

Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas

ANA TEBEROSKY
Universidad de Barcelona



Resumen

El propósito de este artículo es el de analizar los textos informativos producidos por adultas en proceso de alfabetización, en una situación de reescritura de un modelo convencional. El análisis refiere a los niveles ortográfico, sintáctico, lexical y de perspectiva del que escribe. Los resultados mostraron que la mayoría de las adultas responden con un comentario u opinión personal a la propuesta de imitación del texto informativo. Esto se manifestó por el uso de verbos declarativos, pronombres personales y expresiones evaluativas. Estas diferencias se justificarán por los diferentes textos-modelo y por las actitudes de las adultas frente a una tarea «basada en el texto».

Palabras clave: *Lenguaje escrito, Adultas, Textos informativos, Organización sintáctica y Perspectiva del escritor.*

Re-writing texts: productions of adults in process of becoming literate

Abstract

The purpose of this article is to analyze informative texts produced by adults in the process of becoming literate, in a re-writing task from a conventional model. The orthographic, syntactic, lexical and the writer's point of view were analyzed. Results showed that many adults respond to the task with a personal opinion or general comments. This was manifested in declarative verbs, personal pronouns and evaluative expressions. These differences will be justified in terms of types of conventional models and adults' attitude to of his task.

Key words: *Written Language, Adults, Informative texts, Syntactic Structures, Writer's point of view.*

Agradecimientos: Agradecemos la colaboración a Montse Busquets y a la Escuela Municipal «La Pon» de Barcelona.

Dirección de la autora: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Educativa y de la Educación.

Las evaluaciones que los profesores hacen sobre los textos de los alumnos adultos que comienzan (o recomienzan) el proceso, de alfabetización pueden resumirse en términos de: textos repetitivos, mal organizados, poco coherentes, que no tienen en cuenta al destinatario, que traslucen errores de pronunciación. Si a estas consideraciones le agregamos los aspectos gráficos, ortográficos y de puntuación, los textos de los adultos poco escolarizados aparecen así totalmente desvalorizados. Algunos textos que constituyen nuestro corpus podrían servir para ilustrar tales juicios. Así por ejemplo:

1.-«porque *tenían* los padres *tenían* muchos hijos».

2.-«pero *está* la vida *está* muy cara».

3.-«pero *aún* hay analfabetos que *aún* hay que no pueden ir adonde quieren porque *aún* no saben nada».

Textos «mal organizados»:

4.-«*noticias del muro de Berlín que estamos* muy contentas de que hayan abierto el muro de Berlín porque esto era una vergüenza para la nación».

5.-«*esta noticia se trata* de las molestias que ocurren, a todo el público».

6.-«*resulta* que todos los años hay gripe».

7.-«que en *Belín* hay mucho jaleo y *todo Belín* quedó *todo* destruido».

Autocorrecciones que dejan marcas:

8.-«... somos cuatros hermanas y un chico *mi* el hermano...».

9.-«se oponen *para protestar* de que hagan un plan de vertederos sólo para que *echen* los residuos y los puedan quemar y los vecinos de C.B. *van a protestar* para que *no echen* residuos en donde no los tienen que *echar...*».

Poca coherencia:

10.-«a causa de las lluvias han muerto varias personas y pérdidas materiales *incalculables*».

Sin entrar a considerar en detalle los criterios de los profesores, es evidente que cualquier lector coindiría con sus juicios. Por eso nuestro objetivo es tomar como punto de partida dichos juicios. Sin embargo para poder ayudar a los alumnos —y al profesor— hay

que entender, y un primer paso para entender es describir mejor las producciones. La descripción debe ser diferente a la del lector que hace una lectura para comprender o para evaluar el texto. En efecto, la comprensión busca el sentido en primer término, la descripción deberá basarse en otros aspectos antes de llegar a analizar el sentido de un texto. Si la evaluación puede buscar contabilizar aciertos y errores, la descripción en cambio debe dar un cuadro más amplio a partir del cual se puedan interpretar y no sólo contabilizar dichos aciertos y errores. Encuentro una razón fundamental para proceder primero a una descripción: no podemos explicar los errores hasta no conocer su naturaleza.

