

ANÁLISIS DEL NIVEL DISCURSIVO: Registros escritos de undécimo año

Marta E. Rojas Porras

“—¿No ves que la finalidad de la neolengua es limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente? { }. Cada año habrá menos palabras y el radio de acción de la conciencia será cada vez más pequeño!”

George Orwell, 1984 .

I. INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es revisar las habilidades de escritura de los estudiantes del Sistema Educativo Costarricense.

Interesa, entonces, la escritura como actividad comunicativa que demanda un cuidadoso proceso y el empleo de elementos idóneos para exteriorizar, por escrito, la condición humana de pensar y sentir.

Así, se concibe al lenguaje como un factor que ayuda a la integración del individuo con su medio y en relación estrecha con el pensamiento. Esta última relación es tan inextricable que, a partir de cierto momento, el desarrollo de uno supone el de su correlato (Worf 1974, Luria, 1984, Schaff 1964).

En resumen, el objetivo de esta investigación es diagnosticar el grado de dominio del nivel discursivo de la lengua que, como instrumento de comunicación en su registro escrito, manifiestan los alumnos que egresan del Ciclo Diversificado, del distrito Central del Cantón de Desamparados.

Por tanto, el problema que se plantea es el siguiente: ¿Cuál es el grado de dominio, en el registro escrito, de algunas conductas lingüísticas, relativas al nivel del discurso, manifestado por estos alumnos? Y se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

El nivel discursivo, en las redacciones de los sujetos evaluados, no está estructurado según las posibilidades de códigos elaborados.

Para efectos de esta investigación, dominio de la conducta lingüística se refiere al puntaje de los

alumnos en cada tópico evaluado. En aquellos casos en que la media aritmética sea igual o superior al 70% del puntaje posible, se considerará que el grado de dominio manifiesto es aceptable, e inaceptable en caso contrario.

También es importante aclarar que por nivel del discurso se entienden aquellos aspectos que repercuten en la eficiencia comunicativa del mensaje y que están más allá de la frase. Para los fines de este trabajo, se consideran las siguientes: cacofonía, ajuste al tema, riqueza de ideas, subordinación, estructura del escrito, secuencia de ideas, orden general de la oración y puntuación. La definición operacional de cada uno de ellos se localiza en el apéndice No. 1.

II. MARCO TEORICO

1. Códigos de habla

Para el análisis del discurso se parte de la caracterización de los códigos elaborado y restringido, propuesta por el sociolingüista inglés Basil Bernstein.

A manera de aclaración se deja constancia de que existe una controversia que cuestiona el concepto de relaciones sociales, en las que según Bernstein, se generan estos códigos.

Dado que en este estudio se caracterizan las redacciones de los estudiantes como producto y no se indaga en las condiciones sociales que las han hecho posibles, pareciera que la réplica planteada no lo afecta.

1.2. Caracterización de los códigos

Algunos de los rasgos con que Bernstein identifica las realizaciones de estos códigos son:

1.2.1. Código restringido

En este tipo de código, los canales extraverbales cobran inusitada importancia en la transmisión del mensaje. Este se construye de forma tal que se eliden numerosos datos del contexto, todo lo cual se manifiesta en emisiones que un tercero no podría comprender plenamente, debido a la carencia de datos contextuales. Por tanto, los mensajes que responden a un código restringido dependen, en gran medida, del conocimiento del contexto para su cabal comprensión y, en este sentido, concretan significados muy particulares.

Otras características, que apuntan a condiciones del nivel discursivo son:

- Incapacidad para sostener un tema formal a lo largo de un discurso.
- Confusión de premisas y conclusiones.
- Ausencia de secuencia lógica.
- Redundancia y repetición.

1.2.2. Código elaborado

En éste, es el canal verbal el que sostiene la carga semántica. El participante se ve obligado a escoger cuidadosamente sus opciones, mediando un planteamiento intenso.

Cuando un niño aprende un código elaborado, aprende a recibir y transmitir, según un determinado proceso planificador, los contenidos intelectuales, sociales y emocionales. Esta experiencia lo conduce a expresarse en mensajes sumamente independientes del contexto, ya que incluye, en ellos, los elementos mínimos necesarios para su comprensión. En este sentido, transmiten significados universales.

