspectos. En primer lugar, el orden, ya que se concientizó sobre la importancia del organizar de una buena forma los textos para facilitar su lectura. En segundo

lugar, se dijo que ellos habían pensado que escribían mejor, pero que se habían dado cuenta de que había aspectos por mejorar. En tercer lugar, se señaló que en ocasiones se utilizan “palabras de más”, es decir, innecesarias.

Lo positivo de esta segunda sesión fue que se notó un incremento en la comprensión de los objetivos del proyecto y un mayor involucramiento en el trabajo, tanto en las explicaciones como en los ejercicios. Lo negativo fue que no siempre las instrucciones resultaron claras y que los atrasos provocaron que se desarrollaran todas las actividades.

7.4. Unidad 3. Concordancia entre sujeto y verbo

La concordancia entre sujeto y verbo				
Duración: 2,5 horas			Cantidad de estudiantes: 8	
Objetivo general: Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de emplear estrategias de revisión de textos académicos formales para lograr adecuación en la concordancia entre sujeto y verbo.				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Duración
1. Emplear la gramática contrastiva como una estrategia para identificar y solucionar discordancias entre sujeto y verbo	La utilidad de la gramática contrastiva para comprender diferencias gramaticales entre el bribri y el cabécar con el español en el grupo verbal	Repaso de las sesiones previas	Presentación Power Point	5m
		Contextualización. Juego: ¿cómo se dice _____ en bribri y cabécar?	Anexo 31 (materiales) y Anexo 32 (folleto)	5 m
		Análisis de las diferencias bribri/cabécar-español en la concordancia en el grupo verbal: persona y número	Presentación Power Point (Anexo 33)	10 m
		Identificar posibles transferencias del bribri en la concordancia en el grupo verbal en español	Anexo 34	20 m

		Discordancias al interior del grupo verbal y mantenimiento de las referencias	Anexo 35	20 m
		Juego: identificar y reparar discordancias en el grupo verbal	Presentación Power Point (Anexo 36)	10 m
Receso (10 m)				
2. Emplear la autorrevisión como estrategia para mejorar el mantenimiento de la concordancia en el grupo verbal	La utilidad de adquirir la costumbre de autorrevisarse	Discusión grupal: costumbres a la hora de escribir. ¿Quién debe corregir?	Anexo 37	10 m
		Exposición sobre la autorrevisión: ventajas y consejos para llevarla a cabo	Presentación Power Point (Anexo 38)	15 m
		Escritura de un texto breve expositivo (luego de ver un video)	Equipo audiovisual / Video ⁵⁹	25 m
		Autorrevisión inmediata, con énfasis en la concordancia en el grupo verbal	Anexo 39	15 m

7.4.1. Diario de la Sesión 3: Unidad 3

La tercera sesión de trabajo, correspondiente a la Unidad 3, tuvo lugar el sábado 12 de noviembre de 2016, en el Campus Sarapiquí de la UNA. Al igual que la primera sesión, el horario era de 9:00 a.m. a 11:30 a.m. Para evitar atrasos, se les solicitó a los estudiantes por

⁵⁹ Se presentó un fragmento del cortometraje *Doble llave y cadena: El encarcelamiento de una ciudad* (Jiménez, 2004).

medio de mensajes de texto y correos electrónicos ser puntuales, solicitud que fue atendida por estos, de modo que la clase esta vez inició a la hora planeada.

A esta sesión asistió un estudiante que no había asistido a las dos primeras. Considerando esta situación, se introdujo un pequeño resumen de los objetivos del curso-taller y de los contenidos vistos las sesiones anteriores. El estudiante que se incorporó fue un elemento positivo para el grupo, por sus aptitudes y actitudes en relación con el tema de la redacción académica.

La clase continuó con un ejercicio en el que, en parejas, los estudiantes debían trabajar juntos para asociar frases en bribri y cabécar con una posible traducción en español. Los colores diferenciaban ambas lenguas: las frases bribri-español tenían color verde y las frases cabécar-español eran de color amarillo. Ambos grupos de frases se entregaron en un sobre. De nuevo, al inicio hubo alguna dificultad para la comprensión de la tarea, debido a la falta de claridad de las instrucciones. Sin embargo, luego de unos minutos, la tarea se comprendió bien y resultó productiva. Los estudiantes colaboraron entre sí y pudieron encontrar las asociaciones. Para los estudiantes con mayor competencia en su lengua autóctona, fue más sencillo hacer esto.

El ejercicio se revisó en conjunto, para lo cual se empleó una presentación que mostraba los pares de frases por cada lengua. Se les pidió a los estudiantes leer las frases en bribri y cabécar. Los ejemplos se aprovecharon para explicar la diferencia entre el español y el bribri y el cabécar en cuanto a la concordancia entre entidades y verbos: mientras en español hay concordancia de persona y número, en bribri y cabécar el verbo no se flexiona para reproducir las marcas de persona y número (ver apartado 5). Se explicó que esto podía “pasar” al español y provocar falta de correspondencia entre las entidades y los verbos. El ejercicio logró su cometido, y se comprendió la idea.

Para variar un poco la dinámica de las sesiones anteriores, el ejercicio de identificación de discordancias entre sujeto y verbo se realizó en dos grupos y en la pizarra. Para los estudiantes más introvertidos fue un poco difícil trabajar juntos; para los más extrovertidos, no obstante, la actividad resultó amena e, incluso, se rieron mucho mientras la realizaban.

En la siguiente actividad se retomó el tema del mantenimiento de las referencias y la importancia de la concordancia para ello. Luego de una breve explicación se procedió a realizar un trabajo en grupo, en el cual se debían identificar discordancias en un fragmento de una redacción y proponer una reescritura. La actividad se volvió a realizar en la pizarra, lo que ayudó a dinamizarla. Algunos estudiantes realizaron esquemas con las ideas del fragmento, con el fin de reorganizar el texto. Esto fue algo que se trabajó en las sesiones anteriores, así que fue muy gratificante ver a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido. Los textos reformulados resultaron bastante bien y la discusión posterior también fue muy productiva, pues ellos mismos pudieron ver diferentes problemas de contenido y de forma de los textos.

La primera parte se cerró con un pequeño juego (Anexo 32) en donde, en grupos, se identificaban y reparaban discordancias en el grupo verbal. Cada grupo resolvió tres fragmentos en un tiempo limitado (1:30 minutos). El juego gustó y fue una forma simple y entretenida de revisar los contenidos vistos. Los tiempos, por otra parte, salieron según lo planeado.

Durante el receso el profesor guía señaló el problema con las instrucciones al inicio de la primera actividad. Además, aconsejó controlar un poco más a los estudiantes en las actividades de grupo, para que las risas no interfirieran con el trabajo.

Al volver del receso se trabajó el tema de la autorrevisión. Para ello, se inició con una discusión grupal (Anexo 37), la cual sirvió para reflexionar sobre aspectos relacionados y con la revisión y las expectativas que se tienen al respecto. También se tocó el tema de qué se hace con las revisiones: ¿cómo se aprovechan? A esto siguió una breve explicación sobre estrategias para autorrevisar lo que se escribe, lo que era uno de los principales objetivos del curso-taller. Se presentaron y discutieron algunas ideas.

Para poner esto en práctica, se procedió a ver un fragmento de un documental costarricense, *Doble llave y cadena*. Se pidió redactar un pequeño texto basado en alguno de los problemas expuestos en el documental y, luego, se llevó a cabo una autorrevisión ayudada por una tabla que se les daba en el material (Anexo 39). El trabajo era individual y los estudiantes se esmeraron en él. Se tomaron su tiempo para planear el texto y escribirlo. A quienes redactaron

más rápidamente el texto se les indicó que efectuaran la autorrevisión. Se comentó brevemente el trabajo y se salió al almuerzo.

Esta sesión fue la que mejor funcionó de todas. Los contenidos se comprendieron y se notó un gran involucramiento en las distintas tareas. La variedad en la tipología de actividades ayudó: trabajo en conjunto, individual, grupal, en la pizarra, un juego, observación de un video. Se observó, asimismo, un gran cuidado en las tareas de identificación, reescritura y producción. Lo negativo fue la falta de claridad de las instrucciones al inicio y la limitante del tiempo, pues con más tiempo se hubiera podido profundizar más en la discusión de la tarea de autorrevisión.

7.5. Unidad 4. Los clíticos

La concordancia con los clíticos / Evaluación Final				
Duración: 2,5 horas			Cantidad de estudiantes: 8	
Objetivo general:				
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de emplear estrategias de revisión de textos académicos formales para lograr adecuación en el uso de los clíticos.				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Duración
1. Valorar las ventajas de la revisión mediata del uso adecuado de los pronombres clíticos	La revisión diferida para la revisión del uso adecuado de los pronombres clíticos	Ventajas y desventajas de revisar luego de un tiempo	Anexo 40	10 m
		Discusión basada en la actividad anterior		5 m
		Explicación: los clíticos	Presentación Power Point	10 m
		Revisar la adecuación del uso de clíticos en textos. En grupos	Anexo 41	15 m

2. Valorar las ventajas de la revisión del uso adecuado de los pronombres clíticos	La revisión inmediata para la revisión del uso adecuado de los clíticos	Lluvia de ideas: ventajas y desventajas de la corrección inmediata	Pizarra	5 m
		Reescritura conjunta de un fragmento de una redacción (el profesor se desplaza y ayuda a revisar)	Anexo 42	20 m
			Revisión grupal	10 m
Receso (10 m)				
3. Evaluar la incidencia de la intervención	El reconocimiento de los fenómenos morfosintácticos trabajados durante la intervención y el uso de estrategias de corrección	Evaluación grupal revisar un texto para detectar inadecuaciones y proponer soluciones	Presentación Power Point	25 m
		Evaluación individual: revisar el texto escrito al inicio (diagnóstico), para identificar inadecuaciones y proponer soluciones	Instrumento de evaluación final (Anexo 8)	20 m
		Comparación de revisiones. Discusión grupal	Instrumentos de evaluación inicial y final (Anexos 7 y 8)	10 m
		Discusión de cierre	Anexo 43	10m

7.5.1. Diario de la Sesión 4: Unidad 4

La última sesión se realizó el sábado 12 de noviembre de 2016 en el Campus Sarapiquí de la UNA. La sesión inició con una discusión grupal sobre las ventajas y las desventajas de la revisión mediata, o sea, la revisión que se efectúa luego de un tiempo de haber escrito el texto. El estudiante que se incorporó esta segunda semana, el E5, fue quien llevó la iniciativa en la discusión —como lo hizo a lo largo de las dos sesiones en las que participó—. Las preguntas al final de esta actividad (Anexo 40) funcionaron bien para enfocar lo que interesaba resaltar: la revisión del texto, las relaciones de concordancia (especialmente en los clíticos), la organización de las ideas, la claridad del texto.

La siguiente tarea consistía, como otras veces, en identificar discordancias (esta vez en los clíticos) y, posteriormente, proponer una solución. Se pedía, en esta línea, prestar atención al mantenimiento de las referencias, pues ello ayudaría a identificar las discordancias. La actividad funcionó; no obstante, en este momento los estudiantes ya estaban algo cansados: se había trabajado toda la mañana y el almuerzo había pasado hace poco. Debe recordarse, además, que el periodo era fin de ciclo lectivo, así que posiblemente también había cansancio acumulado. Otro posible factor de la reacción de los estudiantes podría ser que el ejercicio ya se había repetido de forma similar varias veces, por lo que pudo resultar repetitivo. En este punto, el profesor observador advirtió en una nota esta situación, lo que sirvió para tratar de realizar la revisión más rápidamente.

Luego de revisar el ejercicio anterior se realizó una lluvia de ideas grupal sobre las ventajas y desventajas de la revisión inmediata. Los estudiantes participaron, aunque poco. En todo caso, se logró apuntar lo que interesaba. Esto sirvió de preámbulo al último ejercicio en conjunto: revisar un fragmento y proponer una reescritura (Anexo 42). Se anunció que era el último ejercicio en parejas, y esto ayudó a motivar a los estudiantes.

Durante el trabajo se fue a donde cada pareja estaba trabajando para supervisar el proceso y colaborar en la discusión. Esto permitió observar el desarrollo de la actividad y sus resultados. Por ejemplo, se observó que hubo una buena retroalimentación entre estudiantes: estos discutían sobre sus puntos de vista y evaluaban distintas alternativas de reescritura. También se notó que se le prestó mucha atención al proceso de reorganización de la información, lo que evidencia que el trabajo de concientización sobre las características del

texto académico dio resultados. Los textos reelaborados, por consiguiente, mostraban una mejoría notable en la “hilación” de las ideas. La atención se centró menos, sin embargo, en los aspectos gramaticales, aunque sí se les prestó atención. Para ayudar en este punto, se les indicaba a los estudiantes cuando había alguna discordancia que estaban dejando pasar. La revisión del trabajo se realizó, como se explicó, de forma individual con cada grupo.

Después del receso se regresó para la última parte, la evaluación y discusión finales. Por la hora que era y el cansancio del día, se decidió pasar directamente a la tarea final, que funcionaba a la vez como evaluación final (Anexo 8). Esto, por otra parte, permitió contar con más tiempo, lo que benefició el trabajo. El trabajo se llevó a cabo de forma individual, al igual que en la evaluación inicial. El profesor, tal como en la primera evaluación, se desplazó donde los estudiantes en caso de dudas.

Durante la tarea final se observó cómo algunos estudiantes realizaron borradores y tomaron notas en sus cuadernos antes de empezar a escribir en limpio; o sea, hubo un trabajo importante de análisis del texto e identificación de sus aspectos positivos y no tan positivos. Otros estudiantes, por otro lado, optaron por escribir el texto de una vez y hacer cambios sobre la marcha. En eso se puede apreciar diferentes hábitos de escritura. Se notó también, en general, una mayor soltura en la realización del ejercicio, en comparación con el primero que se había realizado.

Pese a que se dio un poco más tiempo del previsto originalmente, se observó que podría darse aún más, para que haya menos estrés por este factor. Durante la elaboración del ejercicio los estudiantes podían consultar los materiales y sus notas, lo que enriqueció la tarea. Algo que no se pudo constatar y que podría agregarse en un trabajo posterior es el proceso de autorrevisión; es decir, el instrumento podría afinarse para incluir esta actividad.

Una vez que se concluyó la actividad, se pasó a repartirles a los estudiantes sus evaluaciones iniciales para que pudieran comparar ambos trabajos. Esto fue muy interesante, ya que los mismos estudiantes pudieron darse cuenta de la diferencia y cobrar más conciencia del efecto de la intervención didáctica. Posteriormente, se realizó una discusión grupal de lo que habían visto. En general, los estudiantes notaron un aumento en la conciencia de diferentes aspectos del fragmento, como la organización de las ideas. También hubo mayor cuidado en el proceso de escritura y una mayor preocupación por producir un texto de calidad.

Para concluir, se efectuó una puesta en común de las opiniones luego del trabajo realizado (Anexo 43). Todos los estudiantes encontraron útil el curso y afirmaron que les ayudaría en el futuro. Se rescató que las diferentes estrategias les podían ser útiles para mejorar sus textos y que ya sabían mejor a qué prestarle más atención. En el apartado de resultados se incluye un cuadro que se construyó con las conclusiones de los estudiantes. Dos conclusiones podrían brindar una mejor idea de lo que se logró con la aplicación del proyecto: “tiene su ciencia” y “uno es su propio profesor”. Entonces, se logró una mejor comprensión de las complejidades propias de la escritura académica y se fomentó la idea de ser autosuficiente, de aprender a ser uno mismo el primer revisor-evaluador de lo que se escribe.

Más allá de esta generalizada satisfacción por el trabajo, se puede anotar que efectuar dos sesiones el mismo día resultó algo cansado para todos. Además, fue notorio que no alcanza el tiempo para hacer tanto como lo que se había pensado originalmente, por lo que convendría dosificar mejor el trabajo.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

8. Resultados

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos mediante la comparación de los instrumentos de evaluación inicial (Anexo 7) y final (Anexo 8). Ambos instrumentos contemplaban dos tareas: en primer lugar, identificar los aspectos bien logrados y los que debían ser mejorados en un fragmento de una redacción (tomada del corpus de textos escritos por estudiantes bribris y cabécares); en segundo lugar, reelaborar el texto tratando de mejorarlo. Se presentan primero los datos de la primera evaluación y, después, los de la segunda. Posteriormente se discuten los resultados a la luz de ambas tareas. Por último, también se considera lo observado durante la aplicación de la propuesta didáctica —lo cual, en su mayoría, se expuso en los diarios (Capítulo II)—.

En los siguientes apartados, solo se contemplan las evaluaciones de cinco de los ocho estudiantes que participaron en el proyecto debido a que, como se indicó en el apartado 6.1.2., tres estudiantes no realizaron la evaluación final. Se hace referencia a cada estudiante mediante la letra mayúscula ‘E’ y un número, el cual coincide con la información presentada en el Cuadro 5 (apartado 6.1.2.).

8.1. La evaluación inicial

La evaluación inicial se aplicó al inicio de la primera sesión de trabajo. En los siguientes apartados se presenta la información obtenida en las dos tareas que contemplaba el ejercicio: identificar aspectos bien logrados y que debían mejorarse, por un lado, y reescribir el fragmento dado, por otro lado.

8.1.1. La columna “Aspectos bien logrados”

En general, los estudiantes escribieron menos comentarios en esta columna (3 en total) que en su contraparte de aspectos por mejorar (12 en total). Además, tres de los cinco estudiantes no escribieron nada en este espacio. Esto se puede deber a que, como menciona Cassany

(2014), existe la tendencia, cuando se evalúan redacciones, a enfocarse en los “errores” y prestarle poca atención a lo que está bien. Por otra parte, al tratarse de un ejercicio realizado antes de iniciar el trabajo, pudo haberles resultado difícil a los estudiantes entender qué se estaba pidiendo (como se acotó en el apartado 7.2.1.). Otra posibilidad, que no excluye las dos anteriores, consiste en que los estudiantes no hayan conocido cuáles características debería tener un texto académico y, entonces, hayan preferido abstenerse de escribir.

Lo que se rescata como aspectos bien logrados es la buena ortografía (“buena ortografía” E1), el léxico empleado (“algunas palabras” E3) y las ideas expuestas (“ideas en algunos casos” E3). No se especifica –lo que, como se verá, es una limitación encontrada en el instrumento– con exactitud qué se entiende en cada caso por lo que se dice, pero al menos esta información permite formarse una idea de lo que puede ser; por ejemplo: “ideas en algunos casos” evidencia un interés por la presentación de las ideas, aunque el comentario no permite deducir cuáles son los criterios de valoración empleados ni identificar en el texto las ideas que se consideran “buenas”.

Llama la atención que también se rescate la buena ortografía, uno de los componentes en los que más se insiste durante la educación primaria y secundaria. Se reconoce, en consecuencia, la importancia de poseer buena ortografía en el registro escrito formal. Por su parte, la alusión al léxico: “algunas palabras” puede relacionarse con el empleo de palabras propias de contextos formales, como: *perjudica, empleo, currículo*. Se supone que en un texto formal-académico es esperable encontrar un léxico más elaborado que en situaciones informales, y eso parece ser lo que está siendo identificado por el E3.

Sin embargo, la norma en esta evaluación fue la falta de comentarios. Esto se puede interpretar, como se mencionó anteriormente, como una predisposición a destacar lo negativo por sobre lo positivo: se centra la atención en los aspectos mal logrados y, por este motivo, se generaliza esta percepción acerca del texto. Suponemos, por otra parte, que los estudiantes no contaban con criterios claros sobre cuáles aspectos caracterizan un texto académico bien logrado y, por lo tanto, era difícil emitir un criterio positivo sobre el fragmento presentado. Los comentarios que realizaron los estudiantes son los mostrados en el párrafo anterior.

Estos resultados reafirman uno de los objetivos del proyecto: brindarles herramientas a los estudiantes para que puedan revisar sus textos. Si se sabe cuáles características son deseables

en un texto académico, es posible tomar decisiones de redacción que encaucen el texto hacia la adecuación respecto de tales características. Además, el fijar la atención en lo “bien logrado” pretende producir actitudes positivas hacia la redacción y revisión de textos académicos.

8.1.2. La columna “Aspectos que deben mejorarse”

Como ya se señaló, la utilización de este espacio fue mucho mayor que el de aspectos bien logrados. Todos los estudiantes escribieron al menos un comentario en el que señalan que al texto le falta claridad en sus ideas. Por ejemplo, hay comentarios contundentes, como “Creo que no tiene una sola idea clara” (E5), u otros en los que se señala el problema sin realizar otras aclaraciones: “Organización de las ideas” (E1). Por consiguiente, la evaluación que realizaron los estudiantes se enfocó principalmente en un nivel macro, en el contenido que se espera que comunique el texto. Las fallas que presenta en fragmento en cuanto a claridad fueron notorias para todos los estudiantes.

Con todo, cuando los estudiantes reescribieron el texto, en su mayoría no modificaron de forma significativa la organización del fragmento original, lo que deja entrever que, si bien el texto resulta poco claro, tampoco es imposible de comprender. En la evaluación final se aprecia un cambio de percepción respecto de ese elemento positivo: aunque el texto no es el mejor en términos de redacción, sí explicita su contenido y permite comprender, aunque sea a nivel general, el hilo de la argumentación.

El otro aspecto que fue más comentado en esta evaluación fue el léxico, ya sea para promover la no repetición de palabras y el consiguiente empleo de sinónimos como para sugerir la supresión de palabras o, incluso, ideas. Dos estudiantes llaman la atención sobre la repetición de palabras: “Evitar palabras repetidas” (E1) y “Cambiar palabras por otras. Sinónimo” (E3). No obstante, en el fragmento dado la repetición de palabras no es un algo común. A falta de una indicación más precisa de a cuáles repeticiones se hace referencia, el comentario parece traslucir una idea común en los cursos de redacción tradicionales: no repetir palabras. Cualquier repetición se ve, entonces, como un mal que hay que evitar a toda costa.

Relacionado con lo anterior, en dos ocasiones se sugiere la supresión como una forma de mejorar el texto: “Quitar palabras innecesarias” (E3) o “(ideas) palabras de mas ideas repetida” (E2) –nótese la discordancia entre sustantivo y adjetivo en este último comentario—. Resulta interesante que se reconocen elementos ociosos o con poco contenido informativo, y, ante esto, se sugiere recortar lo innecesario, lo cual es una estrategia apropiada.