El *objetivo* del presente estudio es doble: por una parte consiste en elaborar rasgos y principios descriptivos para los textos escritos en tanto productos de una situación; y por la otra, en valorar cómo las condiciones de la situación de producción influyen sobre los resultados. Sabemos que los productos sólo proveen información indirecta sobre el proceso y también sabemos que éste puede jugar un papel decisivo en el resultado (Scardamalia y Bereiter 1987).

Aunque no intervinimos durante el proceso («on line»), decidimos intervenir en las condiciones de producción de los textos. Para ello sugerimos que en clase se desarrollaran *actividades de simulación* de la conducta de otros, donde el otro fuera un profesional de la redacción escrita. Entre las actividades de simulación mencionaré dos que ofrecieron buenos indicadores de descripción del proceso de «apropiación» de las propiedades del lenguaje escrito. Una de ellas es la de *re-escritura*: se lee al alumno o se le pide que lea un texto de un género específico, luego se le sugiere que lo re-escriba a partir de lo que ha retenido en memoria. La actividad de re-escritura crea un espacio inter-textual interesante entre el texto-modelo o texto de referencia y los textos re-escritos, que permite una doble comparación: entre las escrituras resultantes y entre cada una de las escrituras individuales y el texto-modelo. La metáfora de «apropiación» nos sirve para analizar lo común entre los tex-

tos re-escritos así como las conservaciones y pérdidas con referencia al texto-modelo. Utilizando como género las noticias periodísticas, hemos propuesto una consigna que induce a la imitación de un profesional de la composición escrita: «re-escribe como si fueras el periodista». A través de esta situación pudimos verificar las ideas de los alumnos sobre las condiciones que una noticia debe cumplir en los distintos dominios —sintáctico, de organización, etc.

Otra situación de simulación consistía en la *reconstrucción* del texto de un autor, a la manera de un puzzle: presentábamos un texto de forma desorganizada, el alumno debía recomponerlo «como estaba en el libro» (Teberosky, 1987). En el presente artículo sólo me referiré a la situación de re-escritura.

¿Por qué re-escritura? Ya mencionamos que nuestro objetivo fue el de elaborar criterios de descripción de los textos que sirvieran de base tanto para la intervención cuanto para la evaluación en el contexto educativo. Para ello decidimos buscar una situación que no fuera de creación o de organización de ideas, sino de apropiación de las convenciones del lenguaje escrito, del género, de los temas, de sus formas y de sus normas. La situación de re-procedimiento muy utilizado por los escritores profesionales, piénsese en Cortázar con «62: modelo para armar», en Borges con «Pierre Menard, autor del Quijote», en R. Quenau y sus «Ejercicios de estilo». También es utilizado por los músicos: por ejemplo las variaciones sobre distintos temas. Y por los niños, claro que no con textos escritos sino con juguetes que los desarmen para ver cómo funcionan, cuál es su mecanismo. La re-escritura es, como dice Barthes (1964, p. 47), un procedimiento para hacer que el producto se convierta en producción... y esto es posible porque el texto ofrece su propia partitura.

¿Por qué noticias periodísticas? Hay dos modos de conocer lo que ocurre a nuestro alrededor: a través de la experiencia vivida o a través de la experiencia referida. En nuestras sociedades actuales, la posibilidad de conocer directamente los acontecimientos reales, más allá de la experiencia personal, es limitada; en cambio la mayor vía de información es la

narración referida. Los modos de difusión, y de acceso, de los acontecimientos referidos se han ido institucionalizando y sofisticando de tal forma que, hoy día, existen medios de comunicación con sus géneros, soportes materiales y canales propios. Los acontecimientos sobre los que se informa son presentados a través de medios simbólicos gráficos o audiovisuales (en la actualidad: prensa escrita, radio, televisión).

Uno de esos medios lo constituye el periódico, con su género: la noticia, que forma parte de los textos de tipo informativo derivado, por especialización, del género más amplio de la narración histórica. El texto informativo es un texto organizado cronológicamente, cuya referencia son los acontecimientos reales de importancia social y de actualidad. Es además un tipo de texto impersonal. El género informativo y el criterio verídico de los hechos referidos caracterizan la noticia periodística. Los hechos, que deben ser de interés público y verdaderos, se presentan a la audiencia con una determinada forma discursiva, acontecimiento y discurso coinciden (Verón, 1981; Larsen 1988). El hecho de que la información sobre los temas de actualidad aparezca generalmente bajo una forma retórica y que ésta esté claramente definida, nos parece de importancia decisiva al elegir este tipo de texto de la actividad de re-escritura.

