

## Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: Una investigación de lingüística aplicada

Ana María Rodino Pierri\*

### El problema

Esta investigación, iniciada en 1981 y concluida en 1982, es la primera que encaró formalmente la Universidad Estatal a Distancia (UNED) a través de su Vicerrectoría de Investigación. Surgió como respuesta a una preocupación expresada reiteradamente por autores y coordinadores de materias; preocupación que dichos docentes formulaban aproximadamente así: "Los alumnos que llegan a la Universidad tienen un manejo muy deficiente de su lengua –el castellano–. Todos sus escritos están plagados de errores de ortografía y de sintaxis; carecen de puntuación; emplean vocabulario pobre, reiterativo e impreciso, el conjunto es confuso y a menudo incoherente. En suma: son incapaces de expresar sus ideas por escrito en forma clara y ordenada, debido a que no conocen su lengua. Esto se ve en todas las materias e incide negativamente en su rendimiento académico. Para el docente se plantea un dilema a la hora de evaluar: ¿puede aprobarse al alumno que conoce los contenidos de la materia pero, no es capaz de expresarlos adecuadamente? Es un problema de arrastre de la primaria y la secundaria y que hasta ahora, tampoco parece corregirse durante los estudios universitarios: los alumnos avanzados tienen deficiencias similares a los ingresantes. 'La Universidad debe hacer algo'".

Este planteo no es novedoso: se oye en los mismos términos en todas las instituciones superiores de nuestro medio. A la hora de actuar, las propuestas se dividen entre las "intransigentes" o limitativas: "La Universidad no puede cubrir lagunas de la primaria y la secundaria; los alumnos deben entrar manejando bien su lengua; quien tenga problemas serios no puede continuar estudios superiores: que los resuelva antes" y las "comprensivas" o compensatorias: "Aunque idealmente no le corresponda, la Universidad no puede eludir el problema; debe suplir las carencias y corregir las deficiencias existentes". Generalmente prevalece esta segunda actitud y la Universidad sale del paso dictando cursos de castellano remedial que consisten en repetir – comprimidos en uno o dos semestres– los contenidos supuestamente "mal dados" en la secundaria: reglas ortográficas, de puntuación, de morfología y sintaxis. Gran cantidad de información normativa. Pero los resultados están lejos de ser satisfactorios y la discusión sobre el tema se repite cíclicamente, año tras año.

---

\* La licenciada Ana María Rodino Pierri es lingüista y desarrolla su labor docente y de investigación en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en San José de Costa Rica, del 9 al 13 de julio de 1984.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) no ha escapado al problema; sólo que en 1981, además de seguir dictando su curso, de "castellano" – siempre con cierto escepticismo respecto a su eficacia– decidió investigar la cuestión a fondo desde una perspectiva científica. Contrató a ese fin a tres lingüistas: un Director Asesor, el Doctor Ronald Ross V., y dos investigadores, entre los que se encontraba la autora de este artículo, que fue quien finalmente concluyó el trabajo.

### **Los objetivos propuestos**

1. Destacar los problemas (=errores) de expresión escrita más comunes que presentan los estudiantes costarricenses que ingresan a la UNED.
2. Descubrir con precisión, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, esos errores. (Esto exigía clarificar previamente varias cuestiones teóricas complejas, por ejemplo: ¿qué es un **error** lingüístico? ¿cómo precisarlo? ¿qué es "redactar bien"? ¿desde qué criterios establecer tal juicio de valor? ¿buena redacción es igual a buen estilo?)
3. Buscar la explicación científica a esos errores.
4. Analizar sociolingüísticamente la aparición de dichos errores (según las variables de edad; sexo; región geográfica; procedencia rural o urbana; tipo de educación secundaria recibida; procedencia y ocupación de los padres).

Este objetivo se estableció con carácter de "deseable" y supeditado su logro a las disponibilidades de tiempo. De cualquier manera, los datos necesarios para el análisis sociolingüístico se recogieron.

5. Proponer a la institución universitaria en general y a la UNED en particular medidas concretas para superar los problemas analizados.

### **La metodología seguida**

Se recogió una **muestra** integrada por dos redacciones de una página y media de longitud a todos los alumnos matriculados en el curso de Castellano (Ciclo Básico) de UNED en el primer semestre de 1981, y se realizó la misma con la técnica del "análisis de errores", para proceder luego al examen de los errores más comunes.

