



LA INVERSIÓN DE LA PIRÁMIDE COGNITIVA Y LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Rudy Mostacero

RESUMEN

El propósito de este estudio es el de presentar una propuesta didáctica para superar los problemas de la escritura, entendidos no como errores gramaticales y ortográficos, sino como dificultades inherentes a la redacción de cualquier variedad de texto. Para la misma me baso en dos premisas, primero, en los resultados de una investigación sobre dificultades de escritura y, segundo, propongo la inversión de la *pirámide cognitiva*. Para la teoría me fundamento en la visión dialógica del discurso y de la escritura como proceso y metacognición. Analicé una muestra de 73 textos producidos por estudiantes de educación primaria, secundaria y superior y llegué a determinar la existencia de una escala jerarquizada de 157 dificultades, correspondientes a cuatro niveles de complejidad cognitiva. Algunos resultados indican que al avanzar en el nivel de escolaridad, el cúmulo de dificultades de tipo gramatical y ortográfico se mantiene como si la didáctica de la escritura operara, más bien, una influencia negativa y que no se atienden los aspectos más relevantes del escribir. Por consiguiente, sugiero que la didáctica debe iniciarse con el reconocimiento de las modalidades enunciativas y textuales, debe discutir cuestiones de tipología y de escritura especializada, para asegurar el dominio de la coherencia pragmática y discursiva. Por lo tanto, se deben diseñar actividades y estrategias de intervención pedagógica que permitan superar la concepción de la escritura como error y como producto.

Recibido: 11/05/2010

Aceptado: 24/06/2010

Palabras Clave: visión dialógica del discurso, didáctica de la escritura, dificultades de escritura, inversión de la *pirámide cognitiva*

THE INVESTMENT OF THE COGNITIVE PYRAMID AND THE WRITING DIDACTIC

ABSTRACT

This study is to introduce a didactic proposal to get over the writing problems, not the grammatical and orthographic errors. Those are the difficulties of the formal writing of several texts. To do that I based in two premises; first it is the result of a research about writing difficulties; second, I propose the investment of the cognitive pyramid. To the theory I based on the dialogical view of the speech and the writing as process and metacognition. I analyze a sample of 73 texts produced by school and college students and I determine the existence of 157 difficulties, which are into four levels of complexity. Some results indicate when people advance in a level education the grammatical and orthographic difficulties maintains, as if the writing didactic get function. So, I suggest that the didactic should start with the recognition of the textual and expository modalities, should discuss typologies issues and specialized writing, in order to guarantee the control of the pragmatic and discursive coherence. That's why it's necessary to design activities and strategies of pedagogical intervention that permit to get over the writing conception as error and result.

Key words: dialogic view of the speech, writing didactic, writing difficulties, investment of the cognitive pyramid

INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio¹ es el de presentar una propuesta didáctica para superar los escollos con la escritura, entendidos no como errores gramaticales y ortográficos, sino como dificultades inherentes a la redacción de cualquier variedad de texto. Esto reclama una mirada de conjunto para todo trabajo con la escritura, ya que hasta el momento han prevalecido los análisis parciales, circunscritos a ciertos niveles de escolaridad. Se carece de una mirada global sobre su producción, por ejemplo, que evalúe tanto el desempeño de los escritores novatos como el de los expertos.

Se tiene entendido que la complejidad escritural depende, más bien, del tipo de modalidad enunciativa y/o discursiva, más que de la cohesión gramatical o de la falta de atención para fijar la ortografía. Todo eso entraña la existencia de un *continuum cognitivo*, es decir, de un conjunto de conocimientos y habilidades para redactar un texto de acuerdo con sus características específicas y las exigencias de la audiencia. Sin embargo, la actual didáctica de la escritura sólo repara en los “errores” o “vicios del lenguaje”, en los aspectos superficiales de la construcción del texto que a veces dependen más de habilidades poco desarrolladas o inadecuadamente conducidas por la acción docente.

La existencia de un *continuum cognitivo* se sustenta en la adquisición gradual y lenta de una serie de experiencias y estrategias que se distribuyen de manera desigual con la edad, con el nivel de escolaridad, con los entornos familiares y con la acción del docente. Por eso, estamos obligados a tratarlas en conjunto. Pero es necesario cambiar la perspectiva: es más importante atender las especificidades de cada género y de cada texto, que los desaciertos con la ortografía o con la acentuación. Además, se debe desplazar el énfasis que se ha colocado en la caza y detección de errores (pedagogía punitiva y del error), hacia el manejo de las estrategias pragmáticas y discursivas de los textos.

Dos premisas son las que orientan este estudio, primero, los resultados de una investigación sobre dificultades de redacción y, segundo, la inversión de la llamada *pirámide cognitiva*, que no es más que un pretexto para apreciar que las dificultades dependen más de habilidades cognitivas que de procedimientos memorísticos y rutinarios, una metáfora para operar un cambio de orientación en el trabajo docente. Y para cumplir con este propósito, me referiré a los siguientes aspectos: a) presentar una síntesis sobre las teorías para la enseñanza de la escritura, b) la muestra y los textos, c) análisis de los datos y sus resultados, d) los antecedentes de la investigación sobre dificultades de escritura, e) la inversión de la pirámide cognitiva y f) las conclusiones.

TEORÍAS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Toda indagación sobre la lengua se debe apoyar en los descubrimientos de la psicología cognitiva, de la didáctica de procesos y de la visión dialógica del discurso, de por lo menos las cuatro últimas décadas, ya que desde ese momento se producen tres hechos decisivos para el

destino de las teorías y metodologías acerca de la lengua materna. Me refiero, en primer término, a la publicación en 1979 de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky, libro que marca un antes y un después en cuanto al conocimiento que el docente debe tener de los procesos cognitivos implicados en la apropiación de la escritura.

El segundo acontecimiento pertenece a la misma década. En 1977, cuando John Flavell da a conocer *El desarrollo cognitivo* (véase Peronard 1999), se inicia la etapa de los enfoques sobre los procesos de cognición superior y este aporte se complementa, perfectamente, con el artículo que los norteamericanos Linda Flower y John Hayes dieron a conocer en 1981: “*A cognitive process theory of writing*” (véase Flower y Hayes 1981). El tercero está representado por la integración de estas teorías con la visión dialógica del discurso, el proceso de enseñanza como proceso interactivo y las estrategias de intervención pedagógica.