Por otra parte, un estudiante (E2) señala que la utilización de las comas (la puntuación) es un problema. Este estudiante, de hecho, agregó una coma al texto dado. A pesar de que la puntuación en el fragmento no es la mejor, solo se documentó un comentario al respecto. La puntuación es un componente que por sí solo ameritaría un trabajo; por ejemplo, no varió significativamente en las reescrituras: se siguió el mismo patrón de un párrafo conformado por oraciones separadas solo por comas.

Hubo otras dos observaciones aisladas. Una fue sobre la concordancia: “no hay concordancia” (E4); sin embargo, no se puede afirmar con certeza que se esté haciendo referencia a la concordancia gramatical de persona, número y género, pues no se cuenta con más información. Finalmente, el mismo estudiante nota una falta de informatividad por cuanto no se menciona el nombre de ningún lugar en el texto: “El lugar dirigido” (E4).

Todos los estudiantes mencionaron al menos un aspecto por mejorar –algunos anotaron hasta tres—. Su atención se centró en la organización global del texto (la exposición de las ideas) y en el tema de la repetición de palabras. La atención a aspectos gramaticales, al menos en los comentarios, es prácticamente nula. Lo anterior evidencia la utilidad del curso-taller diseñado, puesto que su objetivo consistía precisamente es concientizar a los estudiantes acerca de los problemas de concordancia presentes en sus textos y en brindarles estrategias para revisar y mejorar esas inadecuaciones gramaticales.

En el siguiente apartado se evalúa si en la reescritura se repararon o no las inadecuaciones de concordancia presentes en el fragmento dado, así como otras inadecuaciones relacionadas con características específicas de los textos académicos.

8.1.3. La reescritura

Para efectos de este trabajo, solo se prestará atención a los siguientes aspectos: relaciones de concordancia, objetivación del texto, mantenimiento de las referencias (cohesión), organización del texto. Otros aspectos como la puntuación o la ortografía quedan, por lo tanto, fuera de las observaciones que se realizarán. Por cuestiones de tiempo, no todos los estudiantes reescribieron los dos párrafos del fragmento dado: tres solo trabajaron con el primer párrafo.

8.1.3.1. Las relaciones de concordancia

En este apartado interesa tanto evaluar cuáles discordancias fueron reparadas como identificar cuáles otras aparecen en la reescritura. Lo primero permite formar una idea de qué tanto se identificaron estos problemas de la estructura gramatical; lo segundo permite entender cuáles discordancias serían más propias de la variedad de español de estos estudiantes, pues aparecen de “forma natural” en el ejercicio.

Para evaluar la identificación y corrección de las discordancias que estaban presentes en el fragmento con el que se trabajó, primero vamos a enlistarlas:

1. “Existe un gran problema con la juventud 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 por su carácter genérico, se le da marca de género masculino 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: 210). Se

trata, por otra parte, de una discordancia común en cualquier hablante de español, como se observa en el estado de la cuestión elaborado al respecto por 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 la parte “se quedan estancados”, pero, entonces, agregó el morfema plural -n al verbo ‘lograr’: “con la juventud, la mayoría no logran ganar las pruebas de bachillerato”. Por lo tanto, 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 mayoría 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”.

Una segunda discordancia es la siguiente:

2. “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 una referencia 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 suprimió la parte que presentaba la discordancia, posiblemente, por considerarla redundante o innecesaria. Un estudiante, sin embargo, no modificó la sección ni reparó la discordancia: “otras personas de otros lugares llegan con mejores currículo” (E2), lo que indica que pasó inadvertida para él.

3. “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’: “consiguen los pocos puestos de trabajo” (E5). El E1 sustituye 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). Cabría preguntar: ¿cuál puesto de trabajo?

Los estudiantes solucionaron, en su mayoría, las discordancias del texto original, ya fuera mediante supresión, reformulación o ajustes en los rasgos gramaticales de las palabras. Sin embargo, esto no ocurrió siempre, lo cual muestra que en tales casos las discordancias no fueron reconocidas como un problema por mejorar. Además, no se puede afirmar que se hayan reconocido las discordancias como tales, puesto que las modificaciones señaladas podrían deberse a criterios relacionados con el contenido. De hecho, por lo observado durante el curso-taller, consideramos que antes del trabajo los participantes no le prestaban mayor atención a la concordancia.

Antes de ocuparnos de las discordancias encontradas en la reescritura del texto, vamos a comentar otras que aparecieron en los comentarios de los aspectos bien logrados y por mejorar. La aparición de discordancias aquí constituye una evidencia de que estas forman parte de la variedad de español de los estudiantes con los que se trabajó —y por lo tanto de sus comunidades—. Por ejemplo, en uno de los comentarios del E2 en la sección de “Aspectos que deben mejorarse”, se lee lo siguiente: “Cambiar algunas palabras por otro”. En este ejemplo, hay una discordancia de género y número: *otro* en lugar de *otras*. Otro caso es el siguiente: “ideas repetida” (E3), con discordancia de número en el adjetivo *repetida*.

En el ejercicio de reescritura, por otro lado, se observó que, cuanto más se reformuló el texto, se produjo una mayor presencia de discordancias. Este hecho resulta significativo por cuanto deja entrever que estos fenómenos estarían realmente presentes 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). Lo anterior ratifica la utilidad que podría tener nuestra propuesta, pues mediante un incremento de la conciencia sobre el

requisito formal de la concordancia en español y del aprovechamiento de la revisión es posible mejorar los textos en ese aspecto.

Sin embargo, hay casos de textos en los que todas las relaciones de concordancia (de género, número y persona) se establecen adecuadamente, aun en textos con múltiples oraciones subordinadas. El siguiente texto del E4 sirve como ejemplo:

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 región requieren un título universitario o al menos el bachiller y al no contar con dichos requisitos las personas preparadas académicamente y de otros lugares les ganan el puesto de trabajo.

El texto reescrito del E4 fue el único en el que no hubo discordancias, lo cual sugiere una mayor atención a la forma por parte de este estudiante durante la resolución de la tarea. Asimismo, se puede vislumbrar la complejidad del fenómeno: las discordancias aparecen algunas veces, pero otras veces 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. Volviendo a la evaluación inicial, un caso opuesto al del E4 lo constituye la siguiente muestra del E3, la cual presenta diversas discordancias:

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 colectivo ‘juventud’ y el verbo ‘logran’, aparece una entre el determinante neutro ‘eso’ y su verbo ‘hacen’. El hecho de tener en el discurso un referente plural (no explicitado) “los jóvenes” puede explicar la conjugación plural de ‘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 del colectivo ‘juventud’ o a la misma variedad de español.

Nótese que las partes en las que aparecen las discordancias –a excepción de la primera– fueron reformuladas. Algo similar se observa al final del texto del E3: “muchas personas se quedan desempleada”. En el siguiente fragmento del E1 también se aprecia una discordancia en la palabra ‘otro’: “los maestros no tienen interes de enseñar, a diferencia de otro del mismo pueblo”.

En el caso anterior, la distancia entre el referente y lo que se predica de él puede ser un factor por considerar, pues la causa del problema podría ser la pérdida del referente. Este factor parece ayudar a explicar el siguiente ejemplo: “las propias personas de la región no logran competir en el ámbito laboral, se ven opacados” (E5).

La síntesis realizada sobre las discordancias de género, persona y número indican que no fueron identificadas en todos los casos ni desaparecieron en la reescritura, salvo en el texto del E4, como ya se señaló. Tanto el énfasis en el contenido como la poca conciencia sobre esta inadecuación gramatical en los textos académicos pueden explicar este hecho. En todo caso, se confirmó la presencia de discordancias en el español de los estudiantes. Queda por ver de qué forma pudo haber incidido la instrucción en las tareas de identificar y reparar discordancias.

8.3.1.2. La objetivación del texto

Uno de los aspectos que interesaba trabajar en el curso-taller era el hecho de que los textos académicos se caracterizan por su objetivación, o sea, por presentar la información de una forma neutral, no mediada por la percepción personal (o al menos no expresada en estos términos). Debe recordarse que, aunque este tema no se relaciona con la concordancia, sí

forma parte de los requisitos deseables de un texto académico (Montolío y Santiago 2014); y, además, fue un déficit encontrado en las redacciones que se utilizaron como diagnóstico (apartado 6.3.1.6.). Se incluyó, en suma, por el marco en el que se engloba el proyecto: los textos académicos.

El fragmento original con el que trabajaron los estudiantes presentaba pasajes claramente subjetivos: “se quedan estancados y eso perjudica mucho”, “o por lo menos el bachiller”, “les ganan los pocos puestos de trabajos”, “Lo más triste”, etc. En el ejercicio de reescritura, los textos se objetivaron, ya sea mediante supresión o reelaboración. En el siguiente ejemplo se suprime “se quedan estancados”, presente en el texto original: “Existe un gran problema con la juventud, la mayoría no logran ganar las pruebas de bachillerato y esto perjudica mucho” (E1). La supresión favorece la objetivación, pues ‘esto’ hace referencia al problema educativo y, entonces, “perjudica mucho” se lee a partir de esa idea y no a partir del comentario “se quedan estancados”.

En el siguiente ejemplo se reformula la idea: “porque los pocos empleos que existen en esa región requieren de algún título en la universidad o por lo menos el bachiller”. No solo se elimina “o por lo menos”, sino que la información se reelabora: “ya que para tener un empleo se necesita tener título universitario o ser bachiller” (E2). Nótese, además, el uso del ‘se’ impersonal, recurso característico de objetivación. Lo anterior evidencia que existía conocimiento previo sobre este aspecto.

Pese a esto, en los textos hay algunas marcas de subjetividad, como el siguiente comentario: “los maestros no tienen interés de enseñar, a diferencia de otro del mismo pueblo que tal vez sí interese enseñar mejor” (E1). El comentario es muy similar al del texto original, pero, como se observa, no se consideró necesario objetivarlo. Por lo tanto, los textos mejoran, pero no se eliminan los elementos subjetivos del todo.

8.3.1.3. *El mantenimiento de las referencias*

Este aspecto se relaciona directamente con algunas discordancias (como las encontradas o en los clínicos o en palabras con referentes distantes) y, en otro nivel, con la falta de organización

de las ideas. El mantenimiento de las referencias no solo garantiza la cohesión textual, sino que tiene implicaciones en la informatividad: ideas completas y desarrolladas.

Como ya se mencionó, los siguientes ejemplos se deben a una desatención del referente 'juventud': "Existe un gran problema con la juventud, la mayoría no logran ganar" (E1), "La juventud que hay hoy en día no logran ganar la prueba" (E3). Si bien el significado plural del colectivo 'juventud' induce la discordancia, también es cierto que se descuida la referencia y, en consecuencia, la conjugación del verbo.

Por otro lado, un ejemplo de ideas esbozadas, sin llegar a desarrollarse, es el siguiente: "Son pueblos olvidados, no hay buena educación, los maestros no tienen interés de enseñar, a diferencia de otro del mismo pueblo que tal vez si intere enseñar mejor" (E1). El no desarrollar las ideas ocasiona un problema de informatividad, ya que no se aporta la información suficiente para justificar la presencia de dichas ideas en el escrito.

También se encontraron casos de pérdida de referencias. En el siguiente ejemplo el clítico *les* carece de un referente con la característica 'pluralidad':

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 académicamente y de otros lugares les ganan el puesto de trabajo. (E4)

Como se aprecia, *les* debería remitir a un referente plural, como los estudiantes que no logran ganar las pruebas de bachillerato; no obstante, al inicio del párrafo solo aparece el referente 'la juventud'. Lo que parece ocurrir es que no se completó la construcción partitiva 'la gran mayoría' [de los jóvenes / los estudiantes], y, en consecuencia, *les* carece de un referente explícito en el texto. Aquí se combina el hecho de hacer explícito el elemento aludido y la lejanía del clítico respecto de su referente. De nuevo el problema se relaciona con el significado plural del colectivo 'juventud'.

Los problemas encontrados en este primer ejercicio se deben, en su mayoría, a falta de atención respecto del colectivo ‘juventud’ y de la pérdida de la referencia inducida por la distancia entre el referente y los elementos con función anafórica, por ejemplo *les*.

8.3.1.4. Organización de las ideas

Este es el aspecto más global, y tiene que ver con la distribución de la información. La mayoría de los comentarios de aspectos por mejorar se centraban en problemas con la exposición de las ideas (apartado 8.1.2). Los textos resultantes se preocupan por mejorar este punto. La reescritura del E5 muestra una buena organización secuencial del texto, que sigue, no obstante, la línea del fragmento original:

Existe una gran problemática en la región de Talamanca y es que muchos jóvenes no logran pasar las pruebas de bachillerato y por ende se quedan sin conseguir el título que les permita acceder a la educación universitaria. Por esta razón las propias personas de la región no logran competir en el ámbito laboral, se ven opacados por personas externas de la región las cuales consiguen los pocos puestos de trabajo que brinda la zona, ya que estos sí cuentan con títulos que los respaldan.

Pese a no variar considerablemente la propuesta del fragmento original, en este texto destaca el empleo de conectores, como: *y es que, por ende, por esta razón, ya que*, los cuales cohesionan el escrito y evidencian una preocupación por lograr un texto organizado. El resultado, no obstante, no fue el mejor en todos los casos. Quizás por una cuestión de falta de tiempo, el segundo párrafo del E1 parece poco acabado y organizado: “Son pueblos olvidados, no hay buena educación, los maestros no tienen interés de enseñar, a diferencia de otro del mismo pueblo que tal vez si intente enseñar mejor”. Se enumeran algunas ideas, pero no se desarrollan ni se articulan de buena forma.

Los dos ejemplos ofrecidos muestran extremos. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, la mayoría de los estudiantes realizaron cambios mínimos en la organización del fragmento original, lo que dio como resultado reelaboraciones similares a la del E2:

Existe un gran problema en la juventud, la gran mayoría no logra ganar las pruebas de bachiller y eso perjudica mucho, porque los pocos empleos que existen en esa región requieren de algún título universitario o por lo menos el bachiller del colegio y al no tenerlo otras personas de otros lugares llegan con mejores currículos y les ganan los pocos puestos de trabajo debido a su falta de formación académica muchas personas se quedan desempleadas.

Al igual que el original, este fragmento se construye como una sola oración: no hay puntos y aparte en todo el párrafo. Pese a que la puntuación no fue considerada en nuestro trabajo, sí debe anotarse que la adecuada segmentación de los textos incide significativamente en la organización y legibilidad de los escritos⁶⁰; por consiguiente, una mejor puntuación mejoraría el texto. También, como el texto original, el párrafo del E2 inicia afirmando la existencia de un problema de la juventud (indocostarricense): el no aprobar las pruebas de bachillerato, y luego se ocupa de exponer una consecuencia, a saber, el desempleo causado por la falta de un título universitario que brinde mejores oportunidades laborales. Salvo algunas leves reformulaciones y la supresión de partes específicas, no se observa un cambio significativo en la organización del texto, lo que sugiere que no se consideró que hubiera mucho por rectificar.

En síntesis, en esta primera evaluación la forma de presentar las ideas no cambió mucho en comparación con la del fragmento dado, a pesar de que la organización fue el aspecto que la mayoría indicó que se debía mejorar (apartado 8.1.2). La comparación con los textos de la evaluación final permite ver un mayor trabajo de reelaboración textual en este punto y, por lo tanto, un cambio en la percepción que podemos atribuir al curso-taller.

8.2. La evaluación final

La evaluación final (Anexo 8) fue básicamente la misma que la evaluación inicial: identificar aspectos bien logrados y mal logrados, y proponer una reescritura de un fragmento de una redacción (el mismo fragmento de la evaluación inicial). En los siguientes apartados se expone la información observada en la resolución de la tarea.

⁶⁰ Sánchez (2004: 237), siguiendo la propuesta de Figueras (2001), menciona lo siguiente: “La función primordial de los signos de puntuación consiste en segmentar los bloques informativos que conforman el texto, con lo cual se convierten en verdaderas guías y facilitadores de la comprensión del discurso en su totalidad”.

8.2.1. Apartado “Lo que está bien”

Dos estudiantes dejaron vacío este espacio (pero hicieron lo mismo en el apartado “Lo que hay que mejorar”). Esto puede deberse a falta de interés por la tarea previa y más interés por la reescritura. En el caso de los estudiantes que sí escribieron comentarios, se tiene el siguiente resultado: siete comentarios de aspectos por mejorar y tres de aspectos que están bien. Dos de los estudiantes que comentaron aspectos positivos habían dejado el espacio en blanco en la evaluación inicial; es decir, se produjo en esos casos una mayor atención y reconocimiento de lo positivo en la tarea de revisión.

Lo que más rescatan como positivo los estudiantes es el hecho de que se puede entender, al menos, una idea general; o sea, es posible identificar el tema y comprender qué se quiere decir al respecto, aunque la exposición de las ideas no sea la mejor: “Tiene o da la idea” (E1) o “tiene buenas ideas” (E5). Este cambio en los comentarios nos lleva a pensar que se mejoró, aunque sea ligeramente, la actitud positiva hacia la revisión. El reconocer esto, además, constituye el primer paso para el trabajo posterior: la reescritura.

El otro elemento destacado como positivo fue, nuevamente, la buena ortografía (E1). Hay que agregar que el estudiante que notó esto fue el mismo que lo había hecho en la evaluación inicial. En este caso se observa que la diferencia con la primera evaluación la hace el considerar como positivo el hecho de que el texto ofrezca ideas que permiten delinear un texto en particular.

8.2.2. Apartado “Lo que está mal”

Como se mencionó, dos estudiantes (E2 y E4) no escribieron nada en este espacio, así que el punto de comparación lo constituyen los otros tres estudiantes. Las observaciones son muy variadas. Un estudiante dividió sus observaciones en dos: una para cada párrafo. Del primero se dice que “se puede especificar mucho mejor”, pensamos que se refiere a la información; del segundo, se cuestiona la unidad temática: “tiene dos ideas que se pueden plasmar un párrafo cada uno”. Llama la atención el buen criterio sobre el segundo párrafo, pues se detecta la falla en el texto y se sugiere una buena forma de solucionar el problema. Ambos aspectos se trabajaron durante las sesiones.

El E1, por otra parte, realiza una alusión muy general “organización de las ideas”. El comentario es idéntico al realizado en la primera evaluación, aunque se podría suponer que en la segunda evaluación se contaba con mejores criterios para afirmar eso. Por último, el E3 –quien no había señalado nada en la evaluación inicial– comenta lo siguiente: “hay que mejorar aspectos de concordancia y relaciones de ideas, así como también su correcta forma de emplearlo”. La alusión a la concordancia hace referencia directa al contenido del curso-taller; lo mismo puede decirse sobre las “relaciones de las ideas”. Con todo, no fue posible salvar la tradición purista en la percepción de los estudiantes, ya que se habla de una “forma correcta” de utilizar los elementos destacados. Se observa, entonces, una incidencia del curso-taller en los comentarios, aunque se nota un resabio de la manera tradicional en la que se trabajan temas de morfosintaxis en la educación costarricense: usos correctos e incorrectos.

8.2.3. Reescritura

Como acotación general, el ejercicio de reescritura se llevó a cabo con una mayor apropiación de los estudiantes, lo que se puede apreciar en la mayor reelaboración del fragmento original. Los estudiantes se sintieron con mayor libertad para reorganizar, suprimir y modificar el fragmento, lo que demuestra que el propósito del taller se logró: brindar más confianza y propiciar la revisión. A continuación se detallan, al igual que con la primera evaluación, los resultados.

8.2.3.1. Establecimiento de las relaciones de concordancia

Puesto que los textos se reelaboraron en buena medida, ninguna de las discordancias originales se presenta. En los textos de dos estudiantes (E4 y E5), todas las relaciones de concordancia se establecen adecuadamente. En el texto del E4 se aprecia solo una discordancia “lo cual le da paso a las personas”; sin embargo, por ser un fenómeno común en el español de hablantes monolingües, tanto en la lengua oral como en la escrita (Samaniego y Taranilla 2014: 401), no se considera importante para este trabajo. En el caso

de la reescritura del E5, podría discutirse si el clítico ‘lo’ es un caso de discordancia⁶¹: “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”. Parece que ‘lo’ se refiere a la acción de acceder a la educación; de ser así, 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 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”. Debería haberse empleado ‘la’, pero el clítico se neutraliza. Lo anterior invita a plantearse un estudio a profundidad de este tipo de elementos y su funcionamiento en el español de comunidades bribris y cabécares.

En el caso del E2, además de una discordancia de número común de ‘le’ por ‘les’, vuelve a presentarse el tema de los clíticos: “En muchos lugares para poder trabajar se requiere de bachiller completo, al no tenerlos pierden”. Lo que parece haber sucedido es que se estableció la concordancia de número con un referente plural no explícito en función de sujeto: los jóvenes / las personas de la región. No obstante, claramente esta marca del sujeto no debería reproducirla el objeto.

En relación 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 observa, al interior de ambos sintagmas 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’ pero no la noción de pluralidad. Casos como este muestran la estrecha relación existente entre concordancia y mantenimiento referencial (cohesión).

⁶¹ Recuérdese que en este trabajo incluimos los clíticos en el campo general de la concordancia debido a que estos se flexionan para reproducir los rasgos de género (-o, -a) y número de sus referentes (-s, -Ø); es decir, partimos de un criterio propiamente gramatical como principio organizador. No obstante, tal como se explica en 5.6.1., también consideramos la función anafórica de estos elementos y su utilidad en el trabajo de mantenimiento de referencias, pero esa otra perspectiva se comenta precisamente en el apartado “mantenimiento de las referencias”.

Por último, el E3 muestra una discordancia de persona al inicio del texto: “Algunos problemas por la falta de empleo es que”, donde el verbo singular ‘es’ no concuerda con la pluralidad del sujeto oracional. Sin embargo, las demás relaciones de concordancia se establecen adecuadamente en el texto, lo que sugiere que sí hubo 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 se debe, desde nuestro punto de vista, a lo siguiente. En primer lugar, al tratarse de fenómenos relativamente comunes en la variedad de español de estos estudiantes, resulta normal que aparezcan en su escritura, aun cuando se preste mayor atención (debe recordarse que el ejercicio se realizó con un tiempo limitado, lo que acrecienta las posibilidades de que los textos se revisen menos). En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, el hecho de reelaborar más los textos conlleva el riesgo de equivocarse más en las relaciones formales de concordancia, pues la atención se concentra en el contenido y su organización. Finalmente, la falta de una mejor revisión también debe ser una causa.