### **Los pasos seguidos concretos fueron:**

1. Elaboración de un cuestionario para recabar la información básica sobre cada alumno participante (edad, sexo, lugar de nacimiento, etc.).
2. Definición de dos temas de redacción para proponer a cada alumno. Se optó por uno de carácter expresivo y subjetivo (¿Quién soy yo?) y otro de carácter predominantemente referencial e informativo, aclarándose al alumno qué énfasis se deseaba en cada caso. Para el segundo tema, se dieron varias posibilidades, todas vinculadas con acontecimientos de actualidad del país o el área centroamericana.

3. Aplicación del cuestionario y la prueba de redacción a los alumnos. Estuvo a cargo de los tutores de Castellano durante las dos primeras tutorías del semestre y abarcó todos los centros académicos de UNED en el país. Se recogieron aproximadamente 2.200 redacciones en total.

4. Lectura y corrección de cada redacción, para individualizar los errores ortográficos, morfológicos, sintácticos y semánticos.

5. Fichaje de los errores localizados. Se registraron sólo los errores sintácticos, morfológicos y semánticos, omitiendo el fichaje de los errores ortográficos, puesto que su identificación y explicación se conocen suficientemente.

6. Análisis, descripción y clasificación de los errores.

7. Procesamiento de toda la información recogida y procesada en un informe final que puntualiza los resultados obtenidos; analiza los datos y ejemplifica en abundancia y aporta conclusiones y propuestas de acción concretas de distinto alcance.

### **Algunos supuestos previos**

Al abordar el problema teníamos claro que la razón principal por la cual los alumnos de hoy encuentran tan difícil redactar en forma aceptable (no decimos literaria, sino clara, coherente y comprensible) podría ser el actual desplazamiento a todo nivel de la palabra escrita como fuente de información y entretenimiento.

Pero ello no implicaba ignorar el proceso de aprendizaje sistemático, escolar, de la lengua materna; pues de él depende el grado de **conciencia** lingüística que el hablante pueda desarrollar sobre su propia competencia y ejecución lingüísticas.

Por eso, tuvimos a ambos factores siempre presentes como variables causales del fenómeno que nos ocupó.

- Nuestra perspectiva teórica fue la de la **descripción lingüística**, no la de la normatividad "académica" en materia de lengua. No creemos que las formas lingüísticas usadas por una comunidad puedan dividirse tajantemente en "correctas" e "incorrectas", como si el lenguaje fuera un cuerpo de doctrina contenido completo en cualquier tratado de gramática y la "corrección" fuera un valor absoluto que pudiera medirse comparando un uso dado con las normas explicitadas en tal tratado.

- Rechazamos, por tanto, el enfoque del estudio del docente de lengua como un "policia lingüístico" cuya misión sea vigilar el cumplimiento estricto de dichas normas ideales y que, frente a casos problemáticos, actúa como un "regenerador" o "médico" lingüístico que deba concentrarse en "curar" los usos "incorrectos".

- El manejo del concepto de "error" se torna, en consecuencia, problemático tanto en lo teórico (¿existe realmente el "error"? ¿se puede definir? ¿cómo delimitarlo?) como en lo práctico (¿cuándo un uso particular es erróneo? ¿según qué norma lo es? ¿para cuáles hablantes? ¿en cuál contexto y circunstancias comunicativas específicas?)

La gramaticalidad y la agramaticalidad no son dos valores discretos sino dos polos opuestos de un largo continuum donde no existen los puntos límites precisos.

Sin entrar en la discusión teórica diremos que, para cumplir nuestros objetivos, nos vimos en la necesidad (por adecuación a la realidad educativa y por exigencias metodológicas) de hacer cortes discretos en ese continuum para aislar lo que íbamos a considerar y analizar como "no aceptable" para la norma estándar del español escrito en Costa Rica.

El concepto de "error" debe asumirse, pues, con estas reservas.

- Creemos firmemente en la necesidad de promover siempre el más completo y rico empleo de la lengua como un instrumento de comunicación y de pensamiento; pero no en la persecución de una utópica "corrección" sino guiados hacia la búsqueda de la mejor eficacia comunicativa y expresiva.