Como este tema sería muy largo para tratarlo aquí, además ya lo he desarrollado en Mostacero (2006, 2007 y 2008), remito sólo a las fuentes. Para las teorías sobre la visión dialógica del discurso y su aplicación en el aula: Bajtín, 1982; Ducrot, 1988; Halliday y Hasan, 1976; Martínez, 1999, 2001 y 2004). Para comprender la escritura como proceso y como metacognición: Cassany, 1999; Peronard, 1999, 2005; Camps y Milian, 2000; Rijlaardsdam y Couzijn, 2000; Fraca, 2002, 2003; Fraca, Maurera y Silva, 2002; Camps, 2003; López y Arciniegas, 2004; entre otros). Por último, para situarnos en el problema de las dificultades de escritura en general y de aquellas que pertenecen al nivel superior: Defior, 1996; Salvador Mata, 1997; Narvaja de Arnoux *et al*, 2004; Narvaja de Arnoux, 2009; Pereira y di Stefano, 2007; Carlino, 2004, 2005, 2006; Sabaj, 2009.

A continuación describiré las características de la muestra y de los textos recogidos para la investigación, así como cada uno de los niveles de complejidad cognitiva que posee la escala de tareas con la escritura.

LA MUESTRA Y LOS TEXTOS

La muestra estuvo constituida por 73 textosⁱⁱ: 20 de 1º grado, niños entre 6 y 7 años (CEAPULA, Centro Educativo de la Asociación de Profesores de la Universidad de Los Andes, Mérida); 20 de 5º grado, con edades entre 10 y 11 años (U. E. N. “José María

Vargas” de Guanare, Estado Portuguesa); 20 de 1º y 2º años, cuyas edades oscilan entre 11 Y 16 años (E. B. B. “Chaparral”, Municipio Piar, Estado Monagas) y 13 textos redactados por estudiantes de la Universidad de Los Andes, Mérida (Colegio Universitario Hotel Escuela de los Andes Venezolanos y Facultad de Letras y Educación). Para identificar y cuantificar los problemas de escritura los textos fueron analizados de acuerdo con una *escala jerarquizada de dificultades de escritura* que fue elaborada en el año 1999 (véase Mostacero, 1999) y contenía 38 dificultades. Los antecedentes de esta investigación se desarrollaron entre el 2000 y el 2005, en el Centro de Estudios Textuales de la UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín, y en los dos últimos años se han agregado otros más, de modo que en la actualidad la escala posee 157 dificultades distribuidas en cuatro niveles de complejidad cognitiva (los números dentro del paréntesis señalan la cantidad de dificultades encontradas por nivel o subnivel), según la Tabla 1:

N. 1.	SEGMENTOS ESCRITURALES MÍNIMOS Dificultades Caligráficas y Diagramáticas (14)
N. 2.	DE LA PALABRA Dificultades Ortográficas y de Acentuación (22)
N. 3. N. 3. A. N. 3. B.	DE LA ORACIÓN AL PÁRRAFO Dificultades con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación (21) Dificultades de Cohesión Gramatical (42)
N. 4. N. 4. A. N. 4. B. N. 4. C.	DEL PÁRRAFO AL DISCURSO Dificultades de la Coherencia Textual y Pragmática (20) Dificultades Pragmático-discursivas (26) Dificultades Tipológicas y Discursivas (12)

Tabla 1: Niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Mi primera tarea es analizar los textos producidos por los niños de 1º grado (6 y 7 años), que acababan de aprender a escribir “con letra corrida”, aunque en el grupo no todos tenían el mismo desempeño. No obstante, las dificultades pertenecen a los tres primeros niveles de la complejidad escritural, tal como se aprecia en el Cuadro 1.

Nivel	Número de la dificultad	Frecuencia Absoluta
N.1.	6 [38] 1 [15] 4 [11] 2 [10]	95
N.2.	20 [52] 19 [34] 15 [28] 17 [16] 33 [16]	172
N.3.A.	40 [36] 57 [16]	60

Cuadro 1. Dificultades más frecuentes para el Primer Grado

Las dificultades han sido ordenadas de mayor a menor y por nivel de complejidad escritural en cada celda: los números en negrita representan la dificultad y los que están entre corchetes, sus frecuencias. La frecuencia absoluta es la sumatoria de todas las encontradas por nivel. Las cifras más altas corresponden a: ausencia de mayúscula al principio de oración o párrafo (**D20**), omisión de letras en la construcción de la sílaba (**D6**), utilización inadecuada del margen izquierdo (**D40**), omisión de sílabas en la escritura de la palabra (**D19**), amalgama o unión inadecuada de dos o más palabras (**D15**), etc., problemas muy vinculados con la competencia ortográfica, de acentuación, caligráfica y diagramática. Además, estos niños sólo escriben oraciones aisladas, tomadas por dictado o por copia, por eso, no aparecieron dificultades de mayor complejidad. Ahora voy a comparar estos resultados con los encontrados para niños un poco mayores, entre 10 y 11 años, pertenecientes a la U. E. N. “José María Vargas”, de Guanare, Estado Portuguesa, que cursan 5º grado. Sus datos aparecen en el Cuadro 2:

Nivel	Número de la dificultad	Frecuencia Absoluta
N.1.	6 [39] 9 [10] 7 [8] 3 [4]	71
N.2.	33 [97] 20 [16] 25 [16] 21 [13] 24 [13]	187
N.3.A.	40 [12] 41 [7]	19

Cuadro 2. Dificultades más frecuentes para Quinto Grado

Los resultados siguen correspondiendo a los tres primeros niveles, aunque estos niños ya escriben textos mayores a una oración. Se aprecia un decremento en la sumatoria de frecuencias absolutas tanto para el Nivel 1 (71) como para el Nivel 2 (19), con respecto al primer grado, pero lo diferente es un leve incremento de las dificultades ortográficas y de acentuación, Nivel 2, 187 dificultades. Esto significa que se acentúan los problemas de ortografía y acentuación que, en adelante, pasarán a ser el principal problema en el que se enfrasca la didáctica de la escritura, incluso, hasta para los estudiantes universitarios.