Por otra parte, era predecible la aparición de discordancias, pues la precisión en el empleo de los elementos formales no es algo que se consiga fácil ni rápidamente (Ellis 1997). En cualquier caso, pensamos es posible que se haya incrementado la conciencia sobre el fenómeno de las discordancias en los participantes del curso-taller, con base en los textos reescritos y en el trabajo de revisión observado durante su elaboración.

Sobre este último aspecto haremos un breve comentario. Aunque no se incluyeron evaluaciones intermedias entre las evaluaciones inicial y final, sí podemos comentar lo que observamos durante el transcurso de la aplicación de la propuesta didáctica. En primer lugar, 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 de la atención sobre el tema y 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 (apartado 7.4.1.) en el cual todas las discordancias fueron encontradas y reparadas adecuadamente.

Algo que observamos –y que era esperable– fue que 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 aspectos al mismo tiempo. En estos últimos casos, la atención se debía repartir entre las relaciones de concordancia y alguna otra característica de los textos académicos (por ejemplo, la organización del texto). Pensamos 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, habría sido menos retador, habría reducido el potencial práctico de la propuesta y, en suma, habría generado un proyecto centrado solo en la forma (la forma por la forma). 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 percepción, se le otorgó mayor autenticidad al trabajo presentado y, por otra parte, se logró una buena recepción por parte de los estudiantes.

Regresando al desempeño en las tareas intermedias, también fue posible observar que para algunos estudiantes era más difícil que para otros identificar las discordancias. En algunos casos resultaban “invisibles” hasta que algún compañero o el profesor las señala. Nos parece que variables individuales como el tipo de bilingüismo, la aptitud hacia los aspectos formales de la lengua o la formación lecto-escritora recibida. Pese a la mayor o menor facilidad individual, en todos los estudiantes notamos una mayor habilidad para identificar y corregir discordancias hacia el final de la aplicación, en comparación con el inicio. En este sentido, pensamos 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.

Finalmente, si bien en la tarea final, específicamente en la reescritura del fragmento, no desaparecen del todo las discordancias, creemos que debe considerarse que la limitación de tiempo para realizar la tarea, pues es posible que el tiempo dado no haya sido suficiente para

realizar una mejor revisión del producto final. Por otra parte, el mayor involucramiento en la tarea se reflejó en una reescritura más profunda del texto original, lo cual implica un trabajo importante de atención al contenido y a las otras características de los textos académicos trabajadas durante el curso-taller. Por consiguiente, el relativo mayor éxito en las tareas intermedias más enfocadas en la forma puede no verse reflejado del todo en el texto final porque en la reescritura entran en juego muchos más elementos que solo identificar y corregir; es decir, la tarea se vuelve más compleja y complicada: se trata de un ejercicio de producción.

Pensamos que la no desaparición de discordancias en la evaluación final demuestra que este y otros fenómenos morfosintácticos relacionados en parte con el contacto de lenguas deberían ser estudiados con más profundidad. Un mejor conocimiento sobre la variedad de español de comunidades indocostarricenses facilitaría la creación de propuestas didácticas específicas, las cuales podrían incluirse en una planeación curricular que supere las escasas 10 horas con las que contamos en nuestro proyecto —lo que aumentaría las probabilidades de obtener mejores resultados a mediano y largo plazo—.

8.2.3.2. La objetivación del texto

Como se ha mencionado, en la evaluación final los estudiantes reelaboraron más el fragmento que se les dio para trabajar que en la primera evaluación. Esta mayor reformulación nos sirve para evaluar si el estilo que se le dio al fragmento reelaborado presenta o no características de un texto objetivado.

Al igual que en la primera evaluación, las formas en las que se objetivaron los textos fueron básicamente suprimir y reformular; en menor medida se usaron las construcciones con ‘se’ recomendadas durante el curso-taller. Las valoraciones subjetivas del texto original fueron eliminadas total o parcialmente por los estudiantes. La primera parte del párrafo del E4 muestra cómo se objetiva el texto a partir de eliminar los comentarios subjetivos del fragmento original, como “y eso perjudica mucho”. Este estudiante elimina esos fragmentos y reconstruye el texto para que lo que presente sea una exposición neutral de un hecho: “Existe un gran problema con la juventud, la gran mayoría no logra ganar las pruebas de

bachiller, lo cual les perjudica mucho, en el sentido que no consiguen empleo en la región, ya que estos requieren de un título Universitario o al menos el bachiller”. Dos muestras menos evidentes de subjetividad, sin embargo, no se detectaron ni se cambiaron: “un gran problema” y “o al menos”; a pesar de eso, la subjetividad en ambos casos es sutil e, incluso, discutible.

El E2, por su parte, sintetiza en dos líneas la queja del segundo párrafo del fragmento original en torno los problemas con la educación y algunos maestros negligentes en las comunidades indocostarricenses: “Una de sus causas se puede reflejar en la mala educación que tienen algunos estudiantes.” (E2). La reescritura de este estudiante nos parece muy bien lograda en cuanto a la síntesis que realiza de la idea más importante de todo el segundo párrafo del fragmento original, el cual consiste en una acumulación de juicios de valor y opiniones personales. El E2 rescata el punto importante, “la mala educación”, y lo relaciona con el desempleo, si bien no de la mejor manera: “Una de sus causas se puede reflejar en la mala educación”, donde el verbo ‘reflejar’ es inexacto. Además, el adjetivo ‘mala’ se podría cambiar por uno con menor carga subjetiva.

El texto reelaborado del E2 es ejemplar en cuanto al trabajo de objetivación efectuado. A continuación lo reproducimos:

“En muchas ocasiones, muchos estudiantes no logran aprobar la educación diversificada completamente, lo cual consiste en aprobar todas las pruebas de bachillerato. En muchos lugares para poder trabajar se requiere de bachiller completo, al no tenerlos pierden oportunidades laborales importantes, que le permite a otras personas que si cuentan con los estudios completos optar por dicho empleo.”

El texto se limita a realizar una exposición de hechos en la que se insertan explicaciones que ayudan a comprender mejor la problemática. El empleo del cuantificador indefinido ‘muchos’ podría cuestionarse, por su vaguedad; no obstante, si se repara en la forma en la que se expone la información, es claro que hubo un trabajo importante de objetivación por parte del estudiante.

En otros casos, al igual que sucedió en la primera evaluación, los textos reescritos reproducen rasgos subjetivos del fragmento original, lo que se aprecia en el siguiente ejemplo del E5: “debido a que los profesores que trabajan en las escuelas no cumplen con su trabajo como tiene que ser” (E5, el destacado es nuestro). El estudiante modifica el “como debe ser” del fragmento original por otra perífrasis deóntica que se relaciona con una opinión personal: *¿cómo es que tiene que ser?*

Finalmente, encontramos subjetividad en afirmaciones categóricas que no se fundamentan y que, en consecuencia, dan la impresión de obedecer a un criterio personal más que a una intención de exponer y argumentar una situación: “Los educadores de primaria no tienen el interés de colaborar o impartir clases” (E1). Esta fuerte afirmación no se respalda ni se matiza en el texto, lo que la convierte en una opinión más que en un hecho. Entonces, se objetivaron distintas partes, pero no todas. La fuerte presencia de subjetividad del fragmento original y el escaso tiempo que se le dedicó a este aspecto en las cuatro sesiones de trabajo pueden explicar el hecho de que los textos no se hayan objetivado más.

8.2.3.3. *Mantenimiento de las referencias*

La mayor reelaboración de los textos requirió de un trabajo paralelo de cuidado respecto del mantenimiento de las referencias. Pese a que se notó un esfuerzo por construir un texto donde no se perdiera el hilo de lo que se decía, se observaron casos de pérdidas de referencias, como el siguiente: “Las oportunidades de empleos que hay en la región requieren de una preparación académica universitaria y ellos [la juventud] no lo tienen, esto hace que personas mejor preparadas tomen el lugar” (E1). Aunque semánticamente las relaciones se pueden seguir, los elementos lingüísticos que establecen las relaciones con referentes previos presentan fallas. Una primera pérdida del referente se da, como se ha mencionado, por el colectivo ‘juventud’, pues en el texto se recupera su sentido plural en lugar de su forma singular: “ellos no lo tienen” (el destacado es nuestro). Un segundo desajuste se aprecia en el clítico ‘lo’, ya que este debería reproducir los rasgos de su referente, “una preparación académica universitaria”; o sea, debió ser ‘la’. Por último, se habla de “el lugar”, la referencia es vacía toda vez que no se ha explicitado anteriormente ningún lugar. De nuevo se aprecia que los problemas de concordancia afectan la cohesión textual.

En otros casos, no obstante, las referencias se mantienen de forma clara, lo que demuestra gran atención y habilidad para construir textos:

Uno de los problemas con los jóvenes actualmente en la región consiste en no poder superar las pruebas de bachillerato, 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, que en su mayoría son personas ajenas a la zona. (E5)

En este párrafo reescrito por el E5, incluso referencias que requieren de mucha atención se mantienen adecuadamente, como el clítico ‘les’ que hace referencia a ‘los jóvenes’ (referente que se encuentra en la línea anterior a ‘les’) o el clítico neutro ‘lo’, el cual remite al logro de acceder a la educación universitaria. Asimismo, el adjetivo ‘opacados’ concuerda adecuadamente con ‘jóvenes’, pese a la distancia textual entre ambos.

Si el primer ejemplo muestra pérdida de referencias y el segundo un buen mantenimiento de estas, uno como el siguiente muestra mejor lo encontrado en la mayoría de los textos, esto es, una oscilación entre referencias bien conservadas junto con otras que tienen un referente nulo (como hablar de un lugar no mencionado previamente) o que no reproducen los rasgos de género, persona o número de sus referentes: “En muchos lugares para poder trabajar se requiere de bachiller completo, al no tenerlos pierden oportunidades laborales importantes, que le permite a otras personas que si cuentan con los estudios completos optar por dicho empleo.” (E3). Mientras que ‘completo’ concuerda perfectamente con ‘bachiller’ o ‘cuentan’ lo hace con ‘personas’, el clítico ‘los’ no concuerda con ‘bachiller’ ni ‘le’ lo hace con ‘a otras personas’. Un hecho interesante de este ejemplo es que las discordancias se producen en los clíticos, pero en los adjetivos o verbos (palabras plenas) se reproducen adecuadamente los rasgos de los referentes. Esto merecería un examen posterior más minucioso en otro trabajo, para comprobar o no que sea una tendencia.

8.2.3.4. Organización de las ideas

De los cuatro aspectos considerados en este recuento de resultados, el que mostró una mejoría más notable fue la organización de las ideas. Esta característica macro del texto, o en este caso del párrafo, fue la que más se esforzaron por reparar los estudiantes. Esto coincide con el señalamiento de Cassany (2014) de que la atención de los estudiantes se enfoca en distintos niveles, según la etapa del proceso de escritura o revisión en la que se esté: primera se enfoca la atención en lo más general y, poco a poco, les va prestando atención a otros elementos más específicos. La gramática se ubica, dentro de este modelo, en los estadios finales de atención. Lo anterior podría explicar por qué en los textos se encontraron discordancias aun cuando se trabajó tanto durante el curso-taller en su identificación y propuestas de solución.

Casi todos los textos se encuentran organizados de tal forma que el seguimiento de la exposición se puede realizar sin interrupciones. Como expusimos en los apartados anteriores, hay fallas en las relaciones de concordancia, hay referentes que se pierden y hay algunos rasgos de subjetividad, pero la estructura textual que soporta el texto está, en general, bien construida, Notamos, no obstante, que el texto del E2 presenta algunos problemas:

Algunos problemas por la falta de empleo es que las personas no logran obtener el título de bachiller o no concluyen con sus estudios en el colegio. Una de sus causas se puede reflejar en la mala educación que tienen algunos estudiantes. Esto afecta a los estudiantes en el transcurso de su aprendizaje, en algunos casos no logran concluir sus estudios, y dejan de asistir en los colegios y No obtienen su título de bachiller y En ciertos casos no consiguen empleo.

El primer problema es que la afirmación inicial trastoca la relación causa-efecto: el no lograr obtener un título universitario o concluir el colegio serían causas del desempleo, no al contrario. Luego se explica que la educación deficiente que reciben algunos estudiantes podría ser una causa de la no finalización de los estudios posteriores. La siguiente idea es casi una repetición de lo dicho antes, pero expuesto como una consecuencia: la mala educación afecta el aprendizaje y eso, a su vez, ocasiona deserción escolar. Se cierra de forma circular, yuxtaponiendo consecuencias por medio de la conjunción 'y'.

En el texto se identifican ideas que, efectivamente, pueden explicarse desde un esquema causa consecuencia: la mala educación a niveles básicos genera dificultades en los niveles más avanzados e, incluso, produce deserción; ello, por lo tanto, es una causa del desempleo debido a que una persona sin un título de educación media o superior ve limitadas sus opciones laborales. La forma en la que el texto organiza la información no es la mejor, pues no se logra establecer una secuencia lógica en la exposición. Por lo que observamos durante el curso-taller, los problemas detectados en el párrafo en cuanto a organización de las ideas se pueden deber, en parte, a la limitación en el tiempo: este fue el estudiante que más tiempo tomaba para resolver las tareas.

Lo norma en los otros textos es más bien la producción de textos bien organizados y secuenciados en la exposición de las ideas. Tal es el caso de este párrafo texto del E5:

Uno de los problemas con los jóvenes actualmente en la región consiste en no poder superar las pruebas de bachillerato, 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, que en su mayoría son personas ajenas a la zona.

Más allá de que el texto es mejorable en puntuación, ortografía y léxico, la exposición es nítida. Se parte del problema del desempleo para hablar de una de sus causas, el poco acceso a la educación superior y la consecuente pérdida de competitividad en el mercado laboral que eso implica. Otra muestra de una buena organización es el texto del E4:

Existe un gran problema con la juventud, la gran mayoría no logra ganar las pruebas de bachiller, lo cual les perjudica mucho, en el sentido que no consiguen empleo en la región, ya que estos requieren de un título Universitario o al menos el bachiller, y al no contar con dichos requisitos no pueden optar por el empleo lo cual le da paso a las personas ya preparadas académicamente y de otra región poder trabajar en dicho lugar.

Al igual que el párrafo anterior del E5, este presenta fallas en distintos aspectos, pero la organización y secuenciación de las ideas es buena. La lógica que se sigue es iniciar con el problema de no poder aprobar las pruebas de bachillerato para plantearlo como causa del problema mayor del desempleo en la región. Se dice que la falta de un título vuelve difícil la tarea de encontrar un trabajo, pues estos los emplean las personas que no son originarias de la región pero que sí cuentan con estudios medios o superiores concluidos. Los ejemplos muestran un buen trabajo de reescritura (en la mayoría de los casos), especialmente en el aspecto más general de la organización de las ideas.

8.3. Discusión de los resultados

En esta sección se discuten los resultados con base en la comparación de las evaluaciones iniciales y finales de los estudiantes. Además, se considera el factor de la cantidad de sesiones de trabajo a las que asistieron los estudiantes, para tratar de determinar si existe una correlación entre la instrucción recibida y los resultados de los distintos estudiantes.

8.3.1. Comparación entre la evaluación inicial y la final

En este apartado, primero, brindamos nuestra percepción de cuáles fueron los cambios más significativos en cada participante, y, segundo, presentamos una comparación realizada por ellos mismos al final de la cuarta sesión, cuando se realizó el ejercicio de que vieran las dos evaluaciones que habían realizado, con el fin de que, precisamente, dijeran si encontraban diferencias.

En el caso del E1, lo que cambió en el ejercicio de identificación de aspectos positivos fue que en la segunda evaluación comentó algo, mientras que en la primera evaluación solo destacó aspectos por mejorar. Lo que destacó este estudiante fue que el fragmento dado “Tiene o da la idea”; o sea, el texto presenta información que permite una comprensión general del tema que intenta exponer. Destacamos que se haya señalado algo positivo, pues nos parece que muestra un cambio en la actitud respecto del trabajo de revisión al no enfocarse solo en los aspectos mal logrados, o sea, en lo negativo.

En cuanto a la presencia de discordancias, esta disminuyó de tres en la primera evaluación a solo una en la segunda: “y ellos no lo tienen”, donde ‘lo’ remite a “preparación académica universitaria” (es decir, debió emplearse *la*). Consideramos que se produjo un incremento en la atención respecto de las discordancias en la segunda evaluación. Por otro lado, el clítico ‘lo’, la única discordancia en el texto final, mostró requerir mayor atención en futuros trabajos (apartado 8.2.3.1.), por lo que la inadecuación de alguna forma responde a una dificultad particular de este elemento gramatical.

La objetivación mejoró en el sentido de que se observó un mayor esfuerzo por argumentar las ideas expuestas en lugar de solo presentarlas. No obstante, en el segundo párrafo de la segunda evaluación siempre aparecen marcas de subjetividad, como el siguiente comentario: “Los educadores de primaria no tienen el interés de colaborar o impartir clases” (E1), afirmación de carácter subjetivo. La subjetividad del fragmento original pudo haber influido en que no se lograra objetivar más el segundo texto reescrito.

Por otra parte, en el tema del mantenimiento de las referencias, no observamos que se haya producido una mejoría evidente, aunque sí se aprecia la preocupación por desarrollar las ideas y cuidar la forma en la que se relacionan con las ideas siguientes. Finalmente, la organización del texto mejoró, lo que se aprecia en una mejor organización del segundo párrafo y en la forma en que se reescribió el primero: tratando de cuidar las relaciones de causa y consecuencia. El segundo párrafo es el siguiente:

Los educadores de primaria no tienen el interés de colaborar o impartir clases, por lo que se solicita una mejor supervisión, para hacer que cumplan sus deberes y ayuden a los jóvenes que tienen visión positiva

La reescritura conserva el tema del fragmento original, pero mientras aquel se presentaba como una acumulación de opiniones –rasgo que se mantuvo en la primera evaluación–, en esta versión final se establecen enlaces de tipo causal (‘por lo que’) y final (‘para’). Entonces, se le da una línea argumental al párrafo.

En cuanto al E2, notamos que en la primera evaluación le prestó atención al ejercicio de identificación de aspectos bien logrados y por mejorar, pero en la segunda evaluación no comentó nada. El enfocarse en la tarea de reescritura pudo haber sido la causa de este cambio. Por otra parte, las discordancias disminuyeron de cuatro en la primera evaluación a una en la segunda: “Algunos problemas por la falta de empleo es que” (E2, el destacado es nuestro). Por consiguiente, la comparación entre ambas evaluaciones sugiere que se les prestó mayor atención a las discordancias en la tarea final.

La objetivación cambió en la segunda evaluación especialmente en el esfuerzo por argumentar las ideas en lugar de solo presentarlas, ya que en ninguna de las evaluaciones se encontraron rasgos subjetivos muy notorios. En cuanto al mantenimiento de las referencias y la organización del texto, es difícil afirmar si hubo alguna mejoría. En la primera evaluación la reescritura mantiene la organización del fragmento original; sin embargo, en la segunda el E2 reorganiza el texto, se da más libertad para modificar el orden de la información expuesta, pero el producto final fue un texto con problemas de organización.

Por consiguiente, el texto final intenta reorganizar significativamente el orden del fragmento original, pero eso ocasiona dificultad en el manejo de la secuenciación informativa, tal y como se señaló en el apartado 8.2.3.4. El primer texto reproduce la organización del fragmento original, con sus problemas de organización; el segundo, por su parte, es más ambicioso y busca mejorar la organización original, pero el intento también adolece de fallas en la organización y en el mantenimiento de las referencias. Con todo, rescatamos la identificación de los problemas del fragmento original y el intento por solucionarlos mediante una reorganización significativa de los contenidos. Se aprecia, en síntesis, la incidencia de la propuesta didáctica en la forma de interactuar con el texto en la tarea final.

En el caso del E3, en la segunda evaluación se destacó un aspecto positivo en la tarea de identificación: el hecho de que “se entiende la idea” (E3). Al igual que el E1, este participante reconoció que el texto presenta con cierta claridad un tema, a nivel general. En la identificación de aspectos negativos se pasó de observaciones sobre aspectos aislados, como “palabras de más”, a una valoración global del escrito: “hay que mejorar aspectos de concordancia y relaciones de ideas”. En la segunda evaluación se aprecia la incidencia de la

intervención en el cambio de percepción del texto: se rescata lo positivo y hay conciencia tanto de aspectos formales como de contenido.

En relación con las discordancias, lo que varió fue el tipo: en la primera evaluación las discordancias se producen en adjetivos: “mejores currículo” y “muchas personas se quedan desempleada”; en la segunda, en clíticos: “al no tenerlos [el bachiller]” (E3, el destacado es nuestro). Por otra parte, a excepción de esas discordancias, las referencias se mantienen adecuadamente en ambos textos.

La objetivación se logra mejor en el segundo texto, pues se elimina comentarios como “y eso perjudica mucho” o “o por lo menos”, presentes en el texto reelaborado en la primera evaluación. En el segundo texto, por ejemplo, en lugar de la valoración “y eso perjudica mucho” se agrega una explicación más elaborada: “lo cual consiste en aprobar todas las pruebas de bachillerato” (E3). El contexto de aparición de estas dos soluciones diferentes fue la alusión al problema de que muchos estudiantes no logran concluir sus estudios secundarios.

Por último, la organización del segundo texto mejoró, principalmente porque en el primero no se realizaron cambios importantes respecto del fragmento original. Los siguientes ejemplos, en los cuales se comentan las repercusiones de no contar con un título de educación secundaria o superior, evidencian lo dicho anteriormente: “y al no tenerlo otras personas de otros lugares llegan con mejores currículo y les ganan los pocos puestos de trabajo” (E1, evaluación 1); “al no tenerlos [el bachillerato] pierden oportunidades laborales importantes, que le permite a otras personas que si cuentan con los estudios completos optar por dicho empleo” (E3, segunda evaluación). Además de mostrar un estilo de exposición más objetivado, el segundo texto reorganiza el problema y lo presenta dentro de un esquema causa-consecuencia mejor elaborado que en el primer texto, en el cual la consecuencia de pérdida del empleo se expone como automática: “y les ganan los pocos puestos de trabajo”. En el segundo texto, por el contrario, se habla solo de la posibilidad de “optar” por un empleo.