En función de los resultados de investigaciones anteriores, podemos afirmar que la posibilidad de reproducir un texto del género periodístico es altamente frecuente, en el doble sentido de disponible en la cabeza de la gente y disponible en el ambiente. Esta posibilidad puede explicarse por las características del género: posee reglas de generación propias, y normas explícitas y convencionales (o, como diría Barthes, posee su propia partitura). Dichas normas afectan tanto al vocabulario cuanto a la estructura de las frases; las reglas permiten re-escribir un texto siguiendo la organización canónica propia del discurso de actualidad (Bautier, 1984; Imbert, 1988; Libro de Estilo del *El País*, 1990; Van Dijk, 1978, 1983; Wolfe, 1973).

Pero además, el género periodístico está

disponible porque es evolutivamente precoz, aunque las posibilidades de expresión dependan de las oportunidades sociales que las instituciones —entre ellas la escuela— ofrezcan a los individuos para hacer uso de su voz en público. En trabajos anteriores, hemos mostrado cómo los niños se apropian rápidamente de las reglas y de las normas de la escritura periodística. En una situación semejante a la aquí descrita, probamos que escolares, de entre 6 y 9 años, llegaban a escribir textos convencionales «a la manera de los periodistas» (Teberosky, 1990). A dichas producciones escritas las consideramos como la expresión de una «competencia literaria» por parte de los niños: «competencia» porque forma parte de los conocimientos implícitos que no pueden ser evaluados en situaciones de observación directa; y «literario» porque no se deriva del uso conversacional del lenguaje sino de las experiencias de interpretar, producir, comparar, evaluar el lenguaje de los textos o de los libros impresos. La competencia literaria se manifiesta gracias a un cambio de actitud del locutor respecto a sus enunciados. Dicho cambio afecta a los tópicos de la comunicación cotidiana que se convierten en motivos de la narración, a las complejas e intrincadas construcciones gramaticales que se simplifican, al léxico aproximado que pasa a ser denso y especializado, a los elementos de la construcción gramatical que adquieren una composición y posición determinadas, al verbo que

favorece ciertas formas para indicar temporalidad próxima, a los esquemas de construcción sintáctica que se distribuyen en periodos marcando plots (o partes) de organización de los acontecimientos, y finalmente, a los niveles de la lengua que pasan a representar los diferentes géneros literarios.

A partir de estos resultados, implicamos a una profesora para que las alumnas de la escuela de adultos comenzaran a re-escribir noticias periodísticas en condiciones de intervención pedagógicas previamente diseñadas (para más detalle ver Teberosky, 1990).

Nuestro *Corpus* estará compuesto por los textos que las alumnas produjeron a partir de 7 textos-modelo. Un total de 60 producciones obtenidas en situación de re-escritura, durante cuatro meses del curso escolar 1989-90 (desde noviembre a febrero). La *población* del grupo clase estaba integrada por mujeres que asistían a una escuela pública de Barcelona (1). Todas ellas eran castellano hablantes, excepto una de ellas de lengua familiar catalana; y todas, excepto una, provenían del sur del Estado (mayoritariamente de Andalucía). En el momento de la redacción de los textos del corpus, las alumnas cursaban un nivel correspondiente al de «neo-lectores», es decir después de la alfabetización elemental. La profesora y las alumnas participaron voluntariamente en el estudio. Los *textos-modelos* que sirvieron de referencia para ser re-escritos se presentan en la tabla I.