También es interesante observar el tipo de dificultad y su incidencia. Aún cuando los alumnos de Guanare escribieron sobre temas libres, entre dos y cuatro pequeños párrafos, con títulos, margen e interlineado apropiados, sus mayores escollos se relacionan con el empleo de la tilde (**D33**), la mayúscula (**D20**, **D21**) y la disortografía de **c**, **s**, **z** y **x** (**D25**) o, en su defecto, de **b** y **v** (**D24**). Es decir, dificultades asociadas con la atención y la memoria de aspectos secundarios del texto y que no inciden en cuestiones de razonamiento o discriminación de géneros, tal como se puede observar en la Tabla 2:

No. D	F. A.	Glosa
33	97	Ausencia de tilde
6	39	Omisión de letras en la construcción de la sílaba
20	16	Ausencia de mayúsculas al principio de oración o de párrafo
25	16	Empleo incorrecto de c , s , z y x
21	13	Ausencia de mayúsculas en nombres propios, de países, etc.
24	13	Empleo incorrecto de b y v
9	10	Sustitución de una letra por otra: n por m , i por e , u por o , etc.

Tabla 2. Prelación de las Dificultades según su frecuencia absoluta

Estos resultados son preocupantes, ya que aún se conservan dos problemas que pertenecen al primer nivel cognitivo y que se debieran superar en el segundo o tercer grado de educación primaria. Repárese que estos sujetos de quinto grado todavía conservan la dificultad de omitir letras en la construcción de la sílaba (**D6**) y la sustitución de una letra por otra (**D9**). Sólo una niña no escribió con letra corrida y presenta las dificultades propias de la evolución de su

práctica: tamaño poco uniforme de la letra, mezcla de mayúsculas y minúsculas; igualmente, sólo dos estudiantes no mantienen el trazo horizontal de la escritura que viene a ser una destreza diagramática, típica del nivel temprano de adquisición. Sin embargo, las mayores frecuencias se relacionan invariablemente con la escritura de letras o sílabas y con la memoria ortográfica, prueba de que estos sujetos no enfrentan aún problemas con la estructura del párrafo o con el carácter específico de las modalidades discursivas. Al pasar, ahora, a sujetos mayores, (1º y 2º años de bachillerato, escuela Chaparral, Estado Monagas), la incidencia y la frecuencia de las dificultades cambia en cuanto a su distribución: veamos el Cuadro 3.

Nivel	Número de la dificultad	Frecuencia Absoluta
N.1.	6 [70] 9 [26] 8 [20] 7 [10]	126
N.2.	33 [115] 20 [49] 25 [41] 24 [37] 23 [12]	294
N.3.A.	43 [15] 55 [5]	26
N.3.B.	63 [86] 72 [36] 64 [19] 65 [13]	133
N.4.C.	100 [14]	17

Cuadro 3: Dificultades más frecuentes en alumnos de Bachillerato (1º y 2º años)

La competencia deficitaria se sigue relacionando con la escritura de las palabras, aún cuando estos sujetos ya redactan textos libres de mayor extensión. Esta carencia se debe a la omisión de tildes (**D33**), el uso inadecuado de la coma (**D63**), omisión de letras en la construcción de la sílaba (**D6**), la ausencia de mayúscula al inicio de una oración o de un párrafo (**D20**), así como la vacilación ortográfica (**D25** y **D24**). No obstante, ya están presentes los problemas de construcción de la oración dentro del párrafo o del párrafo mismo, lo cual indicaría que la práctica no se realiza a partir de textos como géneros discursivos, la intencionalidad, el contexto de la producción, etc. Los únicos aspectos textuales serían los asociados con el empleo de la coma y de la mayúscula. Un detalle de suma importancia es el incremento de frecuencias

absolutas por nivel, por lo menos con respecto a los alumnos de primaria. Estos alumnos registraron más faltas (N.1: 126 casos; N.2: 294 casos) que los sujetos de 1º y 5º grados, incluso, sus escritos también pudieron ser evaluados en los dos niveles siguientes, el N.3.B. y el N.4.A., donde también las cifras son altas. Y en conjunto superaron a todos los demás sujetos de la muestra en la cantidad de dificultades acumuladas.

Se trata de estudiantes que escribieron sobre el medio ambiente, la contaminación (1º año) y la agricultura (2º año), y pertenecen a una escuela rural que recibe estudiantes de comunidades campesinas (en Chaparral, Estado Monagas), de los cuales, además, 7 de los 20 alumnos presentan la alternancia de r/l, y en particular el sujeto número 17, quien alterna en los dos sentidos y para todas las posiciones de la palabra. Asimismo, en cuanto al tipo de dificultad, estos resultados no varían sustancialmente de los observados para la escuela de Guanare en el Estado Portuguesa, que también es una región campesina, sin embargo, aquí no aparece este fenómeno, lo cual revela una influencia del habla coloquial en el habla y la escritura de la escuela.

Estos resultados serán comparados ahora con los datos de los estudiantes del nivel superior, que cursan licenciaturas en la Universidad de Los Andes, Mérida. Para este propósito se analizaron 5 trabajos escritos de asignatura, 3 informes de actividades, 2 informes de pasantías, 2 relatos libres de carácter creativo y 1 memoria de grado. De los dos informes de pasantía uno resultó ser un *Manual de escritura para adolescentes* y el otro un informe pero “a manera de ensayo”, donde el autor difiere su compromiso con la tarea demostrando así un desinterés por el potencial epistémico de la escritura (Carlino, 2006b). El *Manual* consta de cinco capítulos y 162 páginas, aunque el quinto capítulo no haya sido revisado y corregido por el tutor. De todos ellos el texto que se acerca más a una versión académica final y lista para la defensa, es la memoria de grado (78 pp.), ya que tiene todos los requisitos de un texto de su naturaleza. Veamos ahora las cifras de esta parte de la muestra en el Cuadro 4:

Nivel	Número de la dificultad	Frecuencia Absoluta
N.1.	6 [13] 9 [3] 7 [2]	18
N.2.	33 [46] 21 [12] 19 [3]	69
N.3.A.	56 [6] 55 [2] 49 [2]	12
N.3.B.	63 [17] 72 [7] 66 [4]	41
N.4.A.	105 [3] 108 [3] 110 [2]	13
N.4.B.	138 [24] 128 [11] 121 [7] 120 [5]	67
N.4.C.	150 [4]	4