El E4 no comentó nada en la segunda evaluación en la parte de identificar aspectos bien logrados o por mejorar, a diferencia de la primera donde señaló tres aspectos negativos en el texto. Quizás, como en el caso del E2, el dejar en blanco esta sección se pudo deber a una mayor preocupación por resolver el ejercicio de reescritura. Las relaciones de concordancia

y el mantenimiento de las referencias, por otra parte, se establecen adecuadamente, en general, en ambas evaluaciones.

La organización fue el aspecto que experimentó un mayor cambio, ya que el primer texto se parecía mucho original; o sea, prácticamente no se modificó. En cambio, en el segundo texto se aprecian algunos cambios dirigidos a mejorar la organización y claridad del texto como un conjunto. Un ejemplo de lo dicho es un cambio de “les ganan el puesto de trabajo” (E4, primera evaluación) por “le da paso a personas ya preparadas académicamente y de otra region [a] poder trabajar en el lugar” (E4, segunda evaluación). El E4, con todo, no modificó sustancialmente el texto original en ninguna de las dos evaluaciones, motivo por el cual es difícil evaluar el impacto de la instrucción.

Finalmente, en el caso del E5 se aprecia un efecto de la intervención didáctica en la forma en la que realizó la tarea de identificar aspectos bien logrados y por mejorar en el fragmento dado para evaluar. En la primera evaluación no rescató nada positivo en el texto, pero en la segunda comentó como rescatable que el texto “tiene buenas ideas”. Eso fue algo en lo que se trabajó: tratar de aproximarse a los textos con el interés de aprovechar lo positivo que presentaran. Por otra parte, en la primera evaluación este estudiante emitió un comentario general y contundente sobre lo que opinaba mal logrado en el fragmento: “Creo que no tiene una sola idea clara”. Esta percepción se modificó y, en la segunda evaluación, el E5 analizó cada párrafo de manera separada. En el primer párrafo observó que “se puede especificar mucho mejor” y en el segundo identificó un problema de sobrecarga informativa: “El segundo parrafo tiene dos ideas que bien se pueden plasmar en un parrafo cada uno”. Ambos temas se trabajaron de forma recurrente durante las sesiones, en correspondencia con la programación circular recomendada por Ellis (1997).

En relación con las discordancias, en el primer ejercicio solo se encontró una: “se ven opacados [las personas]”. Por su parte, en el segundo texto reelaborado no se encontró ninguna discordancia. Es difícil determinar qué tanto pudo incidir el trabajo realizado en la no aparición de discordancias en el segundo texto, pero es probable que el énfasis hecho en la revisión de ese aspecto durante las sesiones en las que participó este estudiante puede haber propiciado este establecimiento adecuado de todas las relaciones de concordancia.

Por otra parte, el texto reelaborado del E5 fue el que presentó el rasgo subjetivo más evidente de todo el grupo en esta segunda evaluación: “En algunos casos pueblos muy lejanos no obtienen una buena educación, debido a que los profesores que trabajan en las escuelas no cumplen con su trabajo como tiene que ser” (el destacado es nuestro). Esta afirmación no se fundamenta posteriormente ni se intenta explicar cuál es la forma en la que “tiene que cumplirse” con el trabajo mencionado. Lo anterior podría deberse a que este participante no asistió a las dos primeras sesiones, que fueron en las que se habló con más detenimiento de la objetividad del texto académico.

En cuanto al mantenimiento de las referencias, el E5 la consigue manera sobresaliente en ambas evaluaciones. Algo similar ocurre con la organización de las ideas, ya que en ambos ejercicios se reelaboran textos bien organizados y claros en su progresión informativa. Se nota, no obstante, un mayor desarrollo de la tarea en la segunda evaluación, por dos razones: la primera consiste en que el texto se reelabora más, se apega menos a la estructura del texto original; la segunda, en que en la evaluación final se trabajaron los dos párrafos, mientras que en la inicial solo se reescribió el primero. Una comparación entre el inicio de los primeros párrafos de ambas evaluaciones puede resultar ilustrativa:

Existe una gran problemática en la región de Tlamanca y es que muchos jóvenes no logran pasar las pruebas de bachillerato y por ende se quedan sin conseguir el título que les permita acceder a la educación universitaria. (E5, evaluación inicial)

Uno de los problemas con los jóvenes actualmente en la región consiste en no poder superar las pruebas de bachillerato, y debido a esto se les imposibilita acceder a la educación universitaria... (E5, evaluación final)

Además de emplearse un vocabulario más formal (‘superar’, ‘imposibilita’, ‘acceder’) en el segundo texto reelaborado y de estar más objetivado (“consiste” en contraste con “y es que”; “se les imposibilita acceder” en contraste con “se quedan sin conseguir”), también hay una organización diferente del texto; en el primero, el desempleo en Tlamanca es causado por el poco éxito académico en el bachillerato, lo que impide que muchas personas de la región

no asistan a la universidad; en el segundo, se presenta el desempleo como un problema actual entre otros, y a continuación se explica en qué consiste y qué produce. El texto del segundo ejercicio nos parece mejor elaborado que el primero, por las razones mencionadas.

En general, observamos una jerarquía de aspectos que mejoraron, la cual va de los aspectos más amplios y ligados con el contenido hasta los aspectos gramaticales (formales). Lo que más mejoró fue la organización de las ideas, seguida por la objetivación. Luego estarían el mantenimiento de las referencias y las relaciones de concordancia, que ligamos en nuestro trabajo apelando tanto al requisito formal del español como a la función cohesiva que también desempeña. Las discordancias persistieron, en mayor o menor medida, en los textos reescritos en la evaluación final; no obstante, la cantidad se redujo y, por el trabajo realizado durante el curso-taller, nos atreveríamos a afirmar que la conciencia sobre el tema aumentó. La complejidad de la tarea de reescritura, el hecho de prestar atención también a otras características del texto académico y el poco tiempo disponible son factores que podrían explicar tal persistencia mencionada. El que se presentaran discordancias en el ejercicio final, por otra parte, también era esperable (Ellis 1997; Cassany 2014), tal y como se había mencionado en apartados previos.

Concluimos este apartado presentando la percepción acerca del impacto de la intervención didáctica que obtuvimos de los propios estudiantes. Hacia el final de la cuarta sesión de trabajo, luego de realizar la evaluación final, se les dieron ambas evaluaciones a los estudiantes para que pudieran compararlas y llegar a sus propias conclusiones. Posteriormente, se realizó una puesta en común de sus opiniones, las cuales se sintetizaron en un cuadro que se fue escribiendo en la pizarra. A continuación reproducimos el cuadro.

Cuadro 8. Conclusiones de los estudiantes luego de comparar sus evaluaciones

V1	V2
1a. + superficial	1b. + analítico
2a. Utilización de palabras	2b. + estructurado
3a. Casi lo mismo	3b. Aplicación
4a. - específico	4b. Seguir la idea de lo que estaba escribiendo

Como se desprende de los distintos comentarios, los participantes encontraron diferencias significativas en sus textos producto de la propuesta didáctica. Los textos de la primera evaluación se consideran más superficiales (+ superficial, - específico) y más apegados al texto original (casi lo mismo). También se nota un cambio en las palabras utilizadas, lo que se relaciona con el tema de la objetivación: en el segundo texto se emplearon palabras más neutrales en la exposición.

En el segundo texto, los estudiantes encontraron una mayor estructuración del escrito (+ estructurado) y una mayor aplicación de los criterios que se trabajaron durante el curso-taller: atención a las relaciones entre las palabras (concordancia), organización de las ideas, objetivación y mantenimiento de las referencias (+ analítico; Aplicación; Seguir la idea de lo que estaba escribiendo). El mayor trabajo de reelaboración y de aplicación de las características del texto académico fue algo que, de manera general, destacaron los estudiantes.

Al igual que nosotros, los estudiantes que participaron en la puesta en práctica de nuestro diseño didáctico concluyeron que esta tuvo un impacto en los textos de la segunda evaluación. Nuestro análisis anterior muestra, con todo, que este impacto no es fácilmente medible u observable tomando únicamente en cuenta la comparación de ambos escritos, principalmente por el tipo de tarea que se llevó a cabo: reescribir a partir de una revisión.

8.3.2. *El factor cantidad de sesiones*

En esta última parte discutimos brevemente la posible incidencia de la intervención con base en la cantidad de sesiones a las que asistieron los participantes y en los contenidos trabajados en ellas. Debe recordarse que los E1, E2 y E3 asistieron las cuatro sesiones, que el E4 asistió a las primeras tres y que el E5 solo estuvo presente en las dos últimas. Cabe preguntarse, por lo tanto, ¿qué puede decirse de sus resultados con base en la distinta instrucción recibida?

La comparación de los textos reescritos por cada estudiante realizada en 8.3.1. nos lleva a plantear que variables individuales (Freeman y Long 1994) como la aptitud, la actitud, la motivación, la instrucción previa y el tipo de bilingüismo de cada estudiante tuvieron un peso significativo en la realización de las evaluaciones inicial y final. Por ejemplo, el E5, quien no asistió a las primeras dos sesiones, mostró un muy buen desempeño en ambos ejercicios, particularmente en el segundo. Notamos una muy buena aptitud y actitud de su parte respecto del trabajo que se realizó en el curso-taller, y una comprensión y asimilación muy rápidas de los distintos contenidos. De hecho, su incorporación en las sesiones tres y cuatro generó un efecto muy positivo en el grupo, ya que aportó una muy buena disposición a trabajar y a cooperar con las diferentes actividades propuestas.

Por consiguiente, estos factores aptitudinales, actitudinales y de motivación pueden explicar que el desempeño del E5 fuera mejor —aunque las comparaciones no son del todo justas—, con el del E3, el cual asistió a todas las sesiones de trabajo. Ambos estudiantes presentan el menor grado de bilingüismo del grupo, motivo por el cual el conocimiento del bribri y eventuales transferencias de esas lenguas al español no deben ser un factor significativo que ayude a explicar sus actuaciones; por ejemplo, el texto final del E3 presente más discordancias y problemas por falta de organización que el del E5, pese que este último no contaba con la instrucción de las primeras dos sesiones. En algo que sí podría evidenciarse la pérdida de las primeras dos sesiones, es en la subjetividad de una parte del texto final del E5, tal y como se indicó en 8.3.

El bilingüismo, por su parte, también explicaría parcialmente por qué para los estudiantes E1, E2 y E4 era más difícil reconocer las discordancias en los ejercicios que para el E5: los tres primeros presentan un buen dominio del bribri y el cabécar, mientras que el E5 no. No obstante, los factores individuales de nuevo deben considerarse, pues para el E2 también era

difícil identificar las discordancias, al menos en las primeras sesiones, pese a que su conocimiento del bribri era muy escaso. Aquí se necesitaría considerar el tema de la variedad de español de las comunidades de estos estudiantes y valorar el tipo de instrucción recibida previamente, durante la educación primaria y secundaria sobre todo.

En el caso del E4, la ausencia a la última sesión no debió ser un factor que influyera mucho en su evaluación final, puesto que la última sesión fue la más corta: la primera parte se dedicó a los clínicos y a tratar el tema de cuándo revisar un texto; la segunda parte se dedicó a la evaluación final y a discutir las conclusiones del trabajo realizado. El buen desempeño del E4 coincide con el que mostró en la evaluación inicial, así que de nuevo entrarían en juego variables individuales. Con todo, los contenidos trabajados durante las sesiones de trabajo se observan en mejoras específicas en el segundo texto, especialmente en lo que se refiere a la organización de las ideas.

Los estudiantes E1, E2 y E3, quienes asistieron a todas las sesiones de trabajo, mejoraron, en general, en los distintos aspectos considerados en la propuesta en el texto final. Salvo los problemas de organización presentes en la segunda evaluación del E3, se puede afirmar que los resultados fueron muy satisfactorios y que evidencian un efecto positivo del curso-taller. El desarrollo de estos estudiantes durante las diferentes sesiones –algo que no se puede ver en las evaluaciones finales– también es algo que consideramos rescatable. Sin embargo, volvemos sobre el tema de las variables individuales, pues los textos de los E4 y E5, los cuales no asistieron a todas las sesiones, podrían resultar mejor logrados en varios aspectos en relación con los de los estudiantes E1, E2 y E3. En este punto, y con base en lo observado durante la aplicación de la propuesta didáctica, creemos que la forma más justa de evaluar el impacto de nuestro proyecto es considerar el progreso de cada participante de manera individual, pues en todos los casos se observó una mejoría.

Por otra parte, el tema del bilingüismo es complejo, pues si bien en los E1 y E3, quienes pueden ser considerados bilingües simétricos o casi simétricos, observamos una presencia constante de discordancias incluso en las anotaciones realizadas en los instrumentos, en el caso del E4, cuya primera lengua fue el cabécar, esto no ocurre. De nuevo, esta diferencia podría atribuírsele a variables personales, como el desarrollo de una mayor competencia gramatical en español o de una mayor conciencia sobre los requisitos de corrección

gramatical que se espera en un texto académico. En el caso de los estudiantes E2 y E5, quienes presentan el nivel más bajo de competencia en la lengua autóctona, las discordancias suelen deberse a pérdidas de las referencias.

El tipo de instrumento diseñado, por último, mostró ser funcional para la propuesta, pues permitió recopilar datos de las tareas planificadas: identificar y reescribir. Además, la extensión reducida del fragmento dado permitió que pudiera resolverse en el poco tiempo disponible. Sin embargo, la especificidad y poca extensión de las tareas solicitadas no proporcionó la cantidad de información suficiente para efectuar conclusiones más generalizables, o para comparar con mayor detalle ambas evaluaciones.

En conclusión, la instrucción rindió resultados positivos en todos los estudiantes, aunque hay diferencias en los aspectos en que mejoró más o menos cada participante. Además, se evidenció que las variables individuales pueden explicar un mejor o peor desempeño en las evaluaciones inicial y final; por lo tanto, comparar los productos de distintos estudiantes no parece ser la mejor forma de proceder si lo que se quiere es evaluar la incidencia de la intervención didáctica de manera global. En vez de comprar los textos de los estudiantes entre sí, proponemos prestar atención a los aspectos en los que progresó o no cada estudiante.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9. Conclusiones

Con base en el trabajo realizado en las distintas etapas del proyecto: la investigación previa al diseño de la macrounidad (Capítulo I), el diseño de la macrounidad (Capítulo II), la ejecución de la propuesta didáctica (Capítulo II) y análisis de los resultados obtenidos (Capítulo III), se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Se pudo determinar, por medio de un diagnóstico previo (apartado 6.6.1.) a la elaboración de la macrounidad, que 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 hay más presencia de discordancias que en los de estudiantes de zona urbana, hecho que indica que el factor ‘ruralidad’ incide en la aparición de estas: a mayor ruralidad cabría esperar mayor cantidad de discordancias. Aquí entrarían en juego factores como la educación que reciben los estudiantes de zonas rurales, el acceso a códigos elaborados o restringidos en estas zonas o, en el caso de los estudiantes indocostarricenses, el contacto de lenguas. Un análisis detallado de estas correlaciones quedó fuera de los objetivos del presente trabajo, pero podría arrojar resultados interesantes y útiles en futuras investigaciones.

En esa misma línea, 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 (se realiza una breve mención a algunos en el apartado 6.6.1.1.). 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 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 2015 y 2016).

2. Se mostró que es posible abordar un tema de gramática del español desde una perspectiva respetuosa de la variedad dialectal de los hablantes indocostarricenses, en este caso de comunidades bribri y cabécares. Se pretendió generar conciencia sobre el fenómeno que nos interesó, esto es, 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. Se habló, por lo tanto, de inadecuaciones siempre en función de los textos académicos, precisamente por sus requisitos particulares de corrección lingüística.

Mediante la perspectiva adoptada se evitó generar inseguridad lingüística en los participantes del curso-taller, puesto que no se criticaron sus usos lingüísticos ni los de su comunidad. Se buscó, más bien, fomentar la seguridad en ellos, principalmente por medio de la comprensión del por qué interesaba trabajar el tema de las discordancias: por tratarse de textos académicos. Además, se planteó el contacto de lenguas como una de las causas del por qué se presenta este fenómeno en su variedad de español con más frecuencia que en otras variedades. El uso de 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. El tratamiento dado al tema resultó, por consiguiente, adecuado, y rindió resultados positivos tanto en lo relativo a la comprensión del fenómeno de las discordancias como a la actitud con la que se recibió la propuesta.

3. 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. Contar con un corpus de redacciones de estudiantes bribri y cabécares fue, en este sentido, de gran ayuda, pues esos textos sirvieron como base para crear la mayor cantidad de materiales empleados durante el curso-taller. 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 pretendía 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.

Encontramos que la identificación de discordancias varía mucho en función del ejercicio y de la persona. En los ejercicios donde se aislaba una oración o un fragmento pequeño, era más fácil para los estudiantes identificar las discordancias. Por el contrario, en ejercicios donde se trabajaba con párrafos o con fragmentos de mayor extensión que una o dos líneas, les resultaba más difícil a los estudiantes localizar y reparar las discordancias. Asimismo, 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 hay factores individuales que inciden en cada caso particular. Con todo, el ejercicio de revisión fue produciendo mejores resultados conforme se avanzaba en el curso-taller. Paralelo a ello, también se notó un paulatino incremento de confianza en los participantes en relación con su capacidad para resolver las diferentes tareas propuestas.

4. 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, por otra parte, era lo 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 respecto de 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 circular, como recomienda Ellis (1997), también favoreció el retomar cada cierto tiempo contenidos anteriores e incorporarlos a las nuevas tareas.

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.

El hecho de haber presentado el trabajo dentro del marco mayor del contacto de lenguas –y emplear la gramática contrastiva para evidenciar un posible origen del fenómeno– y de la redacción académica favoreció una mayor comprensión del porqué y el para qué de prestarles atención a las discordancias en un texto elaborado para la universidad. Con esto se consiguió justificar la propuesta de una manera funcional y no solo como una preocupación por la forma como un fin en sí mismo. Combinar forma, contenido y comprensión de las características del texto académico volvió más compleja la propuesta, pero, al mismo tiempo, la enriqueció. Asimismo, desde nuestra percepción personal, esta complejidad permitió que todo el trabajo se orientara hacia la ejecución de una tarea auténtica: revisar y corregir un texto académico, labor en la que es necesario tomar en cuenta, entre otros, los distintos aspectos abordados en el curso-taller.

5. Las actitudes hacia la escritura mejoraron. Al final del proyecto, los estudiantes se mostraban más seguros y más dispuestos a participar y brindar sus puntos de vista sobre los textos. Mejoró la confianza a la vez que se comprendió mejor la importancia formal y funcional de la concordancia en español; asimismo, mejoró la comprensión de las diferentes características de los textos académicos trabajadas.

Conforme se avanzaba en el trabajo se notó un incremento en el interés por crear textos mejor logrados en los aspectos incluidos en el diseño didáctico. Fue más evidente, al menos en un primer momento, el interés de los participantes por aspectos de contenido, como la organización de las ideas, y no tanto por lo formal: las relaciones de concordancia. Lo anterior también era lo esperable, puesto que la atención se suele enfocar primero en la trasmisión del significado y después en la revisión de aspectos formales (Cassany 2014).

Sin embargo, el ofrecer explicaciones funcionales de la concordancia (su función cohesiva) y contraponer el español al bribri y al cabécar ayudó a incrementar el interés en este aspecto formal del español. La atención empezó a centrarse, además de en el contenido, en la forma, lo cual era el objetivo del curso-taller. Al final, hubo una mayor apropiación de las tareas de identificar elementos mejorables en el texto y de reescribir, y la concordancia se volvió parte importante del trabajo.

6. Si bien los resultados no pueden generalizarse, debido a que los resultados se basan únicamente en 5 personas, los datos sugieren 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 comunidades indocostarricenses. Consideramos que propuestas didácticas como la que ensayamos son útiles –y necesarias– en todos los niveles educativos: desde la educación primaria hasta la universitaria.

Si bien esto constituye un proyecto ambicioso y que implica mucho trabajo, lo cierto es que el sistema educativo no hace distinción entre los estudiantes indocostarricenses y los de cualquier otra procedencia (y esto parece ser la norma en muchos otros lugares, como se pudo ver en el apartado 4). En este sentido, diferencias dialectales específicas de las comunidades indocostarricenses pueden ser percibidas de manera negativa o pueden ser consideradas como errores, por ejemplo, en las pruebas nacionales de redacción y ortografía. Incluso, podríamos aventurarnos a afirmar que muchas particularidades dialectales son percibidas de manera negativa y son consideradas como errores por docentes o por las rúbricas que estos utilizan para evaluar un texto. Sin ánimos de parecer fatalistas, esto constituye muchas veces una desventaja, a la cual se podría ofrecer una solución desde la didáctica de lenguas.

Rescatamos de nuevo el potencial de la revisión como recurso didáctico, ya que en nuestro proyecto mostró ser una herramienta que brinda múltiples alternativas para mejorar la conciencia lingüística de los estudiantes. Además, partir de la revisión constituye una alternativa respetuosa de la diversidad lingüística, ya que no pretende que los estudiantes “corrijan” su forma de hablar, que es la de su comunidad, sino que sepan identificar ciertos fenómenos en sus textos y puedan ajustarlos según los requerimientos de una situación comunicativa particular: el texto académico.

7. El instrumento de evaluación mostró tanto aciertos como deficiencias. En cuanto a los aciertos, era pequeño (en vista de la limitación del tiempo), de relativa fácil comprensión (aunque la evaluación inicial mostró que cierta familiaridad con el tipo de tareas solicitadas es algo deseable), se basaba en una muestra auténtica (lo cual le otorga validez y evita caer en la creación de un texto con errores exagerados o de oraciones aisladas descontextualizadas) e incluía distintas tareas (identificación de aspectos bien logrados y por

mejorar, y reescritura). Además, como se trabajó partiendo de la revisión, redactar un texto nuevo hubiera carecido de sentido, tanto por el tiempo que se hubiera necesitado para ello como por la menor autenticidad del texto resultante: no es lo mismo escribir pensando en que el texto va a ser evaluado (como los textos del corpus) que escribir como un requisito para un curso sin implicación directa en una nota (como el nuestro).