### **Los resultados obtenidos**

Al comenzar, supimos que el trabajo iba a consistir en una larga enunciación de los errores más comunes y una minuciosa explicación de ellos como casos particulares. Tal era el cúmulo de datos disímiles recogido en nuestras ocho mil fichas, que registraban ejemplos muy variados y diferentes entre sí de problemas morfológicos, sintácticos y semánticos. Parecía que la única alternativa para ordenar esa información era hacer un listado de problemas por frecuencia de aparición y acompañarlo de recomendaciones para corregir cada uno.

A medida que avanzábamos en la revisión de las redacciones, nació en nosotros una intuición nueva, diferente, que fue cobrando cuerpo como hipótesis explicativa global. El análisis de los datos la corroboró y así se transformó en el principal resultado de la investigación: los errores encontrados pueden explicarse, en su casi totalidad, como interferencia del código oral en el código escrito. Los estudiantes revelan utilizar al escribir las mismas reglas de estructuración que emplean al hablar. En otras palabras: los estudiantes no tienen clara conciencia de que la escritura no es uno mero código sustitutivo del lenguaje oral, una simple convención de transcripción del lenguaje oral, sino que se organiza según reglas propias que obedecen a sus condiciones específicas de producción y transmisión, condiciones bastante diferentes a las de la oralidad.

La hipótesis, en su aparente simplicidad, subsume muchas y serias posturas teóricas en el campo lingüístico y de la comunicación; permite describir y explicar integral y coherentemente el fenómeno, y señala claros caminos superadores.

No se trata de creer (como a menudo se sostiene) que el alumno "desconoce su lengua" como totalidad, sino que **desconoce que su lengua tiene diferentes variedades expresivas aptas para distintas funciones y circunstancias y que cada una de ellas tiene sus propias exigencias de estructuración**. Y no comprende a cabalidad que cuantas más variedades de lengua maneje eficazmente, más y mejores serán sus posibilidades de expresión y de intercambio comunicativo.

Algunas de esas variedades son menos frecuentes que otras en la práctica lingüística cotidiana. O bien tiene más exigencias de realización. Por eso parecen al hablante más "elaboradas". Es lo que pasa en la ESCRITURA. El joven de hoy está menos en contacto activo con la escritura que el de generaciones anteriores: **lee menos y escribe menos**. Está menos expuesto a los modelos escritos y tiene una práctica menor de producción escrituraria. Esto restringe mucho sus posibilidades de aprendizaje social espontáneo (no sistemático) del código escrito. Tales carencias sólo pueden ser suplidas por la enseñanza sistemática de la lengua, siempre que sea profunda, rigurosa y, sobre todo, muy activa.

Analizando el sistema educativo actual, observando los **contenidos que se enseñan y la metodología empleada**, se comprueba que está muy lejos de satisfacer esas necesidades lingüísticas del hablante. Paradójicamente, más bien las agrava con su enfoque informativista, normativista y pasivo del estudio de la lengua materna.

Así planteado el problema, se imponía analizar las características diferenciadoras de esas dos variedades lingüísticas que habíamos visto interferirse: la oralidad y la escritura. Técnicamente el REGISTRO ORAL y el REGISTRO ESCRITO. (La sociolingüística denomina "registros" a las variedades situacional-funcionales de una lengua).

Este análisis contrastivo fue otro resultado del trabajo, que esbozaré apenas.

## **REGISTRO ORAL**

### **Condiciones de producción y transmisión**

- El canal o soporte del mensaje lingüístico es la voz humana. Esto implica para el mensaje:
  - desarrollo temporal;
  - fugacidad;
  - fragilidad;
  - alcance cuantitativamente pequeño en el espacio, el tiempo y el número de receptores;
  - disponibilidad para la codificación de todas las cualidades físicas de la voz (articulación, altura, intensidad, timbre) y su contraparte: el silencio (=signos lingüísticos suprasegmentales: acento, entonación, énfasis, pausas).
- Los participantes del acto comunicativo están en relación directa e inmediata. Esto implica para el mensaje:

- retroalimentación fácil y rápida;
- estrecha ligazón entre mensaje oral y la situación concreta de comunicación (contexto compartido y conocido implícitamente por los interlocutores);
- presencia de otros códigos a más del lingüístico (KINESICO y PROXEMICO), que también transmiten información.