Cuadro 4: Dificultades más frecuentes en alumnos de Educación Superior

La frecuencia de las dificultades desciende drásticamente, siendo la cifra más alta la relativa al acento ortográfico y, en segundo lugar, de aquellos textos que no fueron revisados para su edición final. En efecto, aún cuando para estos sujetos no operan las mismas condiciones de dificultad de tipo gramatical, sin embargo, hay dos cuestiones que nos mueven a reflexión. La primera es que estos estudiantes siguen presentando problemas en todos los niveles de la complejidad cognitiva, cuando se esperaba que la falta de competencia se restringiera a los niveles más complejos, por ejemplo, el nivel tercero y el cuarto. La segunda es que de los nueve problemas donde hubo más fallas, sólo hay dos que escapan a los problemas de cohesión gramatical. Por ejemplo, “no existe evidencia acerca del propósito y de la intención del autor” (**D121**), “el escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas” (**D128**). Esta última entraña las relaciones entre el discurso ajeno y el propio discurso que en la universidad se debiera convertir en la elección de un estilo de escritura apropiado con el tipo de género y con la intención del autor.

Por último, se puede llegar a un análisis más preciso si se compara las frecuencias absolutas y totales de las dificultades más recurrentes, pero según el nivel cognitivo y el nivel de instrucción. Esta comparación nos permitirá observar el desempeño de toda la muestra para apreciar sus relaciones, tal como aparece en el Cuadro 5:

Nivel	Primer Grado	Quinto Grado	1º y 2º Años	Educación Superior
N.1.	95	71	126	18
N.2.	172	187	294	69
N.3.A.	60	19	26	12
N.3.B.			133	41
N.4.A.			17	13
N.4.B.				67
N.4.C.				4
	327	277	596	224

Cuadro 5. Frecuencia Absoluta y Dificultades según nivel cognitivo y nivel de instrucción

El Cuadro 5 pone en evidencia dos cosas muy importantes para la teoría y la didáctica de la escritura en general. Primero, se aprecia una mayor concentración de impericias en el Nivel 2 (ortografía y de acentuación), es decir, que toda la muestra no llega a superar estos obstáculos, a pesar de que la acción del docente está centrada en ella y que todo el trabajo de aula está enfocado ahí. Por otra parte, la incompetencia va en aumento, si se recorre el segundo nivel de izquierda a derecha (de 172 a 294 ocurrencias), siendo también preocupante que los estudiantes universitarios la exhiban como la cifra más alta de todo su desempeño: 69 casos. La otra cifra alta corresponde, para ellos, al nivel N.4.B., con 67 casos, lugar donde sí se esperaba que ocurriera la mayor cantidad de desaciertos, por tratarse de la redacción de escritos cuya función pragmática y estructura son más específicos.

La didáctica escolar no ayuda a resolver estos problemas, más bien los potencia por encima de otras tareas más importantes. ¿Será que la reiterada y rutinaria insistencia la aleja cada vez más de la verdadera función social que debe tener la práctica de la escritura en los centros escolares? Después se convierten en una rémora cuando el estudiante universitario debe iniciarse en la *alfabetización académica*: redactar textos con fines comunicativos específicos y de acuerdo con el contexto de producción. A propósito, ya Bereiter y Scardamalia (1987) habían anticipado las diferencias entre “decir” o utilizar el conocimiento de otros y la capacidad para “transformarlo”.

Por eso, se siente la necesidad de operar un cambio en la didáctica de la escritura para hacerla menos dependiente de operaciones de memoria aprendida, pero no encaminadas a la resolución de problemas pragmático-discursivos que implican la transformación del saber. Si en la primaria se inicia al niño en la escritura de las primeras narraciones y descripciones, por ahí debería comenzar el aprendizaje de las tipologías textuales y de sus superestructuras. Incluso, luego que se domina la escritura fluida, los estudiantes debieran incrementar su práctica lectora y así acceder a la “cultura de la escritura”, a las modalidades discursivas, al problema de los géneros y sus variedades, dejando para un plano secundario el trabajo con la ortografía y con la acentuación. Este es un cambio estratégico y se justifica porque en las teorías y metodologías de los últimos treinta años, las didácticas están centradas en el aprendizaje de textos específicos, de su superestructura y del *contexto real y social de producción*. Por esa razón propongo la llamada *inversión de la pirámide cognitiva*, sin embargo, para entender su alcance voy referirme a la investigación que originó esta propuesta.

En el año 1999 un grupo de estudiantes que culminaba su pregrado en el área de Lengua y Literatura y yo, como el coordinador, fundamos el Centro de Estudios Textuales (CETEX)ⁱⁱⁱ, adscrito al Departamento de Lingüística (pregrado) y a la Maestría de Lingüística, del Instituto Pedagógico de Maturín, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Se creó, además, la línea “La lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje” y el proyecto de investigación “La construcción del texto escrito y las dificultades de escritura”. En unos casos se recogen textos ya terminados, de preescolar, educación básica, media y superior, pero también se elicitan otros, para totalizar un gran corpus del cual se obtiene una muestra de 120 textos, luego se construyen dos escalas de evaluación, una simple (dificultad presente/ ausente), sin incurrir en criterios subjetivos de valoración y otra para tipificar y jerarquizar los tipos de dificultad, según nivel de instrucción y grado de complejidad.

A medida que se hace el análisis y que se van identificando las dificultades se va construyendo una *escala jerarquizada* que comprende desde los aspectos más simples de apropiación de la escritura hasta los más complejos correspondientes a los textos universitarios. El resultado fue la construcción de una escala

compuesta por 38 dificultades, por niveles de complejidad textual, pragmática y discursiva.