El instrumento diseñado nos permitió la realización del trabajo que aquí presentamos, lo que sin duda implica que tuvo aciertos. Sin embargo, la puesta en práctica del proyecto y la escritura de los resultados también evidenciaron aspectos mejorables en el instrumento, o sea, sus limitaciones. Un primer inconveniente no fue tanto del instrumento como del tiempo que se pensó que sería necesario para resolverlo. Al final, veinte o veinticinco minutos resultaron poco para los estudiantes, al menos para que pudieran realizar las tareas con menos presión. Otro inconveniente fue, como se señaló en 8.1., que en los apartados de “Aspectos bien logrados” y “Aspectos por mejorar”, los comentarios no permitieron comprender con claridad, en muchos casos, a qué se referían los estudiantes. Mejorar las instrucciones u ofrecer un ejemplo pueden ser formas de mejorar este problema.

La otra limitación importante consistió en que las fallas del texto original fueron reproducidas, en menor o menor grado, en los textos reescritos, principalmente en los de la primera evaluación. Durante el análisis de los resultados, en consecuencia, hay problemas que posiblemente tengan su origen del modelo a partir del cual se trabajó. Con todo, consideramos que esa reproducción de desaciertos forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, y como se anotó en el apartado anterior (8.3.2.), la reducida extensión de los productos finales limita el tamaño de la muestra y, por eso, los resultados deben interpretarse en esa escala. Pese a lo anterior, el instrumento permitió visualizar líneas generales y contar con indicios útiles para futuras aproximaciones.

8. Finalmente, consideramos que el objetivo de desarrollar una propuesta didáctica dirigida a estudiantes universitarios bribis y cabécares se alcanzó de forma bastante satisfactoria. La propuesta en sí es mejorable en muchos sentidos, pero constituye, en el ámbito local, un primer ensayo del cual se pueden extraer conclusiones para futuros proyectos, de la misma forma que las propuestas de Swiggers (2002) y (Urdaneta 2013) fueron fundamentales para la elaboración de nuestro diseño didáctico –tanto por lo que rescatamos de ellas como por lo

que les cuestionamos—. El hecho de basar el trabajo en textos auténticos, recogidos en cursos universitarios, le da al diseño autenticidad lingüística, pues no se trata de ejemplos creados *ad hoc*; asimismo, esto permitió que los estudiantes se identificaran con el trabajo del curso-taller y visualizaran los problemas reales de sus propias redacciones (incluso, algunos de los fragmentos utilizados fueron escritos por ellos mismos).

En cuanto a la evaluación de los resultados, se notó un incremento de la atención —y por lo tanto de la conciencia— respecto de la concordancia en español. También mejoró la atención sobre las características de los textos académicos incluidas como complemento del contenido morfosintáctico de la concordancia: objetivación, mantenimiento de las referencias y organización del texto. Los textos resultantes no son perfectos y algunos de los problemas trabajados persisten, pero se observa una mejoría en muchos casos o, al menos, una mayor implicación en la tarea de revisar y reescribir prestando atención a los aspectos abordados durante la aplicación del diseño didáctico. En última instancia, pensamos que ese era el principal objetivo del proyecto.

10. Recomendaciones

A continuación se ofrecen algunas recomendaciones, tanto en relación con el proyecto desarrollado como sobre futuros trabajos.

1. Para un trabajo de esta misma maestría, recomendamos que, de ser posible, no se programen dos sesiones de trabajo el mismo día, puesto que resulta cansado para los estudiantes. Sentimos que las dos sesiones realizadas por la tarde habrían podido ser más provechosas con un poco menos de cansancio acumulado de las sesiones de la mañana. El hecho de que se hayan realizado las sesiones de la tarde después de la hora de almuerzo también pudo influir en la sensación de cansancio que por momentos notamos. Por otra parte, pensamos que los contenidos se podrían asimilar mejor si hubiera más espacio entre sesiones.

Con todo, la respuesta de los estudiantes fue muy buena, y siempre estuvieron dispuestos a trabajar y esforzarse aun a pesar lo cansados que pudieran estar. Además, la ubicación geográfica donde se encuentra mucha de la población meta de futuros trabajos como este dificulta la logística de reunión de los participantes y del traslado al lugar. En este sentido,

consideramos que, aunque no es lo ideal, es válido pensar en organizar dos sesiones de trabajo el mismo día si las condiciones no facilitan un mayor espaciamiento entre ellas. Los resultados demostraron que, pese al cansancio, se obtuvieron buenos resultados del trabajo que se llevó a cabo.

2. Relacionado con el punto anterior, pensamos que es recomendable ampliar la tipología de actividades para próximos trabajos como este. En algunos momentos percibimos que la repetición de ejercicios de identificación y reescritura similares les resultó poco motivante a quienes participaron del curso-taller, especialmente al inicio de la última sesión de trabajo. Se recomienda buscar maneras distintas de cumplir con estas dos actividades relacionadas con la revisión; por ejemplo, se pueden diseñar más juegos o actividades que incluyan proyección de videos o trabajo con material audiovisual. Mejorar el diseño gráfico de los materiales también es una tarea pendiente.

En nuestro caso, probamos con muchas variaciones alrededor del trabajo de identificación de inadecuaciones y reescritura: trabajo grupal, individual, en parejas, con base en texto del corpus, con base en textos escritos en el momento, ejercicios orientados a la inducción, ejercicios orientados a la deducción, entre otras, para lo cual nos basamos sobre todo en propuestas presentadas por Cassany (2014).

Comprobamos que, en el caso de no contar con muchos recursos tecnológicos disponibles – para este trabajo pensamos en diseñar actividades que no dependieran excesivamente de la tecnología–, pequeñas variaciones logran resultados muy positivos en la recepción de una tarea, especialmente variaciones relacionadas con cambios en la dinámica de trabajo. A modo de ejemplo, durante la tercera sesión algo tan simple como solicitarles a los estudiantes que pasaran en dos grupos a realizar un trabajo en la pizarra generó entusiasmo, risas, cooperación y, en general, un involucramiento importante con la tarea asignada.

3. Un aspecto que también nos resultó evidente es la necesidad de moderar la cantidad de actividades que se espera llevar a cabo en cada sesión. Nuestro diseño comprendía un número de actividades y ejercicios mucho mayor al que finalmente se aplicó. Retrasos no previstos, modificaciones sobre la marcha para que alguna explicación o ejercicio fuera más comprensible o diferencias en la rapidez con la que los estudiantes asimilan los contenidos son factores que, en nuestro caso, influyeron en que muchas actividades se acortaran, se

alargaran o se excluyeran –además de inconvenientes tecnológicos, como en la sesión 2 (ver Diario 2)–.

Planear un ritmo de trabajo más pausado nos parece preferible luego de la ejecución de nuestro proyecto. Especialmente durante las evaluaciones inicial y final, fue notorio que veinte o veinticinco minutos no fueron suficientes para algunos estudiantes, sobre todo en la evaluación final, cuando la mayoría intentó desarrollar la tarea de forma cuidadosa. De igual forma, cuando se ejemplificó cómo se podía reescribir un texto fue necesario tomar tiempo que se había pensado utilizar en otras actividades, pero este tipo de actividad ayudó a clarificar y discutir estrategias de revisión y, además, permitió realizar un trabajo de concientización tanto de aspectos morfosintácticos que interesaba tratar como de aspectos relacionados con la escritura académica.

4. Para contar con más datos que ayuden a evaluar mejor las distintas partes de la propuesta didáctica, sugerimos incluir tareas concretas durante el desarrollo de las distintas sesiones de trabajo, con el fin de valorar mejor el proceso y el progreso de los estudiantes a lo largo del curso-taller. También se podría incluir un instrumento para que los participantes evalúen la clase al finalizar esta y también autoevalúen su trabajo. La información obtenida de esta forma permitiría identificar mejor cuáles contenidos se asimilaban mejor o cuáles actividades mostraron ser más útiles para los objetivos de la clase.

Asimismo, consideramos una buena idea pedirles a los estudiantes, al finalizar el curso, completar un formulario en el que brinden sugerencias para mejorar el diseño didáctico con el que se trabajó, con el fin de mejorarlo para futuras aplicaciones. Este instrumento también podría incluir un espacio para que los participantes señalen cuáles otras necesidades relacionadas con la escritura o con habilidades lingüísticas, en general, creen que ameritarían la realización de una propuesta enfocada en ellos.

5. Recomendamos afinar los instrumentos de evaluación inicial y final para que sea posible extraer más información de ellos. Una dificultad que encontramos en ambos fue que, en la parte de identificar aspectos bien logrados o que debían mejorarse en el fragmento dado para revisar, los estudiantes realizaron anotaciones muy concretas, las cuales, muchas veces, son difíciles de interpretar sin una mayor explicación. Se podría pedir tanto explicar con más

detalle qué quieren decir con tal o cual aspecto como solicitarles que lo marquen de alguna forma en el texto: subrayando, anotando un número o un signo, etc.

6. Finalmente, recomendamos elaborar propuestas que se ocupen de aspectos de la redacción académica que aquí no se abordaron (o no en profundidad), como puntuación, ortografía o léxico, así como otros contenidos morfosintácticos: preposiciones, relativos, conjunciones, entre otros. En futuros proyectos, de igual modo, se deberían incluir las comunidades indocostarricenses que aquí no fueron incluidas, ya sea de forma conjunta u organizada según características afines de las lenguas o las comunidades.

11. Consideraciones finales

Este proyecto se enmarca dentro de una creciente preocupación por las necesidades específicas de una población de la sociedad costarricense que ha sido históricamente invisibilizada: el documento sobre la realidad socioeducativa de los grupos indígenas data del 2012 (CONARE 2012), y el *Plan Quinquenal* del 2013. Es decir, hasta época muy reciente, las universidades estatales costarricenses se han dado a la tarea de conocer mejor las necesidades de esta población y de plantear acciones que le permitan contar con mejores posibilidades de ingreso, permanencia y éxito.

El área de la lengua es importante, pues constituye una herramienta diaria e imprescindible dentro del ámbito de la universidad; además, puede generar percepciones negativas y fomentar estereotipos. En este sentido, pensar en ofrecerles a los estudiantes de comunidades indocostarricenses cursos o talleres en materia de lengua y redacción puede ser una medida que les facilite tomar conciencia de ciertos requerimientos del mundo académico y, asimismo, mejorar la comprensión sobre el origen de ciertos fenómenos morfosintácticos particulares. Con ello se fomenta el sentido de pertenencia y se evita propiciar ideas estereotipadas sobre el “hablar mal”, por ejemplo. También se fortalece la identidad y se circunscribe la variación lingüística dentro del ámbito aún mayor del contacto de lenguas en el mundo.

Este trabajo pretendió continuar una línea de trabajo iniciada hace muchos años por lingüistas costarricenses y extranjeros que se han dedicado al estudio de las lenguas autóctonas del país.

Queda por realizar un gran trabajo en todos los ámbitos, pero especialmente en el de crear puentes que faciliten aprovechar el vasto conocimiento teórico construido en la academia en proyectos aplicados, pues con ello se puede beneficiar a este sector de la población costarricense, en específico, y a la sociedad costarricense en general, por medio de una mayor comprensión de la diversidad multiétnica, multicultural y multilingüística de la nación. Pese a sus limitaciones e imperfecciones, pensamos el presente trabajo, sobre todo, esboza posibilidades y ofrece información sobre distintas formas de abordar este tema en un futuro (esperamos, próximo).

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, Ezequiel. 1991. *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Alvar, Manuel (dir.). 2000. *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Alexopoulou, Angélica. 2011. "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 9. Consultado en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-funcion-de-la-interlengua-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras>
- Álvarez, Patricia. 2000. *Aspectos lingüísticos de la escritura del español por estudiantes guajiros*. Tesis de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia. Consultado en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArquivo=806
- Baker, Colin. 1993. *Fundamentos de educación bilingües y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bernstein, Basil. 2001. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____. 2014. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- CONARE, 2012. *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3289/Evaluaci%C3%B3n%20Socioeducativo%20y%20Cultural%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- _____. 2013. *Plan quinquenal para pueblos indígenas (PPIQ)*. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3288>
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Constenla Umaña, Adolfo. 1998. *Gramática de la lengua guatusa*. Heredia, Costa Rica: FUNDAUNA.
- _____. 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 Umaña, Adolfo, Feliciano Elizondo Figueroa y Francisco Pereira Mora. 2004. *Curso básico de bribri*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA. Research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez, Araceli. 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*. Consultado en: <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/Araceli-Enr%C3%ADquez.pdf>
- Garachana, Mar. 2014. "Norma culta". En: Montolío, Estrella (directora): 71-173.
- Gras, Pedro. 2014. "La planificación". En: Montolío, Estrella (directora): 221-274.
- INEC. 2011. *Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jara Murillo, Carla. 2008. "La concordancia pragmática del verbo en español". *Káñina* 32 (2): 57-68.
- Jara Murillo, Carla y Alf García Segura. 2013. *Se' ttó bribri ie. Hablemos en bribri*. San José: E-Digital.

- Jiménez, Hernán. 2004. *Doble llave y cadena: El encarcelamiento de una ciudad*. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=f-weQqtgGfo&t=232s>
- Klee, Carol y Andrew Linch. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Krohn, Haakon. 2014. "Semántica de los clasificadores numerales en el bribri de Coroma". *Estudios de Lingüística Chibcha* 33: 209-239.
- _____. 2015. "Los clasificadores numerales en el cabécar de Bajo Chirripó". *Estudios de Lingüística Chibcha* 43: 9-31.
- _____. 2016. "La expresión del número nominal en bribri". *Revista de Filología y Lingüística* 42 (2): 121-138.
- Larsen Freeman, Diane y Michael Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lininger Ross, Bárbara. 1991. *El español de los Bribris: es estructura interna*. Trabajo Final de Proyecto. Universidad de Costa Rica.
- López, Anna y Raquel Taranilla. 2014. "Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial". En: Montolío, Estrella (directora): 377-441.
- Margery Peña, Enrique. 2013. *Diccionario cabécar-español español-cabécar*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Martínez, José Antonio. 1999. "La concordancia". En: Bosque y Demonte (eds.): 2695-2786.
- McKernan, James. 2008. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mina Viáfara, Carmen. 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. Consultado en: <http://www.ejournal.unam.mx/ixm/vol03-02/RXM003000204.pdf>
- Montolío, Estrella. 2014. "El párrafo en la escritura del siglo XXI: una unidad adaptativa". En: Montolío, Estrella (directora): 275-326.

- Montolío, Estrella y Marisa Santiago. 2014. "Objetivación e implicación". En: Montolío, Estrella (directora): 443-475
- Montolío, Estrella (directora). 2014. *Manual de escritura académica y profesional*. Volumen I. Barcelona: Ariel.
- Palacios Alcaine, Azucena (coord.). 2008. *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- Palacios Alcaine, Azucena. 2011. Nuevas perspectivas en el estudio del cambio inducido por contacto: hacia un modelo dinámico del contacto de lenguas. *Lenguas Modernas* 38: 17-36. Consultado en: <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/30722/32473>
- Real Academia Española. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. México D.F.: Editorial Planeta.
- Richards, Jack y Theodore Rodgers. 1988. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Rodino, Ana María y Ronald Ross. 1997. *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2004. "La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de uso y para su enseñanza". *Revista Educación* 28 (2): 233-254.
- _____. 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.
- _____. 2007. "'Para que la gente se enteren'. La concordancia *ad sensum* en español oral". *Revista de Filología y Lingüística* 33 (2): 205:226.
- _____. 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.

_____. 2015. “El sistema pronominal átono de tercera persona en el español hablado por los malecus de Costa Rica”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 61: 79-103. Consultado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/48468/45293>

_____. 2016. “El español hablado por los malecus: caracterización general y reconocimiento como variedad particular”. *Káñiña* 40 (1): 103-125.

Swiggers, Gisela. 2002. *Módulo de desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes universitarios indígenas*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Lingüística y Enseñanza del lenguaje. Universidad de Zulia. Consultado en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=841

Thornbury, Scott. 1999. *How to teach grammar*. England: Longman.

Urdaneta, Gustavo. 2013. *Propuesta de estrategias de lecto-escritura para estudiantes universitarios wayuu*. Trabajo para optar por el grado de Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia. Consultado en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=6000

ANEXOS

**Anexo 1. Cuestionario para estudiantes bribris y cabécares participantes
del curso-taller⁶²**

Información personal

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recopilar información que pueda ser útil para analizar textos escritos por estudiantes universitarios de comunidades bribris y cabécares; por lo anterior, se le solicita su colaboración para completarlo. Siéntase en confianza de brindar la información requerida, pues lo que usted responda será tratado de forma confidencial.

Nombre: _____ (si lo prefiere, puede escribir solo sus iniciales)

Edad: _____ Sexo: F () M ()

Carrera(s) que cursa: _____ Años cursados en la universidad: _____

1. Nombre y ubicación de su comunidad de procedencia: _____

2. Nombre y ubicación del colegio donde estudió: _____

3. ¿En su familia se utiliza el bribri / cabécar en la comunicación cotidiana?

Sí () No ()

Si la respuesta es 'sí', explique quién(es) usa(n) esta lengua y para cuáles propósitos.

Miembros de la familia

Padres () Abuelos () Tíos () Primos () Hermanos () Otros: _____

Aclaraciones (si lo considera necesario): _____

Para qué usan el bribri / cabécar

() Para la comunicación diaria () Para contar historias () Para enseñar cosas

() Otros: _____

Aclaraciones (si lo considera necesario): _____

⁶² La versión entregada a los participantes del curso-taller ocupaba solo el espacio de una página.

4. ¿Cuál de las siguientes lenguas aprendió usted cuando era pequeño(a)?

- a. Español b. Bribri c. Cabécar

¿Cuál lengua aprendió primero? Explique _____

5. ¿Puede comprender una conversación en bribri / cabécar?

- a. Muy bien b. Solo el tema en general c. Solo palabras sueltas d. Nada

6. ¿Puede conversar en bribri / cabécar con un adulto?

- a. Muy bien b. Solo de cosas muy básicas c. Solo uso frases o palabras d. Nada

7. ¿Alguna otra información que considere útil agregar?

¡Muchas gracias!

Anexo 2. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de comunidades indocostarricenses (bribris y cabécares)

Discordancias nominales

Estudiante	Fragmento
<i>Posesivo - sustantivo</i>	
ECI ⁶³ -1	“como lo es <u>nuestra ganas</u> de trabajar a pesar de”
ECI-10	“causado por la humanidad y <u>su consecuencias</u> ”
ECI-10	“ <u>su consecuencias</u> es que perjudican”
<i>Sustantivo - adjetivo</i>	
ECI-2	“los niños que nacen en esta situación tienen <u>un porcentaje de estudio</u> muy <u>bajos</u> ”
ECI-2	“Yo pienso que el porcentajes en <u>pobrezas extrema</u> es mayor”
ECI-2	“entre los hogares que se encuentran en <u>zonas rural</u> que entre los <u>urbanos</u> ”
ECI-4	“ya sea <u>cualquiera género</u> que brinde este servicio”
ECI-4	“que posee un empleado común y corriente como lo es <u>salarios fijo</u> ”
ECI-5	“ <u>Impacto negativos</u> por su manejo irracional”
ECI-5	“el aumento en las tasas de natalidad y las demandas en <u>nuevas tecnología</u> ”
ECI-5	“Reciclar <u>todo los desechos</u> [a los] que se le pueda dar un segundo uso”
ECI-6	“por causa de que <u>muchas persona</u> de otros países ingresan con <u>culturas diferente</u> a las raíces tradicionales”
ECI-6	“En muchas <u>zonas pesquera</u> los pescadores son obligados”

⁶³ Las siglas ECI significan Estudiante de Comunidad Indocostarricense.