Este código también se caracteriza porque:

- Se estructura según una secuencia lógica.
- Manifiesta procesos de análisis, abstracción y síntesis.

Las posibilidades que brinda este código son de tal calidad que permiten una compleja jerarquía conceptual, capaz de organizar la experiencia.

Para Bernstein el uso de uno u otro código no depende, en particular, de la inteligencia innata de los sujetos.

2. Características del registro escrito en el nivel discursivo

A continuación se señalan algunos rasgos distintivos de este registro, para lo cual se siguen las ideas expuestas por Rodino y Ross 1985.

Dado que la escritura presupone alguna mediatización entre los participantes (escritores, lectores), el emisor debe incorporar a su mensaje toda la información contextual necesaria para su decodificación.

2.1. Pertenencia en todos sus niveles: Es pertinente todo elemento necesario para la transmisión del sentido deseado. Por esto, enunciados redundantes, repeticiones de un significado bajo idénticas formas, frases hechas y lugares comunes son censurados.

2.2. Planificación previa: El emisor debe prever el conjunto del mensaje y la articulación de sus partes, tanto en lo conceptual como en lo expositivo. Así se favorece una mayor coherencia y sistematicidad del mensaje.

De esta manera, el registro escrito parece brindar el vehículo idóneo para la expresión del código elaborado. Para promover la superación del sujeto, sometido a un planteamiento intenso, urgido de crear un mensaje independiente del contexto, semánticamente autosuficiente, claro y lógico en la exposición.

III. Procedimiento metodológico

Este es un trabajo de campo que corresponde a una investigación descriptiva y sincrónica con algunas condiciones de investigación ex-post facto, en tanto las variables estudiadas son de naturaleza atributiva, designan características que el sujeto posee antes de que se inicie el estudio, y no se aplicó ningún tratamiento de control sobre la variable independiente.

La población de esta investigación la constituyen los alumnos de undécimo año de los colegios académicos diurnos y nocturnos del distrito Central de Desamparados. Se escogió, al azar, una muestra de 40 alumnos por colegio. En total, realizaron la prueba 156 estudiantes.

Para evaluar el nivel discursivo se hizo una propuesta de diez tópicos para que, con base en uno de ellos, cada alumno redactara tres o más párrafos. Es así como ésta consistió en una prueba de ejecución, en la que el alumno debía elaborar un

escrito; de esta manera se contó con una muestra del lenguaje activo del alumno.

Para que evaluaran los tópicos propuestos, la claridad de las instrucciones y el tiempo requerido para desarrollar la redacción, se utilizó el criterio de jueces. Con este procedimiento se obtuvieron indicios de la evidencia de validez de contenido de esta prueba.

Para establecer la confiabilidad de los resultados se estimó un coeficiente de consistencia interna, usando la fórmula Alfa de Cronbach. El resultado de su aplicación fue un coeficiente de 0,85. Dado que el margen de confiabilidad oscila entre 0,70 y 1,00 se obtiene que los resultados de esta prueba son confiables.

Para evaluar los escritos de los alumnos se confeccionó una escala descriptiva, en la que se define

cada uno de los elementos por evaluar. Se explicitan las características que permiten identificar los niveles en que se clasifica el logro del alumno para los aspectos en cuestión. A cada uno de esos niveles se le asignó un valor numérico.

Con estas escalas se evaluaron las pruebas. Primero, dos investigadores diferentes calificaron las mismas diez pruebas por separado. Luego se compararon los datos obtenidos para cerciorarse de que la comprensión de las escalas fuera homogénea. Se correlacionaron las calificaciones de ambos evaluadores y el resultado obtenido al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,74, que corresponde a una correlación positiva y significativa a un alfa de 0,01. Estos datos indican que las calificaciones, con esta escala, son confiables y que su posibilidad de error es de 1 en 100.