El paso siguiente era, esta vez, llevar a cabo una validación de la escala para determinar si podía ser aplicada a todo tipo de texto producido en un contexto escolarizado o no, y si reflejaba las dificultades reales de la competencia de escritores novatos y expertos. Dicha comprobación permitió incrementar el número de dificultades a medida que se afinaba el análisis, llegando en el año 2004 a totalizar 90. Por un lado se tiene la escala jerarquizada de dificultades y, por otro, una lista de glosas que trata de explicar el contexto real de ocurrencia de cada dificultad para cualquier tipo de texto. Esto permitiría tener una apreciación de las habilidades generales de los escritores y de sus debilidades. Las competencias son decididamente cognitivas y metacognitivas, de planificación y resolución de problemas discursivos y donde el trabajo con los borradores debe ser constante, cuestión que deben asimilar los escritores noveles, precisamente cuando en la secundaria empiezan a interactuar con géneros específicos, como cuando se redacta un resumen, una carta comercial, un ensayo o una nota periodística. Estas serán experiencias cruciales para poder redactar informes de avance, ensayos críticos, reseñas, monografías, artículos de investigación o tesis de grado. La escala ha sido modificada muchas veces y el número de tramos ha crecido, en la actualidad posee 157 dificultades distribuidas en cuatro grandes niveles de complejidad o de tareas cognitivas con la escritura, tal como se puede observar en la Tabla 3 que por ser tan extensa se destina a los Anexos.

De acuerdo con dicha escala en realidad existen siete niveles de dificultad cognitiva que van de menos a más, si se empieza por las más sencillas, las que corresponden a la edad temprana de adquisición de la escritura, hasta las más complejas, con las que suelen lidiar los escritores avezados y expertos, pero también en sentido inverso, de más a menos, empezando por el otro extremo. He aquí, precisamente, la existencia de un *continuum cognitivo*, como se anticipó en la primera parte. Esto se puede visualizar en la Tabla 4 y está relacionado con la didáctica escolar, en el sentido de que la atención que se presta a su enseñanza ha dado preferencia a las dificultades de los niveles inferiores.

N.4.C.	DIFICULTADES TIPOLOGICAS Y DISCURSIVAS
N.4.B.	DIFICULTADES PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS
N.4.A.	DIFICULTADES RELATIVAS A LA PERTINENCIA TEXTUAL
N.3.B.	DIFICULTADES DE COHESIÓN GRAMATICAL
N.3.A.	DIFICULTADES CON LOS MÁRGENES, SANGRÍAS Y ALGUNOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN
N.2.	DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS Y DE ACENTUACIÓN
N.1.	DIFICULTADES CALIGRÁFICAS Y DIAGRAMÁTICAS

Tabla 4: Pirámide de tareas con la escritura (Mostacero, 2007)

Por eso mismo, se trata de una pirámide de tareas con la escritura, una *pirámide cognitiva*, ya que el trabajo con la escritura escolar se concentra en la base, precisamente, entre el segundo y el tercer nivel, tal como lo han demostrado los resultados de esta investigación. Además, la didáctica de la escritura se basa en dos premisas que dificultan y postergan su innovación: por un lado, una teoría centrada en el modelo de la escritura como producto, donde el docente no da apertura a las “cajas negras” (ver Cassany, 1999) y, por otro, donde el peso de la larga tradición academicista y punitiva (*la pedagogía del error*), continúa tratando al estudiante como a un ser imperfecto que debe producir textos de autoridad, como lo hicieron los escritores más prestigiosos de la lengua española. Un buen ejemplo se halla en los libros de texto escolar: se debe imitar a los clásicos. Por eso, a la pirámide cognitiva asociada con la pedagogía del error, hay que darle un giro de 90 grados para colocar lo que estaba en la cúspide en la base, y lo de ésta en la cúspide, tal como ahora se ve en la Tabla 5:

N.4.C.	DIFICULTADES CALIGRÁFICAS Y DIAGRAMÁTICAS
N.4.B.	DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS Y DE ACENTUACIÓN
N.4.A.	DIFICULTADES CON LOS MÁRGENES, SANGRÍAS Y ALGUNOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN
N.3.B.	DIFICULTADES DE COHESIÓN GRAMATICAL
N.3.A.	DIFICULTADES RELATIVAS A LA PERTINENCIA TEXTUAL
N.2.	DIFICULTADES PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS
N.1.	DIFICULTADES TIPOLOGICAS Y DISCURSIVAS

Tabla 5: Pirámide con inversión de tareas cognitivas (Mostacero, 2007)

Las tareas más inmediatas serían repetir, para otros lugares y establecimientos escolares de Venezuela, la recogida de muestras y el análisis de las dificultades, así se asegura mayor poder de contrastación y convalidación de resultados. Eso dependerá de formar equipos de trabajo en torno a una línea y un proyecto de investigación idóneos, pero sin perder de vista la perspectiva global de los procesos de escritura, es decir, a todos los niveles de la complejidad cognitiva y con una gran variedad de textos. Para cerrar esta exposición veamos las conclusiones.

CONCLUSIONES

Lo anterior permite inferir que existe, por la atención prestada a estos problemas y, sobre todo, por los enfoques de los modelos de producto, una fijación reiterativa de aquéllos que están vinculados, primero, con la apropiación de la escritura como código (alfabetización); segundo, con los fenómenos que una tradición muy academicista y muy española, la de realizar todo el trabajo con las oraciones, algo que está ligado al primer grado de la instrucción primaria, pero en adelante, la escritura debe ocuparse de los textos y de sus especificidades, de las condiciones pragmáticas de su producción, que son operaciones de cognición superior.

Esta es una opción que demanda dos cosas: primero, un cambio de criterio en el docente de cualquier nivel de instrucción, pero a partir del conocimiento de lo que la teoría y la metodología de la escritura han innovado en estas cuatro últimas décadas; segundo, trabajar con estrategias y actividades de *intervención pedagógica*, interactivas y metacognitivas, con mayor variedad de géneros y clases de textos (Ciapuscio, 1994), con variedades de la escritura pública y privada y entre pares.

Al ser el texto, un mero objeto de evaluación y corrección, se repara únicamente en sus aspectos gramaticales y ortográficos quedando, de esta manera, los elementos más importantes y decisivos de la escritura para una instancia siempre postergada, nunca encontrada. ¿Qué es aquello que no hace la escritura escolar? Los tipos de textos y los contextos sociales de su producción y de su destino. Los docentes suelen no interesarse por las tipologías textuales y por los estilos de redacción que se relacionan con los propósitos de quien escribe y las expectativas del lector. Esto se debe iniciar en la escuela básica, con aquellas variedades vinculadas con la oralidad y con las

primeras formas de asimilar la formalidad, de modo que al llegar a la secundaria o a la universidad adquiriera el potencial epistémico que debe tener (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2004).