### **Características**

- Predominio de la **redundancia** (reiteración) a los niveles léxico, sintáctico y semántico como recurso de eficacia. Esta redundancia no sólo es interna al código lingüístico sino que está presente también en la interrelación de éste con los códigos kinésico y proxémico.

- Planificación "sobre la marcha". Las estrategias lingüísticas se van escogiendo y variando a medida que se habla en función del mensaje inmediato.

- Mayor permisividad en cuanto a la aplicación de las reglas sintácticas y semánticas. Se le plantean socialmente menos exigencias de exactitud y rigor que al registro escrito.

- Permeabilidad al cambio lingüístico. Los cambios naturales en toda lengua comienzan siempre en la lengua oral; el habla es la primera en recoger cualquier innovación social, a todo, nivel (fonético-fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico).

### **REGISTRO ESCRITO**

#### **Condiciones de producción y transmisión**

- El canal o soporte principal del mensaje lingüístico es la escritura.

Esto implica para el mensaje:

- desarrollo temporal y fijación espacial gráfica;
- seguridad y resistencia;
- alcance cuantitativamente amplio: transmisión a distancia, conservación en el tiempo, reproducción múltiple, usufructo por muchos receptores;
- disponibilidad para la codificación de signos gráficos exclusivamente (lingüísticos y de puntuación).

- Los participantes del acto comunicativo no están en relación directa e inmediata.

Esto implica para el mensaje:

- ausencia de retroalimentación inmediata;
- independencia relativa del mensaje respecto de la situación concreta de comunicación;
- exclusividad del código lingüístico gráfico como transmisor de información.

### **Características**

- Predominio de la pertinencia (oportunidad y necesidad de los elementos) en todos los niveles: léxico, sintáctico y semántico. La escritura no

sólo no acude estructuralmente a la redundancia como recurso de eficacia, sino que procura eludirla; la reduce al mínimo necesario para la comprensión conceptual.

- Planificación previa cuidadosa. Las estrategias lingüísticas se escogen de antemano, previamente a la formulación definitiva del enunciado, y siempre en función del mensaje total, del texto completo.

- Exigencia de aplicación estricta de las reglas sintácticas y semánticas de la lengua. Se censura socialmente cualquier violación a reglas sintácticas y toda insuficiencia semántica. Más aún, se exige la optimización en el empleo de dichas reglas en función de los objetivos específicos de la comunicación.

- Resistencia al cambio lingüístico. Los cambios naturales en toda lengua llegan a la escritura con mucho retraso, sólo después que se han impuesto, durante mucho tiempo, en sectores importantes de comunidad hablante y generalmente previa convalidación de una autoridad académica en materia lengua (Real Academia, por ejemplo).

El paso siguiente de la investigación fue constatar la "interferencia" de manera clara y particularizada en los ejemplos registrados.

Volvimos a nuestras fichas para reordenarlas de manera diferente. Nuestros primeros intentos clasificación habían sido por tipos de oraciones y por clases de palabras, pero ninguno nos dejó satisfechos. Teníamos grupos de datos heterogéneos que, como conjunto, no decían nada nuevo sobre su génesis.

Al clarificar la hipótesis vimos este punto bajo una nueva luz. Habíamos manejado criterios clasificatorios que se aplican a los productos lingüísticos "a posterior" de su producción y que son externos al hablante. Entonces empezamos a pensar en término de los **procesos** que realiza el hablante en su producción del lenguaje.

Comenzamos así a formar grupos de "**fenómenos lingüísticos escriturarios**" que parecían tener un origen semejante, o sea, responder a un mismo o similar mecanismo de construcción.

Obtuvimos como resultados los siguientes casos típicos (que aquí se mencionan sin explicación por razones de espacio. En la investigación aparecen analizados en detalle). Reiteramos que no representa una clasificación ultrarigurosa de tipos de errores, sino un **ordenamiento significativo de problemas de expresión**. Todos ellos revelan que su origen está en la confusión de características del registro escrito con el oral:

- **Alteraciones morfológicas**, debidas a alteraciones fonéticas y procesos de cambio lingüístico.

- **Inadecuación léxica**.