ECI-6	“la venta de guaro que ha causado <u>muchos problema</u> ”
ECI-6	“ <u>La consecuencia</u> de dicho problema son muchas pero en este caso mencionaremos <u>algunos</u> ”
ECI-7	“mal vestidos y con <u>higiene inadecuado</u> ”
ECI-7	“se ve el reflejo de <u>una vejez maltratadas</u> ”
ECI-8	“otras personas de otros lugares llegan con <u>mejores currículo</u> y les ganan”
ECI-8	“que requiere educación igual que <u>toda las personas</u> ”
ECI-9	“Que se revise <u>las casas</u> donde venden drogas y las mantengan <u>vigilados</u> ”
ECI-10	“lo cual es generado por <u>distintos acciones</u> o mecanismos”
ECI-10	“ <u>un inmenso aumentos</u> de poluciones”
ECI-10	“dentro de <u>los varios contaminaciones</u> se pueden citar algunos <u>efectos dada</u> en la población”
ECI-10	“En <u>el campo agrícolas</u> ”
ECI-10	“y el uso de <u>aerosoles</u> todos estos <u>aplicadas</u> para obtener”
ECI-10	“beneficios o ventajas de <u>gran importancias</u> ”
ECI-10	“en <u>otro sentidos</u> podemos imaginar”
ECI-10	“ <u>enfermedades</u> en el ámbito de la salud humana <u>producida por</u> ”
ECI-10	“perjudican o dañan la salud <u>humanas</u> ”
ECI-10	“lo <u>principales mejoramiento</u> de este actos”
ECI-10	“para ofrecer pensamiento <u>idóneas</u> ”
ECI-10	“encontra <u>la fuerza ocasionados</u> por los mismos”
ECI-10	“es importante seguir las instrucciones de <u>las organizaciones en cargada de</u> velar”

<i>Artículo - sustantivo</i>	
ECI-2	“Yo pienso que <u>el porcentajes</u> en pobreza extrema es mayor”
ECI-4	“y cree que deberían verse como <u>unos trabajadoras</u> más”
ECI-9	“lleva a <u>la</u> consumidor a la perdición”
ECI-9	“Otras de <u>la causas</u> que provocan”
ECI-10	“por <u>los acciones</u> distintas”
ECI-10	“ <u>lo principales</u> mejoramiento de este actos”
ECI-10	“nos podría trasladar a <u>una nivel</u> [de] mejoramiento para el país”
<i>Demostrativo - sustantivo</i>	
ECI-1	“ <u>eso</u> sería <u>algunas opiniones</u> en este tema”
ECI-5	“También brindan materiales para la construcción de <u>casas</u> y otros derivados de <u>la misma</u> ”
ECI-7	“entonces pagan empleadas y <u>esta[s]</u> lo [a los ancianos] maltratan”
ECI-10	“en <u>esa sentido</u> podemos mencionar”
ECI-10	“ <u>todo este actos</u> se relacionan con la vía de mejoramiento”
ECI-10	“en contra de <u>esa avance</u> de poluciones”
ECI-10	“lo principales mejoramiento de <u>este actos</u> ”
<i>Otros</i>	
ECI-5	“habitada por gran cantidad de animales, entre aves, <u>reptil</u> , mamíferos, insectos y otros seres vivos”
ECI-6	principalmente por <u>colombianos</u> u <u>otras</u> de diferente nacionalidad”

Discordancias nominales en construcciones copulativas

Estudiante	Fragmento
ECI-1	“Lo que no hay que dejar de lado es [que] <u>la educación asido unos</u> de nuestros principios morales”
ECI-1	“existen varias posibles soluciones... <u>uno</u> de ellos sería produciendo”
ECI-1	“ <u>eso sería algunas opiniones</u> en este tema”
ECI-2	“La pobreza es un gran problema... en nuestro país no es tan <u>extremo</u> como en otras zonas”
ECI-2	“ya que hay <u>personas</u> que viven en pobreza y son muy <u>honrados</u> ”
ECI-3	“e igualmente <u>gran cantidad</u> es <u>depositado</u> en los ríos”
ECI-4	“ <u>los individuos</u> que contratan estos servicios son <u>aquellas</u> que inician”
ECI-5	“pero siempre <u>son importante</u> para la vida en esta tierra”
ECI-5	“[Dicha naturaleza] es <u>considerado</u> ‘el pulmón del planeta’”
ECI-6	“sobre lo que es <u>tráfico de droga</u> que son <u>cometidas</u> principalmente
ECI-6	“porque son <u>amenazados y propenso</u> a perder la vida”
ECI-6	“ <u>La consecuencia de dicho problema</u> son <u>muchas</u> pero en este caso”
ECI-7	“Ante este problema <u>estamos consiente</u> no ha tratado a la vejez”
ECI-7	“para <u>los que están enfermo</u> ”
ECI-8	“que <u>los indígenas</u> sean <u>poco</u> los que logran la educación secundaria”
ECI-9	“piensan que no <u>tienen</u> salida y están <u>atado</u> a una cadena”
ECI-9	“ <u>algunos de estos</u> son hasta <u>cómplice</u> de los que lo hacen”
ECI-9	“ <u>Las consecuencias de las drogas</u> son <u>increíble</u> porque las personas que la consumen pierden la conciencia”

Discordancias verbales

Estudiante	Fragmento
<i>Sujeto - verbo</i>	
ECI-1	“ <u>la mayoría piensan</u> que ellos son rateros”
ECI-1	“ <u>[Lo] Que hacen</u> que nosotros seamos un país exportador”
ECI-4	“ya que si se vuelve un vicio <u>hará [los individuos]</u> todo para seguir en ello”
ECI-4	“y <u>los opositores tratara</u> de que eso no se concrete”
ECI-4	“y así evitar que <u>vuelva [las personas]</u> a pasar por las necesidades que las llevaron a”
ECI-5	“Dicha <u>naturaleza</u> es importante, ya que <u>ayudan</u> a reducir”
ECI-5	“Mientras se quitan grandes masas de árboles más <u>crece las ciudades y la población</u> ”
ECI-5	“ <u>El bosque</u> así como <u>son</u> los principales mitigadores”
ECI-5	“Posibles soluciones es seguir”
ECI-5	“con talleres que los <u>incentive [a los niños y los jóvenes]</u> a cuidar la naturaleza”
ECI-6	“y que por lo general <u>abarca [aquellos problemas sociales]</u> al país”
ECI-6	“se puede decir que por falta de educación <u>comienza [las personas]</u> a entrar”
ECI-6	“sobre lo que es <u>tráfico de droga</u> que <u>son</u> cometidas principalmente
ECI-6	“ <u>todos ande</u> inseguramente pues <u>corre</u> el peligro de perder la vida”
ECI-6	“La consecuencia de dicho problema <u>son</u> muchas pero en este caso”
ECI-7	“son pocos los que dicen que los ancianos son superficiales, como impacto de esta situación o abuso <u>debe ser considerados algo grave</u> ”

ECI-7	“porque nunca le consultan <u>a sus padres si está[n] bien</u> ”
ECI-7	“para que <u>los adultos se inculque a la sociedad</u> ”
ECI-7	“y sentirse cuando <u>lleguen su vejez</u> ” [cuando llegue su vejez]
ECI-7	“y sentirse más bien <u>orgullosa</u> [los adultos mayores] y no <u>deprimida</u> ”
ECI-7	“porque imagino que no <u>quieres ser maltratados a futuro</u> ”
ECI-7	“y es donde <u>la mayoría se sienten impotente, creen que</u> ”
ECI-8	“ <u>la gran mayoría</u> no logra ganar las pruebas de bachiller y <u>se quedan estancados</u> ”
ECI-8	“Se necesita que <u>instituciones</u> como el IMAS <u>apoye</u> [a] estas personas”
ECI-9	“muchos jóvenes no terminan los estudios en primaria por motivo [de] que <u>el padre los llevan a trabajar</u> ”
ECI-9	“y hacen <u>cosas</u> que no se <u>debe</u> de hacer”
ECI-9	“también <u>se ha dado asesinatos</u> ”
ECI-10	“ <u>el impacto</u> en nuestra población <u>pueden</u> causar enfermedades”
ECI-10	“ <u>los agentes laborales</u> en diferentes áreas para producir el mejoramiento de la calidad de vida del país <u>ha causados</u> un inmenso”
ECI-10	“donde se han reproducido y <u>sigue</u> reproduciendo <u>problemas</u> ”
ECI-10	“ <u>el impacto en nuestra población pueden</u> causar enfermedades”
ECI-10	“ <u>sus usos está</u> dentro del país”
ECI-10	“ <u>su consecuencias es</u> que perjudican”
ECI-10	“Durante muchos tiempos <u>este impacto han prevalecido</u> con un nivel”
<i>Sujeto - verbo en construcciones relativas</i>	
ECI-4	“los encargados de la política, <u>aquellos que comanda</u> nuestro país tienen”

ECI-5	“Cuáles son los beneficios que <u>brinda</u> [los bosques]?”
ECI-5	“crear <u>otras formas de realizar pagos a finqueros</u> donde <u>incluya</u> no solo a los que”
ECI-7	“También hay <u>una parte que abandonan</u> a los ancianos”
ECI-9	“esto pasa generalmente con <u>los padres que tiene</u> muy poca relación con sus hijos y no conversan”
ECI-10	“crear <u>varias organizaciones o asociaciones</u> más, que <u>tenga</u> un objetivo”
<i>Sujeto - verbo (pronominal)</i>	
ECI-3	“ <u>diferentes especies</u> que cohabitan en dicho hábitat, <u>lláme[n]se</u> insectos, larvas, reptiles”
ECI-7	“y tú qué harías por cambiar el modo [en] que <u>se encuentra</u> ellos”

Discordancias en clíticos

Estudiante	Fragmento
<i>Objeto directo</i>	
ECI-7	“mandar <u>lo</u> [a los ancianos] a un asilo de ancianos”
ECI-7	“entonces pagan empleadas y esta <u>lo</u> [a los ancianos] maltratan”
ECI-7	“y que la sociedad no <u>lo</u> [a los adultos mayores] abandonando”
ECI-8	“otros trabajan cuando <u>lo</u> [a ellos] contraten a chapear”
ECI-8	“urge y se necesita rescatar <u>a los jóvenes</u> , preparar <u>lo</u> para que sean”
ECI-9	“ <u>Estos tipos de drogas</u> <u>la</u> venden en puntos específicos”
ECI-9	“Las consecuencias de <u>las drogas</u> son increíble porque las personas que <u>la</u> consumen pierden la conciencia”

<i>Elisión</i>	
ECI-7	“y [esto] hace que abandonen <u>al anciano</u> (a) o <u>[lo]</u> maltraten para”

Anexo 3. Cuestionario para estudiantes de zona rural⁶⁴

Información personal

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recopilar información que pueda ser útil para analizar los textos elaborados en el curso Expresión Oral y Escrita. Con ello se busca contar con un mejor conocimiento de factores que pudieran influir en el desempeño de los estudiantes en este curso. Por lo anterior, se le solicita su colaboración para completar el cuestionario con información verdadera. La información suministrada es confidencial. Es decisión suya el colaborar y completar o no el cuestionario.

Edad: _____ Sexo: F () M ()

Carrera(s) que cursa: _____ Años cursados en enseñanza universitaria: _____

1. ¿El colegio donde estudió se encontraba ubicado en una zona rural?:

Sí () Indique el nombre del lugar: _____ No ()

Otro () Explique: _____

2. El colegio donde estudió era:

a. Público () Privado () Semiprivado ()

b. Bilingüe () No bilingüe () Semibilingüe ()

*En caso de haber respondido las opciones “Bilingüe” o “Semibilingüe”, especifique la lengua extranjera: _____

3. Durante el tiempo en el que estuvo en el colegio, ¿en cuál lengua escribía con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

⁶⁴ La versión original de este cuestionario ocupaba una página.

4. Actualmente, ¿en cuál lengua escribe con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

5. Durante el tiempo en el que estuvo en el colegio, ¿en cuál lengua leía con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

6. Actualmente, ¿en cuál lengua lee con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

7. ¿Se considera a sí mismo bilingüe?:

Sí () Especifique las lenguas: _____ No ()

Otro () Explique: _____

¡Muchas gracias!

Anexo 4. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de zona rural

Discordancias nominales

Estudiante	Fragmento
<i>Posesivo - sustantivo</i>	
EZR ⁶⁵ -3	“o la destrucción de <u>sus hábitad</u> ”
<i>Sustantivo - adjetivo</i>	
EZR-1	“ <u>la gran cantidad de recursos</u> que se les otorga a instituciones ... se ven <u>reflejado</u> en ellas mismas
EZR-2	“ <u>inestabilidad sociales</u> ”
EZR-4	“ <u>eso y mucho más observaciones</u> recalco el informe”
EZR-4	“ <u>pequeñas criaturas</u> que deben ser <u>protegidos</u> en su hogar”
EZR-5	“que podrian terminar con la vida de <u>mucho de ellos</u> ”
EZR-5	“En <u>termino mas generales</u> la corrupcion es”
EZR-6	“siendo esta <u>una respuesta hipocrita</u> , sin respaldo firme e <u>irrespetuoso</u> para las personas”
EZR-7	“Y para mencionar la <u>mal planificación</u> tenemos de ejemplo”
EZR-9	“es <u>un grupo de personas</u> que se encuentra <u>desempleadas</u> por falta de”
EZR-9	“ <u>la tasa baja de desempleo comparado</u> con <u>otro paises</u> de centroAmérica”
EZR-9	“como lo es el desempleo y <u>muchos otras problemáticas</u> ”
EZR-9	“ <u>Posible soluciones</u> o solución para dicha problemática”
EZR-10	“preveen <u>determinada especialidades procesales</u> ”

⁶⁵ Las siglas EZR significan Estudiante de Zona Rural.

EZR-10	“y cuentan con <u>medios coercitivos específico</u> ”
EZR-10	“ya que a alcanzado <u>uno</u> de los más <u>elevado</u> a nivel provincial”
EZR-10	“casi nadie de <u>los adolescentes capturado</u> ”
EZR-10	“muchos de <u>los jóvenes capturado</u> ”
EZR-10	“limón tiene <u>una de las más elevada tasa de delincuencia</u> ”
<i>Demostrativo - sustantivo</i>	
EZR-1	“nos hemos topado con una de <u>esas carretera</u> las cuales”
<i>Artículo - sustantivo</i>	
EZR-9	“porque es lógico que si <u>los constarricense</u> no tienen”

Discordancias nominales en construcciones copulativas

Estudiante	Fragmento
EZR-4	“ <u>todo eso ya mencionado son parte</u> de eso que llamamos”
EZR-9	“pienso que el Gobierno de nuestro país debería preocuparse más por <u>temas</u> que son sumamente <u>importante</u> ”
EZR-10	“muchos de <u>los jóvenes capturado</u> están <u>ligado</u> ”
EZR-10	“ya <u>varios grupos</u> formados por estos adolescentes han sido <u>desarticulado</u> ”

Discordancias verbales

Estudiante	Fragmento
<i>Sujeto - verbo</i>	
EZR-2	“ya que en su currículo piden experiencia la cual no <u>tiene</u> [los jóvenes] <u>si</u> ”

EZR-4	“pero no se porque no <u>actuan</u> [el Estado], solamente <u>deben</u> tocarse el bolsillo”
EZR-7	“hemos sido testigos <u>del despilfarro, la mala planificación, demora y corrupción</u> que <u>existe</u> detrás de cada proyecto”
EZR-8	“hay discriminación y abuso del poder por parte del hombre hacia <u>la mujer</u> , debido a que, se <u>excluyen</u> en algunos puestos laborales”
EZR-9	“a como <u>ya pasando los años</u> todo va cambiando”
EZR-10	“casi <u>nadie</u> de los adolescentes capturado por la fuerza pública <u>son</u> llevado”
<i>Construcciones de relativo</i>	
EZR-2	“ <u>inestabilidad política y económica</u> que <u>causan</u> grandes desastres”
EZR-3	“ya que produce <u>una contaminación de ríos, mares que afectan</u> a los peces”

Discordancias en clíticos

Estudiante	Fragmento
EZR-5	“ <u>La solución</u> para que los privados de libertad puedan vivir una vida digna, es posible el estado <u>lo</u> tiene en las manos”
EZR-9	“hay <u>muchos jóvenes</u> con ganas de trabajar, pero al no tener algo que <u>lo</u> respalde”

Discordancias por pérdida de la referencia

Estudiante	Fragmento
EZR-10	“hay <u>varias instituciones</u> que aveces trabajan mal al proteger al menor de edad <u>uno de ello</u> es el patronato nacional de la infancia”

Anexo 5. Cuestionario para estudiantes de zona urbana⁶⁶

El siguiente cuestionario tiene el propósito de recopilar información que pueda ser útil para analizar los textos elaborados en el Curso Básico de Redacción. Con ello se busca contar con un mejor conocimiento de factores que pudieran influir en el desempeño de los estudiantes en este curso. Por lo anterior, se le solicita su colaboración para completar el cuestionario con información verdadera. La información suministrada es confidencial.

Edad: _____ Sexo: F () M ()

Carrera(s) que cursa: _____ Años cursados en enseñanza universitaria: _____

1. ¿El colegio donde estudió se encontraba ubicado en una zona rural?:

Sí () Indique el nombre del lugar: _____ No ()

Otro () Explique: _____

2. El colegio donde estudió era:

a. Público () Privado () Semiprivado ()

b. Bilingüe () No bilingüe () Semibilingüe ()

*En caso de haber respondido las opciones “Bilingüe” o “Semibilingüe”, especifique la lengua extranjera: _____

3. Durante el tiempo en el que estuvo en el colegio, ¿en cuál lengua escribía con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

4. Actualmente, ¿en cuál lengua escribe con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

⁶⁶ La versión original de este cuestionario ocupaba solo una página.

5. Durante el tiempo en el que estuvo en el colegio, ¿en cuál lengua leía con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

6. Actualmente, ¿en cuál lengua lee con más frecuencia?:

Español () Otra () Especifique cuál: _____

Similar frecuencia en dos lenguas () Especifique cuáles: _____

7. ¿Se considera a sí mismo bilingüe?:

Sí () Especifique las lenguas: _____ No ()

Otro () Explique: _____

¡Muchas gracias!

Anexo 6. Discordancias encontradas en el corpus de estudiantes de zona urbana

Discordancias nominales

Estudiante	Fragmento
<i>Sustantivo - adjetivo</i>	
EZU ⁶⁷ -3	“o también una concentración de <u>varios agente</u> ⁶⁸ ”
EZU-6	“El <u>proyecto habitacional</u> Blanquillo se encuentra <u>ubicada</u> en Cartago”
EZU-6	“para poder realizar <u>actividades cotidiana</u> y necesarias como bañarse”
<i>Artículo - sustantivo</i>	
EZU-7	“pero existen <u>lo[s] llamados callejones</u> ”
EZU-7	“la gran cantidad de bolsas tiradas al frente de <u>las casa</u> ”
EZU-9	“en gran medida en diferentes partes de <u>la[s] capitales</u> ”

Discordancias nominales en construcciones copulativas

Estudiante	Fragmento
EZU-2	“ <u>La contaminación</u> del agua es <u>debido</u> a la falta de supervisión”

Discordancias verbales

Estudiante	Fragmento
<i>Sujeto - verbo</i>	
EZU-1	“existe <u>una parte</u> de la <u>población</u> de <u>La Isla</u> que está expuesta a mayor riesgo, pues <u>poseen</u> ”

⁶⁷ Las siglas EZU significan Estudiante de Zona Urbana.

⁶⁸ Aparece en una cita textual.

EZU-7	“y si se ingresa a los mismos se <u>pueden</u> encontrar <u>una numerosa cantidad de casas</u> ”
EZU-9	“Esto porque, puede que <u>las bolsas</u> de los desechos estén rotas desde que se ponen en la calle y en el momento de recogerlas, se rompen o que los vecinos de la comunidad las llenen y dejen tan pesadas que, en el momento en que se <u>levanta</u> , se <u>rompe</u> y se sale la basura”
EZU-9	“e informar a <u>la población</u> qué <u>pueden</u> hacer con el desecho”
EZU-9	“es necesario que tanto <u>los ciudadanos</u> de Moravia como los del resto del país, <u>tiene</u> que cambiar las costumbres”
<i>Sujeto – verbo en construcciones relativas</i>	
EZU-6	“La zona contaba con <u>nacientes de agua</u> que <u>permitía</u> ”
EZU-9	“y esta llega a <u>los ríos</u> perjudicando a todos los ciudadanos porque en la época lluviosa, <u>estos</u> no pueden fluir de la mejor manera por el exceso de desechos que <u>tiene</u> ”
EZU-9	“e informar a <u>la población</u> qué pueden hacer con el desecho que <u>dejaron</u> ”

Discordancias en clíticos

Estudiante	Fragmento
EZU-5	“se venden alcohol, boletas, y cigarrillos como si no hubiese un mañana, es decir, la venta es notablemente exponencial, y esto se debe a la gran cantidad de personas, llámense drogadictos (se incluye en esta categoría a quienes <u>la</u> consumen, y a quienes <u>la</u> venden)”
EZU-9	“La Municipalidad de Moravia puede plantear <u>proyectos de recolección de basura</u> o <u>los que ya tiene</u> , como el de reciclaje, darle[s] más prioridad y que los ciudadanos <u>la</u> conozcan”

Discordancias por pérdida de la referencia

Estudiante	Fragmento
EZO-1	“se contabiliza <u>una población</u> de 30 998, <u>de las cuales</u> 14 207 son hombres y 16 791 mujeres”
EZO-7	“viven familias muy numerosas que producen mucha cantidad de basura y la negativa es que no hay lugar para depositarla. En la comunidad, no se encuentra en ningún lugar basureros o lugares con el fin de depositar <u>desechos</u> , por lo que los vecinos <u>la</u> colocan”
EZO-4	“ <u>la inseguridad</u> , aunque lastimosamente es algo que pasa en cada rincón de nuestro país, en algunos casos se vuelve un tema delicado cuando <u>rompen</u> con la tranquilidad”

Anexo 7. Instrumento de evaluación del nivel de entrada

Revisión y reescritura

Instrucciones. A continuación se presenta un fragmento de una redacción escrita por un estudiante proveniente de una comunidad bribri en el curso Expresión Oral y Escrita, de la Universidad Nacional. Lea con atención el texto y realice las siguientes actividades:

1) Revisión. Haga una lista de aspectos que considera que están bien logrados en el texto y otra de aspectos que considera que presentan algún problema (gramatical, de poca claridad, ideas incompletas, etc.). Trate de señalar en el texto los problemas que encuentre.

2. Reescritura. Una vez que identificó los aspectos bien logrados y mal logrados en el texto, proceda a reescribirlo: el objetivo es escribir un mejor texto que el original. Puede reorganizar la información, eliminar o agregar información, etc. Siéntase en libertad de reescribir el texto como mejor le parezca. Finalmente, escriba un título que englobe el tema del que trata su texto.

Texto

“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.”

Aspectos positivos del texto

Aspectos que deben mejorarse

*Reescritura*⁶⁹

⁶⁹ La versión original de este instrumento ocupaba una página y contaba con más espacio para la tarea de reescritura.

Anexo 8. Instrumento de evaluación de nivel de salida

Revisión final individual

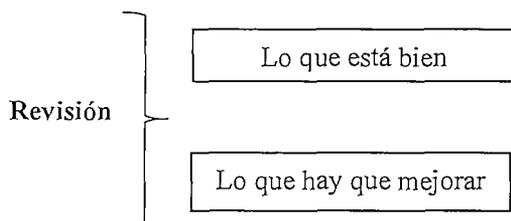
Instrucciones. Antes de empezar las sesiones de trabajo usted revisó un fragmento de una redacción universitaria y propuso una reescritura. Realice el mismo ejercicio con el mismo fragmento, pero trate ahora de aplicar lo que ha aprendido durante el curso-taller.

Puede agregar o eliminar información, reorganizar la información, etc.; siéntase libre de trabajar según su criterio.

Texto

“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.”



Reescritura⁷⁰

⁷⁰ La versión aoriginal del instrumento contaba con más espacio para las tareas de identificación y reescritura.

Anexo 9. Ejemplo de portada de los folletos dados a los estudiantes

Sede Regional Huetar Norte y Caribe
Campus Sarapiquí

Universidad Nacional de Costa Rica

Curso-taller de redacción académica para estudiantes de
comunidades bribris y cabécares

Elaborado por: Luis Serrato Pineda

Universidad de Costa Rica

Sesión 3

Noviembre de 2016

Anexo 10. Ejemplo de tabla de contenidos de los folletos dados a los estudiantes

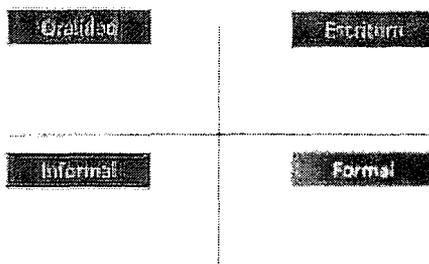
Índice

1. ¿Cómo llamarles a las <i>cosas</i> que vamos estudiar?.....	1
2. Las relaciones que establecen las <i>características</i> con las <i>entidades</i>	2
3. ¡Revise y mejore los textos!.....	3
4. La importancia de no “perder el hilo” de lo que se está hablando.....	4
5. Ejercicio: mantenimiento de la referencia y desarrollo de las ideas.....	5
6. ¡Ahora es su turno de escribir!.....	6
7. Palabras que se usan para especificar las entidades y su correspondencia con estas....	7
8. ¿En qué puede ayudar la tecnología?.....	8
9. Escribir en conjunto.....	9
10. Conclusiones.....	10

*Nota. Este material fue elaborado como parte del curso SP-8812 Investigación Dirigida II (Ejecución del Proyecto de Práctica), de la Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica. Su objetivo es servir como material de clase del curso SP-8813 Práctica Dirigida.