Por eso, basándome en un análisis por tipos y grados de complejidad y aplicado a una muestra representativa por nivel de escolaridad (educación básica, secundaria y superior) y por niveles de organización textual (palabra, oración, párrafo, texto, discurso), se llegó a determinar la existencia escalar y jerarquizada de 157 tipos de dificultades. Eso se corresponde, primero, con la experiencia personal que todo escritor posee de sus propias habilidades y limitaciones; segundo, con la experiencia de aula que todo docente constata en el día a día con sus alumnos; y, tercero, permite proponer, por eso, la inversión de la denominada pirámide cognitiva de tareas con la escritura, para así poder sacarla de esa larga tradición normativa y punitiva, reproductiva y fuera de contexto, de una pedagogía entrampada en el error, anclada en una racionalidad de práctica gramaticalista, solitaria y sin destino social.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Camps, A. y M. Milian (comp.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". En *Educere* Año 8, no. 26, pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.

- Carlino, P. (2006a). "La escritura en la investigación". En Catalina Wainerman, directora de la Serie *Documento de Trabajo*, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp. Disponible en <http://www-udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Carlino, P. (2006b). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. xxiv-xxv-xxvi, pp. 41-62 (Revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo, ISSN 0325-3597).
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En *Signos* Vol. 35 No. 51-52, pp. 149-162. *Rev. Signos*. [on-line]. Vol. 35 No. 51-52 [Consultado 15 Junio 2006]. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y J. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Fraca, L., S. Maurera y A. Silva (comp.) (2002a). *Estrategias metalingüísticas. Hacia una reflexión de la lengua materna en el*

aula. Parte I y II. Caracas: Cuaderno Pedagógico del CILLAB, UPEL-IPC.

- Fraca, L. (2002b). "Hacia la definición de una didáctica metalingüística: un reto para la educación del siglo XXI". En *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio: Ensayos en honor a M. Peronnard*. J. Parodi (comp.). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 269-280.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de *El Nacional*.
- García Sánchez, J. y J. Marbán (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Halliday, M. y R. Hassan (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- López, G. S. y E. Arciniegas (2004). *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Cátedra UNESCO de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (comp. y ed.) (1999). "Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". En: Martínez, M. C. *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, pp. 31-55.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M. C. et al (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO de la Universidad del Valle.
- Mostacero, R. (1999). *La construcción del texto escrito y las dificultades de escritura*. Proyecto de Investigación. Centro de Estudios Textuales, UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín, inédito.
- Mostacero, R. (2006). "Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso". En *Letras* No. 72, p. 75-97.

- Mostacero, R. (2007). *Estrategias metacognitivas en la lectura y la escritura*. Conferencia dictada en el Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Táchira, inédita.
- Mostacero, R. (2008). *Visión dialógica del discurso y dificultades de escritura*. Conferencia presentada en el VI Simposio de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, Universidad Autónoma de Chapingo, 1 y 2 de agosto, inédita.
- Narvaja de Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Disponible en <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf> (ISSN 1667-3700), 2004.
- Narvaja de Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuesta en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Pereira, C. y M. di Stefano (2007). "El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares". En *Signos* Vol. 40 No. 64, pp. 405-430. *Rev. Signos*. [on-line]. Vol. 40 No. 64 [Consultado 24 Abril 2008]. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0934200700020007&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934
- Peronard, M. (1999). "Metacognición y conciencia". En Parodi, G. (ed.). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias, pp. 43-57.
- Peronard, M. (2005). "La metacognición como herramienta didáctica". En *Signos* Vol. 38 No. 57, pp. 61-74. *Rev. Signos*. [on-line]. Vol. 38 No. 57 [Consultado 2 enero 2008]. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934
- Rijlaarsdam, G. y M. Couzijn (2000). "La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura". En Camps, A. y M. Milian (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Santa Fe, (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, pp. 105-134.

Sabaj, O. (2009). “Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado”. Rev. *Signos*. [on-line]. Vol. 42 No. 69 [Consultado 2 junio 2009]. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000100006&Ing=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934

Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Ed. Aljibe.

NOTAS

- ⁱ Este texto proviene de una conferencia que con el mismo nombre fue presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura, que se realizó en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, del 17 al 19 de junio de 2009.
- ⁱⁱ La muestra fue colectada con la ayuda de las siguientes docentes: Carmen Rodríguez (CEAPULA, Mérida, Estado Mérida), Aleida Villegas (U. E. B. “José María Vargas”, Guanare, Estado Portuguesa), Yenitze López (E. B. B. “Chaparral”, Chaparral, Municipio Piar, Estado Monagas) y María Alejandra Blondet (Facultad de Letras y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Estado Mérida). También se solicitaron textos de 1º. Grado de la Escuela “Vicente Salias” de Maturín, Estado Monagas, pero no fueron incluidos en el estudio, los mismos fueron facilitados por Zurima Luna. A todas ellas mi agradecimiento.
- ⁱⁱⁱ Los miembros fundadores del CETEX y que me acompañaron en la investigación de la primera etapa son: Ricardo Andarcia, Yoconda Correa, María Esther Noriega, Oraima Franco, Carmen Aracelys López, Juana Sagaray, Atahide Tirado, Yoselyn Velásquez y Yanitza Ramírez.

RUDY MOSTACERO: UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. Venezuela. ben_mos2@yahoo.com

A N E X O

TABLA 3. DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

**NIVEL 1: SEGMENTOS ESCRITURALES MÍNIMOS
DIFICULTADES CALIGRÁFICAS Y DIAGRAMÁTICAS**

1	D1	Tamaño uniforme de la letra a lo largo del texto, pero sin importar el tamaño de la letra.
2	D2	Mantener el trazo horizontal de la escritura.
3	D3	Aglutinamiento de letras o palabras al final de la línea, lo cual indicaría que no se ha sabido controlar su distribución en el espacio.
4	D4	Ausencia de espacio entre dos letras o letras pegadas
5	D5	Mezcla de distintos tipos o fuentes de letras.
6	D6.1	Omisión de letras en la construcción de la sílaba.
7	D6.2	Adición de letras en la escritura de la sílaba.
8	D6.3	Alternancia de letras, lo cual se asocia con la alternancia fonética de r/l
9	D6.4	Sustitución de una letra por otra: n por m: [<i>gramde, Nérida por Mérida, reboto por rebota</i>], i por e [<i>peñiar</i>], u por o [<i>cluacas</i>]
10	D6.5	Intercambio de letras de una sílaba a otra o dentro de la misma sílaba.
11	D6.6	Repetición de las mismas letras dentro de una sílaba.
12	D6.7	Alteración del orden de las letras en una sílaba [<i>le por el, praque por porque</i>]
13	D6.8	Confusión de <i>d</i> por <i>b</i> o al revés; de <i>q</i> por <i>p</i> .
14	D7	D7. Mezcla de letras con números en la escritura, donde sólo corresponden letras.