A) Inadecuación de piezas léxicas individuales, debido a:

A.1. derivación incorrecta;

A.2. confusión de lexemas próximos, fonética o semánticamente;

- A.3. desconocimiento de la escritura de lexemas;
- A.4. confusión de dos acepciones de un mismo lexema.
- B) Imprecisión de piezas léxicas.
- C) Problemas de combinatoria léxica:
  - C.1. Inadecuación combinatoria.
  - C.2. Imprecisión combinatoria.
  - C.3. Mal empleo de construcciones fijas.
    - **Redundancia innecesaria**: léxica, sintáctica y semántica.
    - **Asimetría**, sintáctica semántica, en construcciones correlacionadas y estructuras coordinadas, a nivel oracional y extraoracional (párrafo y texto).
- **Problemas de correlación verbal** o sea, asimetría entre las formas verbales, a nivel oracional y textual. Los principales casos revelan:
  - A) dificultades en la organización sintáctica de la temporalidad;
  - B) dificultades en la organización de los modos de la posibilidad.
- **Discordancia** en número principalmente:
  - A) En la relación Sujeto / Verbo, en casos:
    - A.1. Verbo / Sujeto, en casos.
    - A.2. Sujeto antepuesto (distante) / Verbo.
  - B) En la relación sustantivo / pronombre.
  - C) En la relación sustantivo / adjetivo.
- **Inconsecuencia en el tratamiento gramatical de la primera persona gramatical** (alternancia de estructura de 1a. y 3a. persona)
- **Elisión agramatical de elementos nucleares de la oración**:
  - A) Sujeto
  - B) Verbo
  - E) Núcleo de frase nominal
- **Expresión defectuosa de la relación sintáctica**, en oraciones simples y compuestas:
  - A) nexos proposicionales;
  - B) nexos conjuntivos;
  - C) nexos pronominales relativos.
- **Empleo de giros exclusivamente orales.**
- **Problemas de "grado de agramaticalidad"**. Es decir, casos que podríamos ubicar en las zonas intermedias del continuum gramaticalidad / agramaticalidad:
  - A) Incoherencia sintáctica, debido a:
    - A.1. Replanificación discursiva con retroceso y ajuste.
    - A.2. Ambigüedad.
    - A.3. Construcciones híbridas.
    - A.4. Improvisación discursiva sin retroceso y ajuste.
  - B) Imprecisión semántica. Además de los citados, también encontramos un buen número de caso que mostraban un problema algo diferente. Se trata del empleo abusivo de la estructura subordinante "el/la/los/las cual/es" en contextos lingüísticos que no la exigen.

Aquí no cabía aplicar nuestra hipótesis anterior, ya que ésta no es una estructura típicamente oral; por el contrario, se da sobre todo en la escritura ya que es propia de discursos bastante formales.

Estamos aquí en presencia de un fenómeno peculiar, técnicamente denominado ULTRACORRECCIÓN o HIPERCORRECCION ESTRUCTURAL, que se da **cuando un hablante emplea una norma o rasgo lingüístico muy favorecido o valorado socialmente, sin tenerlo del todo bajo su control, debido a lo cual lo hace de manera arbitraria.**

Lo explicado se aplica a nuestras redacciones, no para contradecir sino para complementar la hipótesis anterior: el alumno asocia el empleo del subordinante “el/la/lo/los/las cual/es” a un registro del lenguaje más formal y prestigioso. Cuando se encuentra en situación donde se le exige un registro de esas características (o él así lo cree), emplea tal rasgo aunque no lo maneje bien. Precisamente por eso lo utiliza en situaciones en que no corresponde su uso.

Este fenómeno refuerza, desde otro ángulo, nuestro planteo general respecto a los problemas de escritura de los estudiantes. El problema global radica en el **desconocimiento de la especificidad del registro escrito**: desconocimiento que es teórico y también práctico, es decir, de comprensión y también de producción: no lo comprende ni lo ejercita.

Nuestro trabajo analizó problemas o casos particulares, fragmentando para ello la totalidad de los textos (redacciones) de los estudiantes. Si después del análisis particular volvemos al conjunto, comprobamos que la dificultad escrituraria se agrava considerablemente por dos razones.

- Los problemas comentados aparecen superpuestos y entrecruzados, lo cual incrementa los obstáculos a la expresividad del emisor y a la comprensión del receptor.

- Aparecen los problemas propios, específicos, del conjunto textual: los de organización del DISCURSO. Este aspecto, no considerado en detalle en nuestra investigación, merece en sí mismo un estudio especial que sin duda aportará nuevos datos y elementos de juicio a la consideración del fenómeno global.