IV. ANALISIS DE RESULTADOS

CUADRO No. 1

Distribución de los puntajes obtenidos por los alumnos, la media aritmética y valor porcentual en cada contenido correspondiente al nivel discursivo Prueba de expresión escrita.
1984

| Contenido | %de alumnos que obtienen los puntos por contenido | | | \bar{X} por contenido | % de \bar{X} |
|--------------------------------------|---|----|-----|----------------------------|----------------|
| | 0 | 1 | 2 | | |
| Cacofonía | 41 | 59 | * | 0,59 | 59 |
| Subordinación recargada e inadecuada | 64 | 41 | * | 0,36 | 36 |
| Estructura del escrito | 25 | 49 | 26 | 1,01 | 51 |
| Secuencia de ideas | 19 | 45 | 36 | 1,17 | 59 |
| Riqueza de ideas | 16 | 58 | 27 | 1,11 | 56 |
| Orden general de la oración | 13 | 84 | 2,5 | 0,89 | 45 |

* = No existe ese código para ese contenido.

Como se observa en el cuadro anterior, de las conductas lingüísticas relativas al nivel discursivo no se domina ninguna: todos los promedios están por debajo del 60% .

Un alto porcentaje de sujetos (64%) utiliza la "subordinación recargada e inadecuada" y se ubica en 0 puntos. Asimismo, un 41% manifiesta "cacofonía" en sus escritos.

En "estructura del escrito", "secuencia de ideas", "riqueza de ideas" y "orden lógico de la

oración", porcentajes de alumnos, comprendidos en el 25% y el 13% , se ubican en la casilla correspondiente a cero puntos, lo cual indica, respectivamente, que en sus escritos falta inicio y cierre, que más de una idea rompe el orden lógico-temporal, que ellas son incoherentes y que más de una oración presenta errores de orden sintáctico general.

En los mismos aspectos señalados en el párrafo anterior, los mayores porcentajes de alumnos (del 49% al 84%) se ubican en la casilla correspondien-

te a un punto: Esto significa que en su escrito hace falta inicio o cierre, una idea rompe el orden lógico-temporal, sus ideas son redundantes en tanto no introducen nuevas facetas del tópico y una oración no presenta orden sintáctico general en sus constituyentes.

Solamente porcentajes de alumnos comprendidos entre el 26% y el 36 %, localizados en la casilla correspondiente a dos puntos, realizaron escritos en los que aparecen los tres elementos básicos de inicio, desarrollo y cierre; sus ideas guardan el orden lógico-temporal e introducen nuevas facetas del tópico considerado.

Únicamente el 2,5% de sujetos escribió todas las oraciones guardando el orden sintáctico general de sus elementos.

Ejemplos:

a. Cacofonía

“...me encontraba en la Playa del Coco disfrutando.

Los niños corretiendo a la orilla de la playa, disfrutando del atardecer, como conejillos brincando y gritando.

¡Yo! gozando de esta belleza... y admirando el paisaje”!

b. Subordinación recargada e inadecuada

“Al menos yo soy una persona que disfruta lo que es bueno por lo tanto disfrutando el bailar por supuesto que siempre y cuando sea sanamente ya que he podido observar que hay muchas personas que no lo disfrutan”.

Los ejemplos a y b evidencian la ausencia de un uso consciente de las posibilidades de relación de hipotaxis y parataxis entre los constituyentes de un enunciado compuesto. Como consecuencia se producen mensajes en los que, aparentemente, la urgencia del decir relega las otras funciones del lenguaje. Probablemente, este hecho obedezca a la ausencia de una práctica escolar que llame la atención sobre la importancia del lenguaje en sí mismo y que fomente la enseñanza de la composición y estilo.

c. Estructura del escrito

Por las características del aspecto que se considera (inicio, desarrollo y cierre) el texto se transcribe completo.

“Para mí las elecciones son muy importantes ya que uno tiene la oportunidad de elegir a los que

uno quiera que lo gobiernen y a los que sepan hacerlo mejor ya que para el bien de nosotros y de los demás, tal como en Costa Rica se forman varios partidos como son: Liberación, Calderonista, Comunista, etc; uno tiene la oportunidad de escoger el que le parezca mejor”.

Este texto muestra la ausencia de planificación expresada en un discurso incompleto que no logra desarrollar un mensaje en forma adecuada. Carece de la estructura que permita identificar su inicio, desarrollo o cierre. Una vez más, las características de este discurso parecen evidenciar la ausencia de una práctica escolar que posibilite textos aceptables.

ch. Secuencia de ideas

“Libertad es un lindo derecho que tenemos los seres humanos o no, tan siquiera los que gozamos de tener democracia en nuestro país.