NIVEL 2: DE LA PALABRA DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS Y DE ACENTUACIÓN

15	D8	Unión inadecuada de dos o más palabras (amalgama de palabras).
16	D9	Separación inadecuada de la palabra en sílabas, al final de la línea.
17	D10	Separación inadecuada de las sílabas de una palabra
18	D11	Repetición innecesaria de sílabas [Los pesenanare, Los peces nadan]
19	D12	Omisión de sílabas en la escritura de una palabra
20	D13.1	Ausencia de mayúscula al principio de oración o párrafo
21	D13.2	Ausencia de mayúsculas en los nombres propios, de países, de ciudades, ríos, montañas, etc.
22	D13.3	Ausencia de mayúsculas en los títulos, etc.
23	D13.4	Mezcla de mayúsculas y minúsculas dentro de la palabra
24	D14.1	Empleo incorrecto de b y v .
25	D14.2	Empleo incorrecto de c , s , z , x .
26	D14.3	Uso incorrecto de m antes de p y b .
27	D14.4	Uso incorrecto de g y j .
28	D14.5	Uso incorrecto de ll y y
29	D14.6	Uso incorrecto de la h .
30	D14.7	Uso incorrecto de la i e y .
31	D14.8	Empleo incorrecto de la k , q y c [sílabas <i>que</i> , <i>qui</i>]
32	D14.9	Omisión inadecuada de la u en los grupos que , qui , gue , gui .
33	D15	Ausencia de la tilde
34	D16	Colocación inadecuada de la tilde
35	D17	Ausencia de acentuación diacrítica y especial
36	D18	Ausencia de tilde o diéresis en palabras compuestas y homógrafas

NIVEL 3: DE LA ORACIÓN AL PÁRRAFO
A. DIFICULTADES CON LOS MÁRGENES, LAS SANGRÍAS Y
ALGUNOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

37	D19	Ausencia de sangría
38	D20-1	Utilización inadecuada del margen superior
39	D20-2	Utilización inadecuada del margen inferior
40	D20-3	Utilización inadecuada del margen izquierdo
41	D20-4	Utilización inadecuada del margen derecho
42	D21-1	Uso inadecuado del interlineado
43	D21-2	Uso inadecuado del interlineado entre párrafos
44	D22-1	Empleo inadecuado de las comillas
45	D22-2	Empleo inadecuado del paréntesis
46	D22-3	Empleo inadecuado de los signos de interrogación
47	D22-4	Empleo inadecuado de los signos de admiración
48	D22-5	Empleo inadecuado de los guiones
49	D22-6	Empleo inadecuado de los nomencladores
50	D23	Empleo inadecuado de las abreviaturas
51	D24-1	Ausencia de título en el texto
52	D24-2	Ausencia de subtítulos en el texto
53	D24-3	Coherencia entre el título y el texto
54	D24-4	Título centrado
55	D24-5	Ausencia de marca (subrayado, entrecomillado, cursiva, etc.) para destacar un título
56	D25	Proporción inadecuada de oraciones en el párrafo, según la media y Cassany (1998). La media va de 0-5 y de 6-10 oraciones por párrafo.
57	D26	Texto semánticamente incompleto

B. DIFICULTADES DE COHESIÓN GRAMATICAL

58	D27.1	Uso inadecuado de la concordancia de género entre los elementos de la oración.
59	D27.2	Uso inadecuado de la concordancia de número entre los elementos de la oración.
60	D28.1	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y verbo
61	D28.2	Uso inadecuado de la concordancia entre artículo y sustantivo
62	D28.3	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y adjetivo
63	D29.1	Uso inadecuado de la coma
64	D29.2	Uso inadecuado del punto seguido
65	D29.3	Uso inadecuado del punto y aparte
66	D29.4	Uso inadecuado de los dos puntos
67	D30.1	Construcción inadecuada en la formación de palabras por prefijación
68	D30.2	Construcción inadecuada en la formación de palabras por sufijación
69	D31	Formación inadecuada de palabras utilizando: prefijo + palabra (<i>submarino</i>) y palabra + palabra (<i>cortagrama</i>).
70	D32.1	Uso inadecuado de sinónimos
71	D32.2	Empleo inadecuado de antónimos
72	D33	Repetición lexical inadecuada, dos o más veces de un mismo término o expresión y su variación lexical
73	D34	Empleo inadecuado de un conector
74	D35.1	Supresión inadecuada de la preposición <i>de</i> cuando precede a <i>que</i> , introductor de una oración sustantiva (“Me acordé <i>de que</i> tenía que escribir una carta”)
75	D35.2	Insertión inadecuada de la preposición <i>de</i> (dequeísmo: “Es difícil <i>de que</i> me olvides”)
76	D36	Empleo inadecuado de la forma <i>que</i> (que galicado: “¿Ahora es <i>que</i> -cuando- vienes?”)
77	D37	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la deixis
78	D38	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la referencia.
79	D39.1	Uso inadecuado de la elipsis con pronombres
80	D39.2	Uso inadecuado de la elipsis con verbos
81	D39.3	Uso inadecuado de la elipsis con sintagmas nominales
82	D39.4	Uso inadecuado de la elipsis oracional