Anexo 11. Ejemplo de diapositivas (Sesión 1)

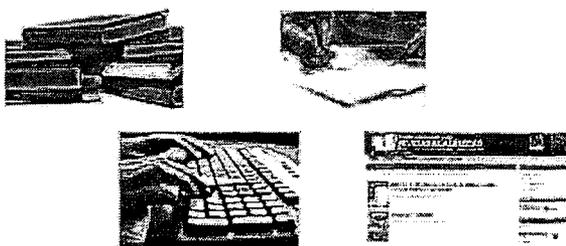
Formas y situaciones distintas de usar la lengua:
oralidad, escritura, formalidad, informalidad



Evalúe el texto según las características que determinó que debe tener un texto académico

"La gran satisfacción que tendría es ver una Costa Rica sin maltrato hacia el adulto mayor donde ellos pueden sentirse protegidos y está en nuestra manos cambiar radicalmente problemática, y sentirse cuando lleguen su vejez no tener de nada y sentirse más bien orgullosa y no deprimida porque todavía estamos a tiempos de cambiar la problemática y tú qué harías por cambiar el modo que se encuentra ellos, porque imagino que no quieres ser maltratados a futuro."

Características de los textos académicos



Textos académicos → son tipos de escritos

"con una finalidad funcional (no interpersonal) que requieren una exhaustiva planificación, implican prototípicamente una relación de formalidad entre escritor y lector, para ser leídos tanto en papel como en pantalla y destinados tanto a un experto en el tema del que se trata como a un semilexerto o lego en la materia." (Montolio 2014: 9).

Anexo 12. Ejemplo de página que incluía un apartado para “Notas”**Discusión final: conclusiones generales**

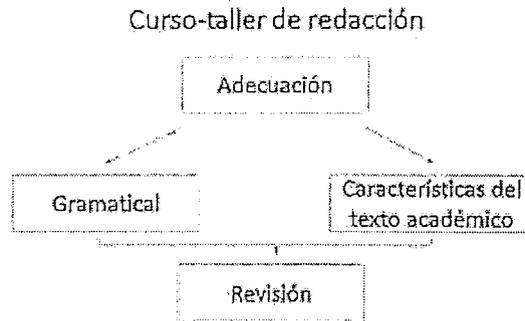
Luego de concluir el trabajo, piense en lo siguiente:

1. *¿Cambió en algo su forma de pensar sobre las características que debe tener un texto escrito para la universidad? Explique.*
2. *¿Cuál de todas las formas de revisar le resultó más útil? ¿Por qué?*
3. *¿Qué tan fácil le resultó el trabajo de comprender textos escritos por otras personas, y de revisarlos y reescribirlos? ¿Cree que le ayudó en algo?*
4. *¿Tiene alguna conclusión general sobre el trabajo realizado?*

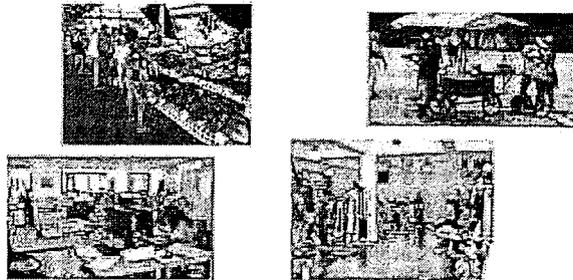
¡Muchas gracias!

Notas

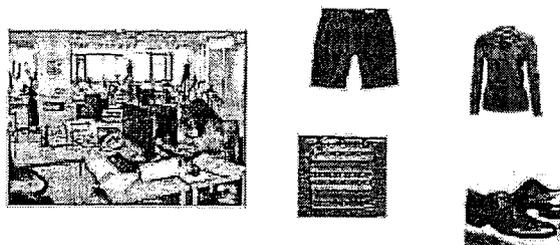
Anexo 13. Presentación del curso-taller y de los estudiantes (fragmento de la primera presentación)



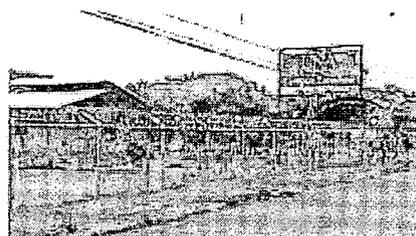
Adecuación → convenciones sociales



Adecuación → ¿qué se espera en una situación específica?



Lo mismo ocurre con los textos escritos en una universidad



Anexo 14. Identificación de características lingüísticas según el registro

Formas y situaciones distintas de usar la lengua: oralidad, escritura, formalidad, informalidad

Las características de la lengua —el español, por ejemplo— cambian dependiendo de la forma en que se realice la comunicación: de forma oral o de forma escrita. Asimismo, habrá diferencias entre la lengua usada en una situación formal o informal. Conocer las características particulares de cada una de estas formas de comunicación y adecuar nuestros mensajes a estas características es algo que hacemos constantemente, y que se nos pide hacer.

Ejercicio. Coloque las características que aparecen abajo en una de las cuatro casillas: *oralidad, escritura, formal, informal*. Puede agregar otras características que considere útil indicar.

Oralidad	Escritura
Informal	Formal

Características: 1) se cuenta con gestos, tono de la voz, silencios, etc.; 2) las palabras que se usan deben ser precisas (en cuanto al significado que expresan); 3) se planifica “sobre la marcha”; 4) son comunes las bromas, las “malas palabras”, los dichos, etc.; 5) Mayor exigencia de adecuación gramatical (interesa la llamada “corrección lingüística”); 6) Se utiliza normalmente la primera persona: yo pienso, me parece que, etc.; 7) Se utilizan palabras que tienen un significado amplio o general, como ‘dar’, ‘hacer’, ‘decir’, etc.; 8) Se necesita una planificación previa para garantizar una exposición clara y organizada.

Adecuación a la forma de comunicación y a la situación comunicativa

Con base en lo anterior, determine cuáles características piensa que debe o no debe tener un texto académico; es decir, un texto escrito para ser leído en el ámbito universitario. Una vez hecho eso, evalúe el siguiente fragmento de una redacción universitaria según las características que determinó.

“La gran satisfacción que tendría es ver una Costa Rica sin maltrato hacia el adulto mayor donde ellos pueden sentirse protegidos y está en nuestra manos cambiar radicalmente problemática, y sentirse cuando lleguen su vejez no temer de nada y sentirse más bien orgulloso y no deprimida porque todavía estamos a tiempos de cambiar la problemática y tú qué harías por cambiar el modo que se encuentra ellos, porque imagino que no quieres ser maltratados a futuro.”

Anexo 15. Reconocimiento de inadecuaciones lingüísticas y textos académicos y reescritura

¿Qué le parece adecuado o inadecuado? ¿Cómo mejoraría los textos?

A continuación se presentan dos fragmentos de dos diferentes redacciones universitarias. Analice cada texto y determine qué se adecúa o no a las características que debería presentar un texto académico. Luego, reescriba el texto con los cambios que considere pertinentes (puede agregar o quitar texto, reorganizar el contenido, cambiar la puntuación, etc.).

Texto 1

“En costa rica actualmente se presenta un incremento en la población y esto lleva una gran consecuencia una de esas es principalmente es el desempleo ya que el salario de una persona esencial para la familia muchas familias quizás duermen esperando un mejor. Mañana. En muchas zonas existe la teoría de que no hay una fuente económica según las noticias las estadísticas el desempleo juvenil ascendió según esto los jóvenes suelen ubicars a labores reducidas y los jóvenes desempleados se encuentran entre 15 y 35 años de edad también en la nación salió que en el 2009, se reportó un 8.5 por ciento de desempleo y para el 2014 paso a 9.5 por ciento por lo que aumento un uno 1.5 porciento”

Texto 2

“Las drogas en la comunidad de shiroles generalmente se dan a causas que los jóvenes desde que son niños no se le da una buena explicación sobre ese concepto y los padres no muestran mucho interés en brindarles la mejor educación a los hijos por lo que no les dan amor por la falta de tiempo, esto pasa generalmente con los padres que tiene muy poca relación con su hijos y no conversan a consecuencia que la mayor parte de su tiempo lo dedican a las labores de agricultura y casi no están en las casas trabajan para el sustento familia.”

Anexo 16. Actividad de reflexión: primera parte de la Sesión 1

¿Cómo evaluaría los textos para la universidad que usted escribe?

Luego del trabajo realizado, piense en lo siguiente:

- ✓ ¿Cuáles considera que son los aspectos más difíciles a la hora de escribir un texto académico?
- ✓ ¿Tiene la costumbre de revisar lo que escribe? ¿A qué le presta más atención cuando revisa?
- ✓ ¿Cuáles cree que son las causas de las distintas inadecuaciones que usualmente se observan en este tipo de textos: subjetividad, ideas incompletas (truncadas), mala ortografía, puntuación inadecuada, inadecuaciones gramaticales, etc.?
- ✓ ¿Qué piensa que puede hacer para mejorar su escritura académica?

Anexo 17. Actividad: el español en contacto con distintas lenguas

El español en contacto con distintas lenguas

El español es una lengua que en la actualidad se habla en cuatro continentes: Europa, América, África y Asia, y mantiene –y ha mantenido– contacto con una gran variedad de lenguas. El contacto de estas lenguas con el español ha generado algunas particularidades en el español de las regiones donde se produce el contacto: palabras, sonidos, gramática, etc.

Ejercicio

A continuación se presentan ejemplos de variedades de español en contacto con diferentes lenguas. Examine los ejemplos y realice las siguientes actividades: 1) Identifique particularidades gramaticales características de cada variedad (fenómenos alejados del llamado “español formal”); y 2) Trate de asociar los ejemplos con una de las lenguas que se le presentan (cada ejemplo corresponde a una lengua diferente). Si no está seguro no se preocupe: ¡no es un examen!

Lenguas	Ejemplos
1. Quechua	() El dinero está ahí bajo de ese libro
2. Portugués	() Nunca no descansó mientras vivió allí
3. Catalán	() Cuando llegué a la estación el tren ya marchara
4. Maya	() Gusto de Río Blanco
5. Inglés	() A. ¿Ya compraste el regalo? B. Sí, compré
6. Gallego	() Deme cerrando la puerta
7. Guaraní	() ¿Cuál es tu favorito parte?
8. Vasco	() Me voy a tomar una mi tacita de café

Anexo 18. Ejemplo de español de una comunidad bribri

Ejemplos de español de una comunidad bribri

El español y el bribri han convivido durante muchos años en las comunidades bribbris de este país. Esto genera que, en estos lugares, ambas lenguas se influyan y que, entonces, tanto el bribri como el español presenten –o puedan presentar– características gramaticales particulares. Los siguientes ejemplos de español oral fueron recogidos por Lininger (1991), quien realizó un trabajo llamado *El español de los Bribris*. La investigadora recogió estos ejemplos en la región de Salitre y Cabagra.

Instrucciones. Examine con atención los ejemplos y señale cuáles características gramaticales le parece que se alejan del llamado “español formal”. Luego, indique si le parece que en su comunidad sería posible escuchar algo similar; y si la respuesta es afirmativa, especifique en cuál grupo de personas le parece que sería más común encontrar esos ejemplos: niños, jóvenes, adultos o en los mayores.

1. “Yo vive solo ahora”
2. “Aquí a la casa ya hablan bribri”
3. “Pero ese no se podemos saber muy bien”
4. “A yo me gusta sin dulce”
5. “Voy al pulpería”
6. “¿Cómo usted se llama?”
7. “Ella sombra”
8. “Aquí nosotros tiene”
9. “Me enseñían muchas cosas allí”
10. “Tuve ir a San Isidro”

¿Encuentra características gramaticales alejadas del “español formal”?

¿Le parece que en su comunidad sería posible escuchar algo similar?

¿En cuál grupo: niños, jóvenes, adultos, mayores?

Anexo 19. Actividad de discusión final de la Sesión 1**El bilingüismo español-bribri y español-cabécar en mi comunidad**

Discuta con el grupo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tanto se conserva el bribri / cabécar en su comunidad?
2. ¿En su familia o en su comunidad hay personas que hablen el bribri / cabécar con fluidez?
3. ¿Usted sabe algo de bribri / cabécar? Explique.
4. ¿Qué opina sobre la situación actual de la lengua bribri / cabécar en su comunidad?

Anexo 20. Actividad sobre los conceptos en el curso-taller

¿Cómo llamarles a *las cosas* que vamos a estudiar?

Instrucciones. A continuación se presenta un fragmento de una redacción universitaria. Abajo del fragmento aparece un pequeño texto que intenta explicar algunas inadecuaciones gramaticales presentes en el fragmento. Lea ambos textos y, después, evalúe la claridad de la explicación.

“En muchos pueblos la delincuencia a aumentado a nivel acelerado por causa de que muchas persona de otros países ingresan con culturas diferente a las raíces tradicionales...”

Explicación

En el fragmento se observan las siguientes inadecuaciones gramaticales:

1. Hay una falta de concordancia de número entre el adjetivo ‘muchas’ y el sustantivo al que cuantifica: ‘persona’.
2. También hay una falta de concordancia de número entre el adjetivo ‘diferente’ y el sustantivo al que califica: ‘culturas’.

Evaluación

Para usted, ¿la explicación anterior es fácil o difícil de entender? ¿Está familiarizado con conceptos gramaticales como *sustantivo, adjetivo (cuantificador, calificativo), concordancia*?

¿Prefiere una explicación con las palabras técnicas (*verbo, adverbio, pronombre, etc.*) o una con palabras más “comunes”?

¡Hagamos la prueba! ¿Cómo explicaría con sus palabras las dos inadecuaciones señaladas en el fragmento de arriba?

Explicación alternativa (con palabras “comunes”)

Una decisión que hay que tomar

De ahora en adelante vamos a trabajar aspectos relacionados con inadecuaciones gramaticales y, por lo tanto, es necesario contar con ciertos conceptos que nos ayuden a comprender mejor lo relativo a este tema. En adelante, vamos a hablar de *entidades* y de *características*. Una entidad es una palabra que hace referencia a “una cosa” concreta o abstracta (animales, sentimientos, personas, conceptos, etc.). Por su parte, una *característica* es una palabra que expresa algo sobre una *entidad*; por ejemplo: su color, forma o peso.

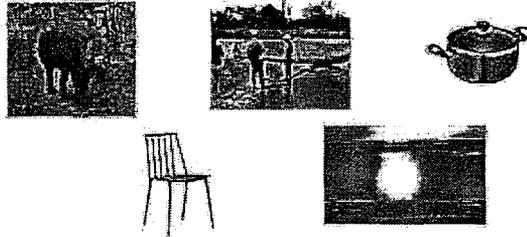
Ejemplo: Costa Rica es un país pequeño

‘Costa Rica’ y ‘país’ → *entidades*

‘pequeño’ → *característica*

Anexo 21. Fragmento de la presentación de la Sesión 2

Un ejercicio de abstracción:
 ¿Qué tienen en común las imágenes?



Un ejercicio de abstracción:
 ¿Qué diría que son estas palabras?

Libertad Respeto

Amor Amistad

Esperanza Miedo

¿?

Desde el punto de vista del significado

Entidad	Características
	<input type="checkbox"/> canita <input type="checkbox"/> liviana <input type="checkbox"/> nueva <input type="checkbox"/> rojo
Silla (0)	

Note la diferencia en el tratamiento del bribri y el español de las entidades y las características

Español	Bribri
ese hombre está enfermo	wém e' tso' dawéle
esas mujeres están enfermas	ajákölpa e' tso' dawéle

¿Qué nota?

Anexo 22. Relaciones de concordancia sustantivo-adjetivo

Las relaciones que establecen las *características* con las *entidades*

Preste atención a los siguientes ejemplos e identifique las entidades de las que se habla. Luego, observe a cuáles entidades hacen referencias las características que aparecen en cada ejemplo. Finalmente, explique de qué forma se puede saber a cuál entidad se refiere cada característica.

Ejemplos:

“los jóvenes desempleados se encuentran entre los 15 y 35 años de edad”

“los hogares que son liderados por mujeres son más vulnerables a la pobreza”

“y realizamos nuestras actividades diarias”

“La prostitución es un problema global que afecta la integridad de algunas personas”

“También se ha dedicado a realizar grandes deforestaciones para hacer fincas ganaderas”

Conclusiones

Ejercicio. Observe atentamente los siguientes ejemplos e indique si hay algo que no concuerda con las conclusiones que acaba de escribir.

1. “En muchas zonas pesquera los pescadores son obligados a traficar drogas”
2. “Hay adultos que llegan a los centros médicos (...) mal vestidos y con higiene inadecuado”
3. “otras personas de otros lugares llegan con mejores currículo y les ganan los pocos puestos”
4. “Que se revise las casas donde venden drogas y las mantengan vigilados”

¿A qué cree que se deban las inadecuaciones presentes en los ejemplos 1, 2, 3 y 4?

Anexo 23. Ejercicio de revisión: concordancia entre sustantivo y adjetivo

¡Revise y mejore los textos!

A continuación se transcriben distintos fragmentos de redacciones universitarias. Concéntrese en: 1) identificar las inadecuaciones en las relaciones entre las entidades y sus características; y 2) identificar marcas de subjetividad, como el uso de *yo* o valoraciones personales (bueno, malo, lastimosamente, etc.). Una vez identificadas las inadecuaciones en estos dos aspectos, proponga una solución.

Fragmento 1

“yo pienso que el porcentajes en pobreza extrema es mayor entre los hogares que se encuentran en zonas rural que entre los urbanos ya que se les hace mas dificil el ingreso economico”

Fragmento 2

“una parte de la sociedad ve en este ejercicio una forma de ganarse la vida, y cree que deberían verse como unas trabajadoras más y así gozar de todos los bienes que posee un empleado común y corriente como lo es salarios fijo, seguro, vacaciones”

Fragmento 3

“El bosque puede ubicarse en gran masa como así también en pequeñas cantidades, pero siempre son importante para la vida en esta tierra.”

Fragmento 4

“En mayoría de veces vemos o escuchamos en las noticias ya sea por televisión o radios sobre lo que es tráfico de droga que son cometidas principalmente por colombianos u otras de diferente nacionalidad, nos damos cuenta que son extranjeros aliados con costarricense.”

Fragmento 5

“aunque ofreces servicios o ventajas de gran importancias económicamente, socialmente o productivos para la población, en otro sentidos podemos imaginar o pensar de que perjudica oxígenos de manera violenta”

Anexo 24. Actividad sobre el mantenimiento de las referencias

La importancia de no “perder el hilo” de lo que se está hablando

Algo muy importante en los textos académicos es no perder de vista de qué se está hablando, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de empezar a hablar de algo sin haber concluido la idea anterior. Esto, por otro lado, provoca que el texto resulte confuso, tanto en el significado general como en las relaciones que establecen las palabras entre sí en el texto.

Analícemos el siguiente ejemplo:

“Dicha naturaleza es importante, ya que ayudan a reducir el impacto al cambio climático, es considerado “el pulmón del planeta” porque ellos respiran todo el oxígeno que está en la atmósfera y así reducen los gases contaminantes.”

Note que ‘dicha naturaleza’ se introduce como el tema del que se va a hablar; sin embargo, a continuación se habla de ‘ayudan’, ‘es considerado’, ‘ellos’ (¿quiénes son ‘ellos’?) y ‘reducen’ (¿quiénes reducen’?). Por lo tanto, el texto resulta confuso porque se introduce un tema pero luego las ideas no se desarrollan de manera ordenada, completa ni con las relaciones adecuadas entre palabras.

¿Cómo mejorar esto?

Realice el siguiente ejercicio: tome el fragmento anterior e identifique cuál es la idea principal que se pretende comunicar. Después, establezca a qué hacen referencia ‘ayudan’, ‘es considerado’, ‘ellos’ y ‘reducen’. En caso de que encuentre que algo no es claro, trate de reorganizar el texto y, de ser necesario, agregue información. Preste atención a las relaciones que establecen las palabras entre sí.

Propuesta de mejora del fragmento analizado

Un consejo práctico

Con base en el ejercicio realizado, responda la siguiente pregunta: si usted tuviera que darle a otra persona un consejo sobre cómo redactar un texto universitario que se entienda fácilmente, ¿qué le diría?

Anexo 25. Actividad sobre el mantenimiento de la referencia

Ejercicio: mantenimiento de la referencia y desarrollo de las ideas

A continuación se presentan dos fragmentos de redacciones universitarias. Concéntrese en identificar y solucionar inadecuaciones relativas a: 1) las relaciones que se establecen entre las entidades y sus características; y 2) el mantenimiento de un tema a largo de una explicación y el desarrollo completo de cada idea.

Fragmento 1

“Los adultos mayores por su edad son maltratados y discriminados por alguna de la parte de la sociedad costarricense, esto me hace entender que todas las personas de clase alta o baja de ingreso, también sus principios o religiones vamos a llegar ser ancianos no importa si fuimos gentes con alguna profesión en su pasado o si nunca fue a la escuela. Además de cambios físicos, las personas envejecen se enfrentan a cambios y situaciones sociales muy difíciles.”

Fragmento 2

“La posible solución a las drogas en Shiroles es que se promueva más la educación desde niños se les explique ese tema, que se hagan centros de rehabilitación para los que se sienten que necesitan ayuda para poder dejar la droga.

Que se revise las casas donde venden drogas y las mantenga vigilados para que no lo hagan. Y así reducir el problema de drogadicción en nuestro territorio indígena.”

Conclusiones

Anexo 26. Ejercicio de redacción

¡Ahora es su turno de escribir!

Redacte un párrafo de entre 8 y 12 líneas (extensión aproximada) sobre unos de los siguientes temas: “Dificultades que enfrentan los adultos mayores actualmente” o “El problema de las drogas en mi comunidad”. No obstante, si prefiere escribir sobre otro tema: ¡adelante!

Siga las siguientes instrucciones:

1. Organice sus ideas antes de empezar a escribir. Enfóquese en cuál es la idea principal y qué va a decir para desarrollar esa idea (debe desarrollar la idea).
2. No empiece a hablar de algo sin antes haber finalizado la idea anterior o sin haber introducido de qué va a hablar.
3. Preste atención a las relaciones que se establecen entre las entidades y sus características (por ejemplo: “problema *actual*”, pero “problemas *actuales*”).