Yo creo que con la Libertad todo sería mejor en todo sentido, con la libertad no habrían guerras, ya que cuando no hay libertad de expresión ocasiona muchos problemas.

Concluyendo: La Libertad es... “Lo mejor que podemos tener en todo sentido, y el mayor deseo de tenerla el que no la adquiere”.

De nuevo, la falta de planificación conceptual y expositiva se manifiesta en discursos en los que las ideas no se expresan en una secuencia lógica. Esta condición favorece la emisión de textos cuyo contenido resulta vacío, redundante u oscuro.

d. Riqueza de ideas

En este rubro se consideraron dos desviaciones: aquellos textos en los que las ideas resultan redundantes, en tanto no agregan nuevos significados que enriquezcan el mensaje; y los que exponen un mensaje incoherente.

d.1. Redundancia

“Libertad es hacer siempre lo que se debe hacer y no lo que se quiere hacer. Porque ante todo está primero el deber luego el querer hacer algo. No es libertad, libertinaje, muchos confunden estas dos cosas, pero no es ser libre el no obedecer instrucciones, más bien es ser libertino. Libre fuera si en realidad esta persona hiciera lo que se le indique como deber que tenemos.

CUADRO No. 2

Distribución de los puntajes obtenidos por los alumnos, la media aritmética y su valor porcentual en cada contenido correspondiente a puntuación y espaciamento Prueba de expresión escrita.
1984

Parte no estructurada (N = 156)

| Contenidos | % de alumnos que obtienen los puntos por contenido | | | No aparece | \bar{X} por contenidos | % de \bar{X} |
|------------------------|--|-----|-----|------------|-----------------------------|----------------|
| | 0 | 1 | 2 | | | |
| Coma | 57 | 41 | 2,5 | * | 0,46 | 46 |
| Punto y coma | 55 | 6,4 | * | 38 | 0,45 | 45 |
| Punto y seguido | 68 | 20 | * | 12 | 0,32 | 32 |
| Dos puntos | 17 | 8,3 | * | 75 | 0,83 | 83 |
| Signo de admiración | 6,4 | 8,3 | * | 85 | 0,94 | 94 |
| Signo de interrogación | 5,7 | 6,4 | * | 88 | 0,94 | 94 |
| Guión | 2,5 | 0 | * | 98 | 0,98 | 98 |
| Raya | 2,5 | 3,2 | * | 94 | 0,98 | 98 |
| Paréntesis | 3,2 | 3,2 | * | 94 | 0,97 | 97 |
| Puntos suspensivos | 3,8 | 7,6 | * | 89 | 0,96 | 96 |
| Comillas | 7,0 | 4,5 | * | 89 | 0,93 | 93 |
| Punto y aparte | 52 | 48 | * | * | 0,48 | 48 |
| Sangría | 43 | 57 | * | * | 0,57 | 57 |

* = No existe este código para ese contenido.

La mejor libertad que puede haber para un joven es hacer siempre primero lo que se debe de hacer y luego lo que quiera hacer..."

Todo el texto repite la misma idea sin introducir nuevas facetas enriquecedoras. Esta limitación resulta en mensajes pobres de significado.

d.2. Incoherencia

"La libertad es un aspecto muy importante en el cual todos los ciudadanos de nuestro país, en el cual nosotros vivimos. De ello podemos demostrar una externa definición, pero lo más indicado es decir de nuestros habitantes del mundo".

Ejemplo de un discurso vacío e incoherente, en el que no logra concretarse ninguna idea. No se es-

tablece, en un sólo caso, la relación tema-comentario.

e. Orden general de la oración

"Quedaron por siempre los recuerdos en mi mente de los días". El orden sintáctico general de las constituyentes de la oración, particularmente del texto escrito, no ha sido considerado; este hecho produce textos con hipérbatos innecesarios y que van en detrimento de la claridad del discurso.

Del total de 10 puntos que representaba el valor de los tópicos en mención, la media aritmética alcanzada corresponde a 5,13, lo cual indica que el promedio apenas alcanza el 51 % de los puntos posibles.