83	D40	Uso inadecuado de la determinación y el artículo
84	D41.1	Empleo de <i>habían</i> por <i>había</i>
85	D41.2	Empleo de <i>hayán</i> por <i>haya</i>
86	D41.3	Empleo de <i>hubieron</i> por <i>hubo</i>
87	D41.4	Empleo de <i>haiga</i> por <i>haya</i>
88	D41.5	Empleo de <i>habemos</i> por <i>somos</i> o <i>estamos</i>
89	D42	Empleo de la forma <i>hacen</i> por <i>hace</i>
90	D43	Uso de una forma conjugada del verbo <i>ser</i> con función de <i>focalizador</i> ("Yo vivo <i>es</i> en el oeste de Caracas")
91	D44	Adición inadecuada de <i>-s</i> a la segunda persona del singular en el pretérito perfecto: <i>vinistes</i> , <i>comprastes</i> , <i>dormistes</i> , etc.
92	D45	Sustitución analógica de la forma <i>-mos</i> en los copretéritos de la primera persona de plural por la forma <i>-nos</i> : <i>estábanos</i> por <i>estábamos</i>
93	D46.1	Empleo inadecuado de las conjunciones copulativas <i>y</i> , <i>e</i> , <i>ni</i> , <i>que</i>
94	D46.2	Empleo inadecuado de las conjunciones disyuntivas: <i>o</i> , <i>u</i> .
95	D46.3	Empleo inadecuado de las conjunciones adversativas: <i>pero</i> , <i>sin embargo</i> , <i>no obstante</i> , etc.
96	D46.4	Empleo inadecuado de las conjunciones consecutivas: <i>porque</i> , <i>ya que</i> , <i>pues</i> , etc.
97	D47.1	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adjetiva
98	D47.2	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación sustantiva
99	D47.3	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adverbial

NIVEL 4: DEL PÁRRAFO AL TEXTO

A. DIFICULTADES RELATIVAS A LA PERTINENCIA TEXTUAL

100	D48	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo
101	D49	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas centrales de los párrafos de una sección o apartado
102	D50	No existencia de coherencia semántica entre el título (si lo hay) y el contenido del texto
103	D51	Texto que carece de coherencia semántica entre los subtítulos y los apartados
104	D52	Inexistencia de marcas o elementos de enlace semántico entre las distintas secciones o apartados del texto
105	D53	Inexistencia de una organización jerárquica del contenido desarrollado en cada una de las partes del texto (chequear con el índice o sumario)
106	D54	No hay evidencia de que el desarrollo del asunto o tema tratado en el texto está actualizado, es pertinente y posee originalidad
107	D55	No hay evidencia de que la relación tema-rema sea adecuada
108	D56	En el texto no se encontró referencia explícita o implícita a la audiencia o al auditorio
109	D57	La metodología y los procedimientos metodológicos no son adecuados
110	D58	Los objetivos no son coherentes con las estrategias metodológicas
111	D59	No son pertinentes la justificación del trabajo ni su importancia
112	D60.1	Los antecedentes de la investigación son insuficientes y/o desactualizados
113	D60.2	La información relativa a los antecedentes de la investigación no es relevante ni ha sido adecuadamente interpretada
114	D61.1	Los resultados cuantitativos no son adecuados
115	D61.2	Los resultados cualitativos no son adecuados
116	D61.3	Las tablas, cuadros, gráficos, etc. presentan errores de construcción
117	D61.4	Los resultados no son coherentes con los objetivos planteados
118	D62	Las conclusiones y/o recomendaciones no son adecuadas
119	D63	Las referencias bibliográficas no se ajustan a las normas académicas

B. DIFICULTADES PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS

120	D64	La introducción no evidencia información sobre la planificación y organización textual
121	D65	No existe evidencia acerca del propósito y de la intención del autor
122	D66	La redacción de los antecedentes no es adecuada con las normas de citación, síntesis y pertinencia
123	D67	El contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen
124	D68	La relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones no es adecuada o pertinente
125	D69.1	El texto que introduce o que cierra una cita no es adecuado
126	D69.2	Los datos referenciales de la cita están incompletos o en desorden
127	D69.3	Los datos de la cita son incorrectos o equivocados
128	D69.4	El escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas (copia, plagio)
129	D69.5	El texto contiene citas textuales de considerable extensión
130	D69.6	Existe incoherencia entre el contenido del texto principal y el contenido de las citas
131	D69.7	Interpretación inadecuada del contenido de un texto citado
132	D69.8	Uso no pertinente del contenido de una cita
133	D69.9	La redacción del texto depende en alta proporción del discurso ajeno
134	D70	El uso de las personas discursivas (primera o tercera persona) no se adecúa a las normas académicas
135	D71	Las posturas del autor ante el texto y/o la comunidad científica no son adecuadas
136	D72	No hay evidencia acerca del conocimiento del contexto de producción (comunidad científica, congreso, PPI, etc.)
137	D73	El posicionamiento del escritor frente al discurso de los otros, frente a la audiencia y con respecto al tópico, no es adecuado
138	D74	El texto presenta evidencias de que no fue revisado y corregido para su edición final
139	D75	La superestructura no es coherente con el tipo de texto que se pretendía redactar
140	D76.1	El uso de estrategias discursivas es adecuado en los diálogos
141	D76.2	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la argumentación

142	D76.3	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la descripción
143	D76.4	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la exposición
144	D76.5	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la dramatización
145	D76.6	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la narración

C. DIFICULTADES TIPOLÓGICAS Y DISCURSIVAS

146	D77	Redacción de un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas
147	D78	Redacción de una monografía de acuerdo con su superestructura y propósitos
148	D79	Redacción de un ensayo de acuerdo con su superestructura y propósitos
149	D80	Redacción de una ponencia de acuerdo con sus propósitos y superestructura
150	D81	Redacción de un informe de pasantía de acuerdo con sus propósitos y superestructura
151	D82	Redacción de un informe de avance de un trabajo de investigación de acuerdo con sus propósitos y superestructura
152	D83	Redacción de una reseña de acuerdo con la posición crítica del autor y su superestructura
153	D84	Redacción de una memoria académica de acuerdo con su superestructura y propósitos
154	D85	Redacción de un proyecto de investigación de acuerdo con su superestructura y propósitos
155	D86	Redacción de un artículo de investigación de acuerdo con sus propósitos y superestructura
156	D87	Redacción de un trabajo de ascenso de acuerdo con sus propósitos y superestructura
157	D88	Redacción de un trabajo de grado de acuerdo con sus propósitos y superestructura