## **Las conclusiones**

Esta síntesis de nuestras conclusiones generales es, a la vez, una “declaración de principios” que nos sirviera de guía para plantear propuestas superadas:

1. El problema es unitario. No un conjunto heterogéneo de pequeñas dificultades particulares, sino una única gran dificultad que se manifiesta de diversas formas y en distintos niveles del lenguaje.  
La causa también es unitaria.

2. El problema es muy serio. Para decirlo gráficamente, es “largo, ancho, y profundo”.

- 2.1. Afecta a grandes sectores de población de todo el país, de distintas edades, grupos sociales y niveles de escolarización.

2.2. Afecta, en cada hablante, todos los niveles del lenguaje, la caligrafía, la ortografía, la puntuación, el léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica, el discurso.

2.3. Afecta, en cada uno de esos niveles, aspectos profundos de la organización lingüística. No detalles o transformaciones de superficie, sino de profundidad: los patrones de articulación y correlación de elementos, de sistematización. Y una lengua es precisamente esto.

De lo anterior surge que no es un simple problema de EJECUCIÓN LINGÜÍSTICA (entendiéndose: de "aplicación" del código idiomático). Es problema de COMPETENCIA (de conocimiento del código); no en el sentido genérico de desconocimiento de las reglas básicas de estructuración del código sino en un sentido específico de desconocimiento de las diversas posibilidades de variación y uso de ese código en función de las distintas situaciones comunicativas en que puede emplearse. Es decir, es un problema de COMPETENCIA COMUNICATIVA.

3. El problema es preocupante. Tiene graves consecuencias individuales y sociales: provoca limitaciones importantes en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, destrezas que son básicas para el desarrollo intelectual de los individuos (debido a la relación lenguaje/pensamiento) y para su desenvolvimiento en la comunidad (debido a la relación lenguaje /cultura /sociedad).

4. El problema es explicable científicamente. Se puede conocer su origen, su estructura y su funcionamiento; pueden determinarse sus causas – que son sociales, es decir externas al sistema lingüístico–; describirse sus formas de manifestación y desentrañarse sus mecanismos de operación.

5. El problema es factible de superar. Para lograrlo hay que actuar, según la descripción y explicación obtenidas, sobre las **causas externas** (los pocos estímulos sociales a la escritura), para atenuarlas o desviar su impacto lingüístico, y sobre las manifestaciones lingüísticas concretas (los "errores" de redacción), para modificarlas por medio de la educación lingüística sistemática del hablante.

La escritura es el nivel más complejo de la expresión lingüística y a la vez el más valioso como instrumento de conocimiento y comunicación. Sus dificultades de aprendizaje, nacidas de la particular realidad sociocultural contemporánea, sólo podrán superarse a través de un **trabajo educativo institucional** intenso y adecuado.

### **Las propuestas**

Son muchas, variadas y aplicables a distintos aspectos de la educación lingüística, tanto sistemática (institucional) como asistemática (social). Sin embargo, todos giran en torno a una sola, esencial.

Se debe **promover la comprensión y la práctica de la actividad lingüística en sus múltiples variedades de manifestación** (geográficas, históricas, sociales, situacional-funcionales). Tales **comprensión y práctica**

deben abarcar todas las **destrezas lingüísticas**, tanto las receptivas (escuchar y leer) como las productivas (hablar y escribir).

Esta es la gran meta que debe proponerse la enseñanza lingüística, y por eso es nuestra propuesta básica. Todas las demás son particularizaciones de ella, vías concretas que permitirán alcanzarla.

En un sentido general, creemos que se hace necesario a la comunidad costarricense:

1) Revisar críticamente la teoría y la práctica vigentes en enseñanza de lengua en el sistema educativo nacional en todos sus niveles (¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?), desde la perspectiva de las teorías científicas lingüísticas y pedagógicas contemporáneas.

Esta revisión revelará muchas falencias y errores teóricos (la concepción meramente informativista y rígidamente normativista de la lengua) y metodológicos (la repetición mecánica, la escasa productividad, la nocividad de las "pruebas objetivas"), que han hecho de esa enseñanza un verdadero despropósito en relación con los objetivos deseados.