En lo que se refiere a los signos de puntuación y de espaciado, para la "coma", el "punto y coma", el "punto y seguido" y el "punto y aparte" la mayoría de los alumnos se ubica en cero puntos, lo cual significa que el uso de estas marcas es inadecuado (solo el 2,5% utiliza adecuadamente la "coma"). Por lo demás, es sumamente significativo que más de las tres cuartas partes de los sujetos evaluados no utilizan las "dos puntos", los "signos de admiración" y "de interrogación", el "guión", la "raya", el "paréntesis", los "puntos suspensivos" y las "comillas". Los pocos signos utilizados (coma, punto y aparte y sangría) tienen un aprovechamiento insuficiente y los otros, definitivamente no se emplean en los escritos.

CONCLUSIONES

1. En relación con el problema planteado para esta investigación se encontró que las conductas lingüísticas evaluadas, relativas al nivel discursivo en el registro escrito no se dominan.

La mayoría de los textos son incompletos, no logran desarrollar un mensaje en forma adecuada, carecen de ilación y de planeamiento conceptual y expositivo. Abundan los mensajes que no avanzan en la exposición discursiva, resultando redundantes oscuros y descuidados en su composición y estilo.

La puntuación, restringida a pocos signos es, por demás, inadecuada: manifiesta desconocimiento de las articulaciones de los elementos que componen el enunciado.

2. Con respecto a la hipótesis de trabajo planteada se concluye que las redacciones evidencian el predominio de discursos caracterizados por la utilización de códigos restringidos.

Los rubros de subordinación recargada e inadecuada (64 %) perfilan la presencia de rasgos de un código restringido, el cual muestra conductas lingüísticas tipificadas.

En el nivel discursivo se trasgreden los requisitos de la planificación conceptual y expositiva, en tanto un 58% utiliza un discurso redundante y un 16% incoherente; en un 74% de las muestras, falta uno o dos de los elementos que estructuran el mensaje (inicio, desarrollo y cierre) y un 64% no logra escritos en los que las ideas se expresen en secuencia lógica, dando como resultado una confusión entre las premisas y las conclusiones, que configuran discursos tautológicos.

Los comentarios anteriores se refuerzan al contemplar las muestras recogidas desde las perspecti-

vas del binomio: conceptos usuales / conceptos científicos. Según Luria 1984 y Vigotsky 1973, los primeros se distinguen porque los usuarios fracasan al tratar de definirlos verbalmente.

Los conceptos usuales están presentes en los textos que incorporan definiciones sin tal "status" ("Libertad es todo lo que tenemos los costarricenses"). Los términos de estas pseudodefinitiones están formados por palabras generales vacías y muchas de ellas se convierten en una petición de principio ("no es libertad, es libertinaje").

Este fenómeno se explica en tanto que el emisor, al utilizar aquellos conceptos, actúa como si su significado fuera general y universal para todos los miembros de la comunidad. De ahí que no se esfuercen por definirlos claramente. Esta falta de rigurosidad produce un sujeto que no se ejercita en darles un contenido preciso y claro a los elementos de sus mensajes, completándose, de esta manera, los términos de un círculo vicioso. Esta noria desemboca en un uso estereotipado del lenguaje, en el cual se privilegian mensajes carentes de análisis, síntesis y abstracción: mensajes que no preguntan ni aclaran para sí mismos ni para otros, los conceptos utilizados.

Ha de repararse, además, en que el uso de signos de puntuación indica otra evidencia de que los mensajes evaluados se construyeron según los rasgos de códigos restringidos. En este sentido, el subsistema de la puntuación no sólo se ve empobrecido, sino que también los signos que se actualizan no representan, adecuadamente, las pausas del registro oral ni señalan la jerarquización conceptual de las ideas del escrito.

La incapacidad por desarrollar un tema, la falta de previsión, la alta frecuencia con que aparecen pseudodefinitiones, además de la subutilización de la puntuación, dan indicios de hablantes sujetos a la inmediatez del contexto y permiten señalar el uso de códigos de habla restringidos en las muestras evaluadas.