Tema: _____

Observaciones (revisión) de usted mismo

Lo que cree que está bien logrado

Lo que se cree que se puede mejorar

Anexo 27. La concordancia con los determinantes

Palabras que se usan para especificar las entidades y su correspondencia con estas

Identificación y propuesta de mejora

Examine los siguientes ejemplos y realice las siguientes actividades: 1) Identifique las entidades presentes en las oraciones; 2) Verifique si las palabras que especifican o delimitan las entidades presentan las mismas características que estas (singular, plural, masculino, femenino). En caso de encontrar alguna inadecuación, proponga una forma de mejorar estas relaciones.

1. “Yo pienso que el porcentajes en pobreza extrema es mayor”
2. “y cree que deberían verse como unos trabajadoras más”
3. “programas que fomenten la educación ambiental en el país en escuelas”
4. “eso sería algunas opciones en este tema”
5. “y genera un alto porcentaje en el consumo de drogas”
6. “estamos conscientes que esta problemática no depende del gobierno”
7. “causado por la humanidad y su consecuencias”
8. “lleva a la consumidor a la perdición”

Anexo 28. Ejercicio de identificación con ayuda del procesador de textos

¿En qué puede ayudar la tecnología?

La mayoría de los textos para la universidad que se escriben hoy en día no se escriben a mano, sino en una computadora. Los programas que permiten escribir textos generalmente cuentan con una herramienta de corrección de inadecuaciones gramaticales: cuando el programa detecta algo extraño, lo indica (generalmente por medio de un subrayado).

Ejercicio

Analice los siguientes fragmentos de una redacción universitaria y señale las inadecuaciones que encuentre en la correspondencia entre las entidades y las palabras que las caracterizan o delimitan. Luego, compare lo que vio con lo que señala el procesador de texto de la computadora.

Fragmento 1

“Otra de la causas que provocan a los jóvenes indígenas en las drogas son las malas compañías”

Fragmento 2

“Esto sería todas mis sugerencias y algunas expectativas acerca del desempleo.”

Fragmento 3

“contamos con una serie de elementos que son fundamentales como lo es nuestra ganas de trabajar”

Una prueba más difícil

Ahora trabaje con el siguiente fragmento de una redacción universitaria. Préstelos atención a las marcas que señala el procesador para ayudarse a proponer una versión mejorada del texto. Cambie todo lo que considere necesario (con base en lo que se ha trabajado hasta ahora).

Fragmento 4

“Las consecuencias de las drogas son increíble porque las personas que la consumen pierden la conciencia y hacen cosas que no se debe de hacer como peleas entre amigos, robos muchos ingresan a las casas de los vecinos cuando estos no están para llevarles sus pertenencias, hasta en los negocios se meten a robar algunos venden cosas valiosas que andan como por ejemplo el celular, joyas, también se ha dado asesinatos lo que genera una gran inseguridad para esta comunidad ya no se puede andar por la calle a altas horas de la noche por que los asaltan.”

Anexo 29. Ejercicio de redacción en conjunto

Escribir en conjunto

Una tarea habitual en la universidad consiste en realizar trabajos junto con otros compañeros. Este tipo de tareas presenta la ventaja de poder contar con diferentes puntos de vista; no obstante, no siempre es sencillo conciliar diferentes opiniones y llegar a acuerdos que satisfagan a todos. Además, para ser exitoso, este trabajo requiere de mucha comunicación y colaboración.

Ejercicio. Junto con un compañero, redacte un texto basado en la caricatura que se le dio (en un tema que, para ustedes, muestra la caricatura). Recuerden prestar atención a las relaciones que establecen distintas palabras con las entidades a las que se refieren. Además, trate de que el texto sea objetivo y de no “perder el hilo” de lo que están hablando. Por último, antes de escribir organicen sus ideas.

Título: _____

Observaciones (revisión) de sus compañeros

Lo que cree que está bien logrado

Lo que se cree que se puede mejorar

Anexo 30. Ejercicio de discusión final de la Sesión 2

Conclusiones

1. ¿Qué tanta atención le suele poner a los temas trabajados?:
 - ✓ Revisión de las correspondencias entre las entidades y las palabras que las caracterizan o especifican
 - ✓ Atención al desarrollo y continuidad de las ideas
 - ✓ Objetividad / Neutralidad en la exposición
 - ✓ Escritura y revisión conjunta de textos para la universidad
 - ✓ Uso de la herramienta de corrección del procesador de texto
 - ✓ Reescritura, total o parcial, de textos para la universidad
2. ¿Algo de lo anterior le parece útil y de relativa fácil aplicación a sus hábitos de escritura? Explique.

Anexo 31. Ejercicio: ¿Cómo se dice _____ en bribri y cabécar? (material)

En esta actividad los estudiantes debían tratar de encontrar la forma de decir las frases en español en bribri y en cabécar. A continuación se muestran las frases que se les dieron. Las frases español-bribri se presentaron en papeles de color verde y las frases español-cabécar en papeles de color amarillo.

Español – Bribri

En la noche vamos a comer carne de cerdo	Nañéwe se' tō kōchi chikà katèke
Él no come carne de cerdo	Ie' kè tō kōchi chikà katè
Hoy voy a descansar	Íñe ye' éñùke
¿Cuándo vamos a descansar?	Mìkã se' éñùke?
Hay muchas personas en la casa	Pë' tãĩ tso' ù ã
El río está crecido por la lluvia	Di' tso' tãĩ kólĩ kũékĩ

Español – Cabécar

Mis amigos están lejos	Yís chégawa tsó kámíi
Tu papá está en mi casa	Bá kága tsó yís ju ska
Él vio tres gavilanes	Jié tē pú súl mañátkō
Ellos me vieron en el río	Jiéwá tē yís súl díglō járga
Yo vine para verte	Yís déljū bá suwaglō úñ
Ellos vinieron a cantar	Jiéwá déljū ksōglō

Anexo 32. ¿Cómo se dice _____ en bribri y cabécar? (folleto)

¿Cómo se dice _____ en bribri y en cabécar?

Instrucciones. A continuación se presentan 6 oraciones en español y 6 oraciones en bribri. Asocie ambas columnas para que el significado de ambas frases concuerde (la variedad de bribri de las siguientes oraciones es la variedad de Coroma).

Bribri

Español

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Mikā se' é̀nùke? | () Hoy voy a descansar |
| 2. Nañéwe se' tō kōchi chikà katèke | () Hay muchas personas en la casa |
| 3. Íñe ye' é̀nùke | () En la noche vamos a comer carne de cerdo |
| 4. Pě' tãĩ tso' ù ã | () El río está crecido por la lluvia |
| 5. Dì' tso' tãĩ kólĩ kũékĩ | () Él no come carne de cerdo |
| 6. Ie' kè tō kōchi chikà katè | () ¿Cuándo vamos a descansar? |

Haga el mismo ejercicio con las siguientes 6 oraciones en cabécar (se incluyen particularidades de los llamados por Margery (2013) dialecto de norte y del sur).

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. Jíé tē pú súl mañátkō | () Yo vine para verte |
| 2. Jíéwá déljū ksōglō | () Mis amigos están lejos |
| 3. Yís chégawa tsó kámí | () Ellos vinieron a cantar |
| 4. Yís déljū bá sūwaglō ún | () Él vio tres gavilanes |
| 5. Bá kága tsó yís ju ska | () Ellos me vieron en el río |
| 6. Jíéwá tē yís súl díglō járga | () Tu papá está en mi casa |

¿Cuáles diferencias nota entre el bribri y el cabécar respecto del español?

Anexo 33. Fragmento de la presentación de la Sesión 3

¿Cómo se dice _____ en bribri?

Español	Bribri
1. Mikā se' ēn'ōke?	<input type="checkbox"/> Hoy voy a descansar.
2. Nañéwe se' tō kōchi chikā katēte	<input type="checkbox"/> Hay muchas personas en la casa.
3. Neve' ēn'ōke.	<input type="checkbox"/> En la noche vamos a comer carne de cerdo.
4. Pe' tū' tso' ō'ā	<input type="checkbox"/> El río está crecido por la lluvia.
5. Di' tso' tū' kōchi chikā katē	<input type="checkbox"/> Él no come carne de cerdo.
6. Je' kē tō kōchi chikā katē	<input type="checkbox"/> ¿Cuándo vamos a descansar?

¿Cómo se dice _____ en cabécar?

Cabécar	Español
1. Jlé tē pú súl mañátkō	<input type="checkbox"/> Yo vine para verte.
2. Jléwá dējū kōglō	<input type="checkbox"/> Mis amigos están lejos.
3. Yis chégawa tō kámi!	<input type="checkbox"/> Ellos vinieron a cantar.
4. Yis dējū tū suwagló ūn	<input type="checkbox"/> Él vio tres gaviñanes.
5. Bā kápa tō yis ju skā	<input type="checkbox"/> Ellos me vieron en el río.
6. Jléwá tē yis súl dēglō jāngā	<input type="checkbox"/> Tu papá está en mi casa.

Diferencias entre el español y el bribri y el cabécar



X comer



Español
1a. El <u>no come</u> carne de cerdo
2b. Ellos <u>no comen</u> carne de cerdo.

Bribri
1b. Je' kē tō kōchi chikā <u>katē</u>
2b. Je' pa kē tō kōchi chikā <u>katē</u>

Diferencias entre el español y el bribri y el cabécar



ver



Español
1a. Él <u>vio</u> tres gaviñanes
2a. Ellos <u>vieron</u> tres gaviñanes

Cabécar
1b. Jlé tē pú súl mañátkō
2b. Jléwá tē pú súl mañátkō

Anexo 34. Ejercicio de identificación de diferencias gramaticales entre el español y el bribri y cabécar

Diferencias entre el español y el bribri y el cabécar

El español es una lengua muy distinta al bribri y al cabécar, aunque estas dos últimas son muy similares en muchos aspectos. En español los *verbos* siempre llevan las mismas marcas (persona y número) de la entidad a la que hacen referencia:

1a. *En la noche (nosotros) vamos a comer carne de cerdo*

2a. *En la noche (yo) voy a comer carne de cerdo*

3a. *Mis amigos están lejos*

4a. *Ella está lejos*

En bribri y en cabécar, por otro lado, el verbo no cambia su forma en función de la entidad a la que se refiere:

1b. *Nañéwe se' tō kōchi chikà katèke*

2b. *Nañéwe ye' tō kōchi chikà katèke*

3b. *Yis chégava tsó kámîi*

4b. *Jié chégava tsó kámîi*

Ejercicio. Quizás por influencia de su lengua autóctona, en ocasiones los hablantes de comunidades bribris y cabécares no establecen la relación de correspondencia que exige el español entre entidad y verbo. Revise ese aspecto en los siguientes ejemplos y proponga una solución. Además, la *cohesión* (la unidad) de las distintas oraciones entre sí.

1. “los encargados de la política, aquellos que comanda nuestro país, tienen la obligación de determinar lo que tenga que pasar con esta afectación social, las personas son las encargadas de elegir si ofrecen o compran este servicio y aceptar las consecuencias.”
2. “Posibles soluciones es seguir sembrando o regenerar más árboles, para que el aumento de los contaminantes reduzca y así ayudar al planeta. También educar a los niños y jóvenes en las escuelas y colegios respectivamente, con talleres que los incentive a cuidar la naturaleza en general.”
3. “La importancia de hacer talleres, manualidades entre otros para que los adultos se inculque a la sociedad y no se sientan solos y logren hacer sus rutinas”

Anexo 35. Ejercicio de identificación de discordancias en el grupo verbal

La importancia de mantener la referencia por medio de las marcas de los verbos

Como ya hemos estudiado, en un texto académico es muy importante desarrollar cada idea de forma clara y ordenada. Las marcas que llevan los verbos en español (persona y número) ayudan a indicar a quién hace referencia el verbo. Preste atención al ejemplo:

Diferentes organizaciones alrededor del mundo han advertido sobre los peligros de la contaminación del aire y de los suelos. En especial, han advertido recientemente sobre las enfermedades respiratorias causadas por las altas emisiones de CO2. Un estudio del año pasado mostró que en China...

Note cómo las marcas de los verbos funcionan como indicadores de continuidad de un tema o de presentación de un tema nuevo. Esto ayuda a comprender más fácilmente el texto y, por lo tanto, a evitar confusiones en la interpretación.

Ejercicio. En los siguientes fragmentos identifique las diferentes ideas y revise que los verbos corresponden con la entidad (el tema) a la que hacen referencia.

“contamos con una serie de elementos que son fundamentales como lo es nuestra ganas de trabajar a pesar de los elementos naturales que han afectado la zona norte”

- | | |
|--|---|
| 1. ‘contamos’ → nosotros ✓ | 2. ‘son’ → una serie de elementos ✓* |
| 3. ‘es’ → nuestras ganas de trabajar * | 4. ‘han afectado’ → elementos naturales ✓ |

Fragmento 1

“Además esta actividad está ligada a la muerte excesiva de diferentes especies que cohabitan en dicho hábitat, llámese insectos, larvas, reptiles entre muchos más, así como también a diferentes variedades de plantas algunas en peligro de extinción. Otra de las muchas problemáticas que sufre nuestro país y una de las más importantes se encuentra la contaminación de los ríos”

Fragmento 2

“La gran cantidad de trabajadores sexuales buscaran la manera de cómo lograr que esas ideas se plasmen y así lograr sus objetivos y los opositores tratara de que eso no se concrete y así enfrentarse en una lucha de ideas que no sabemos en qué va a terminar”

Anexo 36. Fragmento de la presentación de la Sesión 3: Juego de identificar discordancias .

¿Están bien las relaciones entre las entidades y los verbos?

Instrucciones. Examine en grupo cada ejemplo y determine si hay alguna relación entidad-verbo que sea necesario "ajustar".

[Tiene 1:30 minutos]

¿Hay algo que deba mejorarse?

"y los opositores tratara de que eso no se concrete"

¿Hay algo que deba mejorarse?

"Dicha naturaleza es importante, ya que ayudan a reducir"

¿Hay algo que deba mejorarse?

"porque imagino que no queres ser maltratados a futuro"

Anexo 37. Actividad de discusión sobre la revisión

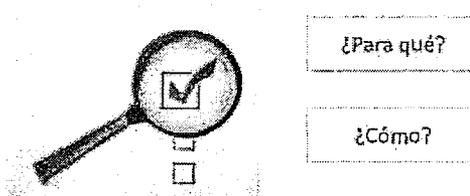
¿Quién debe revisar? ¿Y después qué?

Comente con sus compañeros sobre las siguientes preguntas:

- ✓ Cuando usted escribe un texto para la universidad, ¿quién piensa que debe revisar ese texto? ¿Qué espera que sea revisado?
- ✓ ¿Qué suele hacer después de recibir un trabajo revisado? ¿Usualmente revisa con cuidado las observaciones y relee el texto?
- ✓ Cuando revisa los comentarios que un profesor le hace a un trabajo, ¿las observaciones se entienden?
- ✓ Si usted fuera el profesor de un curso, ¿qué revisaría en un trabajo? ¿Qué esperaría que hicieran los estudiantes después de que usted les regresara los trabajos con sus observaciones?

Anexo 38. Fragmento de la presentación de la Sesión 3: La autorrevisión

La autorrevisión



¿Cómo autorrevisar lo que uno escribe?

1. Definir cuáles aspectos se van, pues pretender revisar Todo no siempre es posible.
2. Definir prioridades, en función de lo que considere más importante pulir.
3. Crear un instrumento que facilite la tarea; por ejemplo, una tabla.



Ejemplo de una tabla de autorrevisión

Aspectos que revisar	Preguntas guía	Evaluación
1. Ideas claras	¿Se puede identificar una idea principal? ¿Se desarrolla esta idea ordenadamente?	
2. Objetividad	¿Se evita escribir en primera persona (yo)? ¿Se evita realizar comentarios personales o sin respaldo?	
3. Relaciones adecuadas entre las palabras	¿Se establecen las relaciones adecuadas entre las entidades y sus características y entre entidades y verbos?	

Ejemplo. Concéntrese en un aspecto cada vez

“La gran cantidad de trabajadores sexuales buscan la manera de cómo lograr que esas ideas se plasmen y así lograr sus objetivos y los opositores tratan de que eso no se concrete y así enfrentarse en una lucha de ideas que no sabemos en qué va a terminar”

1. Ideas claras
2. Objetividad
3. Relaciones entre las palabras

Anexo 39. Actividad de escritura y autorrevisión inmediata

¡A practicar!

Redacte un párrafo con base en el fragmento del video que acaba de ver. Exponga un problema presentado en el video. Para facilitar la organización del párrafo, siga el esquema *Causa* → *Consecuencia*. Luego de escribir el párrafo, utilice la tabla que aparece abajo para autorrevisar lo que escribió.

Espacio para escribir ideas y organizarlas (borrador)

Título:

Tabla para autorrevisión

Criterios	Preguntas guía	Evaluación
1. Relación de las palabras (verbos – entidades; entidades – características)	¿Se establecen las relaciones adecuadas (mediante las marcas de las palabras) entre las entidades y los verbos y entre las entidades y sus características?	
2. Objetividad	¿Se utiliza la primera persona (yo)? ¿Se realizan comentarios personales (juicios de valor)? ¿Se respalda la información?	
3. Ideas claras	¿Se identifica una idea principal? ¿Se desarrolla el párrafo según el esquema propuesto?	
4. Otro		

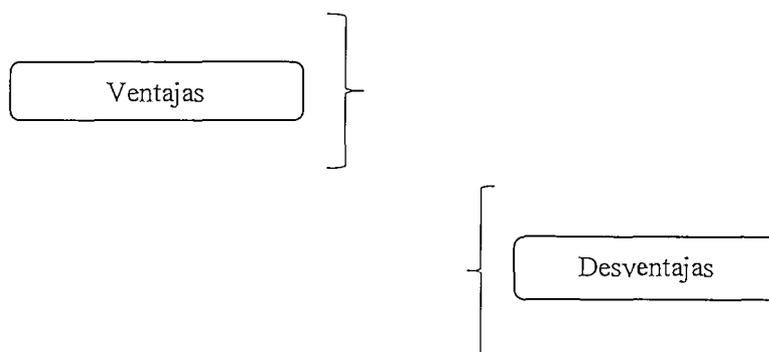
Anexo 40. Actividad de discusión sobre la revisión diferida

¿Qué sucede cuando se revisa después de cierto tiempo?

¿Alguna vez ha vuelto a leer un texto que usted había escrito hacía ya unas semanas o meses?
¿Qué tan cercano o lejano se sintió de ese texto?

Revisar luego de un tiempo: ventajas y desventajas

Escriba una lista con las ventajas y desventajas que piensa que tiene revisar un texto luego de cierto tiempo (semanas, meses).



Verifique sus ideas revisando el siguiente fragmento

"Las consecuencias de las drogas son increíble porque las personas que la consumen pierden la conciencia y hacen cosas que no se debe de hacer como peleas entre amigos, robos muchos ingresan a las casas de los vecinos cuando estos no están para llevarles sus pertenencias, hasta en los negocios se meten a robar (...)"

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tan fácil es entender la idea central de este fragmento?
2. Si pudiera preguntarle algo a quien escribió el texto, ¿qué le preguntaría?
3. Preste atención a la forma en la que las marcas de las palabras indican de quién se está hablando: ¿son claras estas relaciones?
4. ¿Qué recomendaría cambiar?

Anexo 41. Discordancias con los clínicos

El mantenimiento de las referencias: lo / la / los / las

En grupo, revisen el mantenimiento de las referencias (de quién se habla) mediante las relaciones que establecen las palabras entre sí, en función de las características de las entidades de las que se habla.

Texto 1

“Actualmente la mayoría de las personas mayores no tienen un empleo fijo algunos trabajan en lo propio que es la agricultura, otros trabajan cuando lo contratan a chapear que es el empleo de los que no estudian, lo cual no cubre en su totalidad para dar abasto con las necesidades de la casa (...)”

Evaluación

1. ¿Encuentra algo que deba mejorarse en cuanto a las relaciones que establecen las palabras entre sí?
2. ¿Qué opina sobre el mantenimiento de las referencias y el desarrollo de las ideas en el texto?
3. Recomendaciones

Ahora revise usted el siguiente ejemplo y explique qué observa.

Texto 2

“Antes en el pasado la persona joven veía al adulto mayor con respeto, ahora ha cambiado la forma de mirar eso, más bien ha cambiado y el maltrato sobre el adulto mayor ha aumentado, una parte del país ha hecho esto, y esto hace que el adulto o adulta se sienta maltratado por la forma en que lo tratan, ya sea en los hospitales, centros médicos, escuelas, colegios y hasta cuando están en sus propias casas.”

Proponga una reescritura

Anexo 42. Ejercicio para última reelaboración grupal

Revisión final conjunta

Instrucciones. Revise el siguiente párrafo tomado de una redacción universitaria y reescríbalo para mejorar los aspectos que consideren necesarios. Preste atención a las relaciones que establecen las palabras entre sí en el texto y a las características de los textos académicos estudiadas. Especifiquen los aspectos que revisaron.

Texto

“El hombre se ha dedicado a usar de manera irresponsable los beneficios que brinda el bosque provocando grandes deforestaciones para construir más ciudades, ya que el aumento en las tasas de natalidad y las demandas en nuevas tecnología. También para otros usos como leña para las cocinas, maderas para construir viviendas. También se a dedicado a realizar grandes deforestaciones para hacer fincas ganaderas, cultivar para consumo y vender. Además de realizar quemas innecesarias destruyendo consideradas extensiones de flora.”

Aspectos por revisar:

Lo rescatable del texto

Lo que hay que mejorar del texto

Reescritura del párrafo

Anexo 43. Ejercicio de discusión final

Discusión final: conclusiones generales

Luego de concluir el trabajo, piense en lo siguiente:

1. *¿Cambió en algo su forma de pensar sobre las características que debe tener un texto escrito para la universidad? Explique.*
2. *¿Cuál de todas las formas de revisar le resultó más útil? ¿Por qué?*
3. *¿Qué tan fácil le resultó el trabajo de comprender textos escritos por otras personas, y de revisarlos y reescribirlos? ¿Cree que le ayudó en algo?*
4. *¿Tiene alguna conclusión general sobre el trabajo realizado?*

¡Muchas gracias!