2) Formular, a nivel nacional, como parte de la política educativa y cultural del país, una política explícita y coherente de desarrollo lingüístico que abarque acciones educativas múltiples, de tipo sistemático o formal y también asistemático o no formal.

En un sentido particular, en respuesta, a la inquietud de las instituciones universitarias, creemos que sí se hace imprescindible que participen en la superación del problema. No pueden desentenderse, porque tienen una responsabilidad social; pero tampoco pueden enfrentarlo actuando como "emparche" de las limitaciones de los niveles previos del sistema educativo. Deben abordarlo como Universidad, actuando dentro de su función y objetivos específicos: la formación profesional, la investigación y la extensión social.

Así visto, se propone:

En cuanto **acción docente**:

1) Mejorar la formación académica del docente de Lengua Materna, o sea: revisar los planes y programas de estudio de los Profesorados de Lengua a fin de fortalecer sus bases teóricas de Lingüística y Pedagogía.

2) Orientar adecuadamente la práctica docente del maestro o profesor de Lengua Materna. Es decir: implementar todos los medios posibles para que la labor cotidiana "de aula" del futuro docente se encause en su auténtico sentido: el GUIAR en la elucidación del complejo fenómeno del lenguaje y ENTRENAR en las destrezas lingüísticas. Formar al docente no como un "policia lingüístico" sino como un maestro artesano de la lengua. No podemos extendernos aquí sobre las actitudes concretas para ello, pero basta señalar

que siempre deberá ser de promoción de la actividad individual, la creatividad, la ejercitación productiva de sus alumnos.

3) Capacitar en el conocimiento de la comunicación humana, del castellano como lengua materna y los problemas básicos de su enseñanza a los maestros y profesores de todas las especialidades, como parte de sus respectivas carreras universitarias.

4) Programar instancias académicas donde se enseñe a nivel superior el castellano como segunda lengua para los estudiantes extranjeros.

5) Diseñar, producir y editar textos escritos y materiales para la enseñanza del castellano en todos los niveles, asentados sobre bases lingüísticas y pedagógicas.

6) Diseñar e implementar nuevos modelos de evaluación lingüística basados en el criterio de la **eficacia comunicativa**.

7) Emplear medios no convencionales de educación para promover el desarrollo de las destrezas lingüísticas (por ejemplo, los audiovisuales).

8) Diseñar e implementar nuevas propuestas remediales para los estudiantes ingresantes con dificultades lingüísticas, que solucionen sus dificultades reales y se asienten sobre bases lingüísticas y pedagógicas serias.

En cuanto **acción investigativa**:

9) Promover intensamente la investigación realista, planificada e interdisciplinaria sobre aspectos teóricos y metodológicos de este problema. (Por ejemplo: dialectología y sociolingüística hispanoamericana y en especial centroamericana y costarricense; lenguas que se hablan en Costa Rica; bilingüismo y diglosia en Costa Rica; influencia de lenguas extranjeras; métodos y técnicas de enseñanza de la comprensión y producción escrituraria; etc.).

10) Difundir ampliamente los resultados de estas investigaciones e implementar sus recomendaciones.

11) Montar proyectos "piloto" de carácter interdisciplinario para enfrentar el problema lingüístico de manera focalizada y experimental.

En cuanto **acción extensiva**:

12) Organizar actividades de capacitación y actualización (talleres, seminarios, mesas redondas) especialmente para quienes enseñan o manejan a nivel profesional la lengua materna: docentes, comunicadores de los medios masivos, etc.

13) Incidir en los medios de comunicación de masas, colaborando con ellos para que en su programación habitual ofrezcan a la comunidad modelos de actividad lingüística ejemplar.

14) Implementar una política cultural nacional de promoción de actividades que involucran destrezas lingüísticas (certámenes, publicación de revistas y periódicos, espectáculos literarios, etc.)

15) Contribuir a la planificación y ejecución de planes y programas de educación bilingüe en las zonas donde hay contacto de lenguas y culturas.

16) Planificar y ejecutar acciones conjuntas, en todos los aspectos citados, con otras instituciones que tengan objetivos educativos, asociaciones de desarrollo, cooperativas, etc.

Con una acción bien planeada y fundamentada en todos los campos de su competencia, la Universidad puede contribuir mucho a resolver el problema de las limitaciones lingüísticas, sobre todo escriturarias de la población costarricense.