Estas desviaciones con respecto a la norma en aquellas conductas lingüísticas más directamente relacionadas con lo conceptual y con la capacidad que tiene el hombre de reflejar y representarse el mundo con independencia del estímulo inmediato, resulta altamente preocupante; pues el problema no tiene una sola dimensión.

No se trata únicamente de que los hablantes conciben la escritura como una mera transcripción de lo oral. Aun si pudieran reducirse las muestras a manifestaciones del registro oral, persistirían muchos de los problemas apuntados. No es simple-

mente una limitación que imponga la interferencia del registro oral en el escrito. Es, más bien, que los mensajes (considerados ya como muestras orales, ya escritas) se organizan según el repertorio de posibilidades a las que da acceso un código de habla restringido.

El problema es grave, pues si bien el concepto de habla de código restringido no se refiere a la capacidad lingüística innata de sus usuarios, sí, según afirman algunos teóricos (Luria 1984, Levitas 1979) desfavorece u obstaculiza el acceso a órdenes superiores del pensamiento y su uso exclusivo es un obstáculo para el desenvolvimiento del individuo en el proceso de la educación formal.

Y para terminar, una cita para la reflexión:

“El porvenir está escrito en el presente —decía: basta con tener alguna lucidez para entender que estamos rodeados de mensajes y advertencias”.

Alejo Carpentier, *Tientos y diferencias*.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, Basil. “A critique of the concept of compensatory education”. Los Cazden et al. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University, 1978.
- . “Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias”. En Garvin y Lastra. Op. cit.
- Bolaños, Sara. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Editorial Trillas, 1982.
- Cronbach, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of test”. En Mehrens and Eliel (editores). *Principles of Educational and Psychological Measurement*. Chicago: Rand McNally and Co., 1967.
- Fishaman, Joshua. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.
- Garvin, Paul y Lastra, Yolanda. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.
- Hudson, R. A. *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1981.
- Levitas, Maurice. “Lenguaje y privación”. En *Marxismo y sociología de la educación*. México: Siglo Veintiuno, 1979.
- Luria, Alexander. *Lenguaje y pensamiento*. España: Fontanella, Colección “Breviarios de conducta humana”, No. 16, 1984.
- Rodino, Ana y Ross, Ronald. *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: un estudio de lingüística aplicada*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional Estatal a Distancia, 1985.
- Rojas, Marta y Umaña Róger. *Diagnóstico de la expresión escrita en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y en la Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense*. Costa Rica: Facultad de Educación, 1986.
- Schaff, Adam. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo, Colección “Teoría y Praxis”, No. 11, 1964.
- Vigotsky, Lev. “Pensamiento y palabra (de *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade: 1973). En Pablo del Río (editor). *Infancia y aprendizaje: la adquisición del lenguaje*. España. Colección monografías, No. 1.
- Worf, Benjamín. “La relación entre lenguaje, pensamiento y conducta habituales”. En Garvin y Lastra. Op. cit.

APENDICE No. 1

Nivel discursivo

- | | | | |
|----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. | Estructura del escrito: organización del escrito en inicio, desarrollo y cierre: | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| | Presenta los tres elementos. | Falta un elemento | Falta más de un elemento. |
| 2. | Ajuste al tema: relación coherente de las ideas con el tema escogido. | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| | Todas las ideas son coherentes con el tema. | Una idea no es coherente con el tema. | Más de una idea no es coherente. |
| 3. | Secuencia de ideas: orden lógico – temporal de las ideas. | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| | Todas las ideas lo presentan. | Una idea lo rompe. | Más de una idea lo rompe. |
| 4. | Riqueza de ideas: | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| | Las ideas introducen nuevas facetas del mismo tópico. | Redundancia en las ideas expresadas. | Incoherencia en las ideas expresadas. |
| 5. | Orden general de la oración: | | |
| | 2 | 1 | 0 |
| | Todas las oraciones correctas. | Una oración con errores. | Más de una oración con errores |
| 6. | Subordinación recargada e inadecuada: | | |
| | 1 | | 0 |
| | No se utiliza. | | Se utiliza. |
| 7. | Cacofonía: | | |
| | 1 | | 0 |
| | No se presenta. | | Se presenta. |