TABLA I
Textos-Modelos

Texto A: «Derribo del muro de Berlín»	El Periódico, 13 de noviembre de 1989. Sección: Internacional, tema: político-social.
Texto B: «Violento temporal en Andalucía»	El Periódico, 15 de noviembre de 1990. Sección: España, tema: acontecimiento de orden natural con consecuencias sociales.
Texto C: «Intervenida en Barcelona una partida de garrafas de agua»	El Periódico, 22 de noviembre de 1980. Sección: Cosas de la vida, tema: acontecimiento social.
Texto D: «Largas colas en la primera jornada de rebajas de enero»	El Periódico, 9 de enero de 1990. Sección: Cosas de la vida, tema: social.
Texto E: «La lucha contra el analfabetismo»	El Periódico, 11 de enero de 1990. Sección: Nacional, tema: social.
Texto F: «Revuelta popular contra el plan de vertederos»	El Periódico, 22 de enero de 1990. Sección: Nacional, tema: social.
Texto G: «Epidemia de gripe en Cataluña»	El Periódico, 9 de febrero de 1990. Sección: Nacional, tema: social.

Los textos-modelos fueron extraídos del mismo periódico, sin embargo los estilos periodísticos personales y los temas sobre los que se escriben pueden influir en la organización y el estilo de los textos obtenidos. En la descripción de los textos-modelo hemos procurado categorizar con más precisión el género informativo. Así, el texto informativo-descriptivo está caracterizado por verbos de acción, referida a hechos políticos o sociales que suponen un cierto conocimiento enciclopédico, perspectiva ob-

jetiva, ausencia del sujeto-productor del discurso en la enunciación. El polémico por réplicas, contra-réplicas, citas, verbos declarativos. El texto «faits divers» por ser inmanente, auto-referencial, no hay necesidad del conocimiento del mundo para comprender un texto de este tipo (Barthes, 1964). Estos tres sub-tipos de textos representan, a grandes rasgos, la diversidad de la producción periodística. Veamos entonces las principales diferencias entre los textos-modelo.

TABLA II

Principales diferencias entre los Textos-Modelos

	A	B	C	D	E	F	G
—Texto informativo, descriptivo, constatación de hechos, referencial	sí	sí					sí
—Idem, pero más científico						sí	
—Texto informativo-polémico, pone en escena un conflicto, hay réplicas, citas, opinión		sí		sí	sí		
—Texto inform-del tipo «faits divers» con modalizaciones y posición subjetiva del autor			sí				

Veamos la descripción más en detalle de uno de los textos-modelo que aquí definimos como de tipo informativo-descriptivo.

DESCRIPCION EN DETALLE DEL TEXTO-MODELO B

«Violento temporal en Andalucía» (Ver la «grille» en anexo).

Este es un texto de estructura compacta, homogénea y regular que presenta información sobre un fenómeno de orden natural y con una estructura en lista de consecuencias del temporal en Andalucía. El trozo de texto analizado que sirvió de *input* a las alumnas, consta de 18 sintagmas. El plano y los esquemas sintácticos del texto son los siguientes:

Líneas 1 a 2: Títulos, esquema de construcción: construcción verbal con sujeto verbo y complementos.

Líneas 3 a 4: Introducción, esquema de construcción: construcción verbal con elemento asociado.

Líneas 5 a 8: Desarrollo sobre detalles, esquema: construcción verbal con lista en la valencia sujeto.

Líneas 9 a 14: Desarrollo sobre detalles, esquema: construcción verbal con elementos regido y asociados: en cada una de las líneas hay valencia sujeto y complementos.

Líneas 15 a 18: Zoom sobre otros detalles, esquema: valencia-sujeto, elementos asociado y verbo principal con su complemento.

Ausencia de cierre.

El texto presenta una realización del verbo principal del tipo verbo de evento (diferente de los verbos *dicendi* o de los verbos modales) y 13 líneas presentan el tópico en posición sujeto. La realización del sujeto es nominal. El tiempo verbal es el indefinido para todos los verbos principales, con aspecto perfectivo y el modo es el indicativo. Ambos fenómenos: el tipo de sujeto y características del verbo producen un efecto de enumeración de hechos sin jerarquización. Por otra parte, el uso de elementos asociados de localización da una imagen de precisión y de

referencia factual de los acontecimientos. La ausencia de discurso referido, declaración de entrevistados, verbos modales o negativos, hace de este texto un típico informe de hechos.

METODOLOGIA: LAS VIAS DE DESCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS

En el presente estudio nos centraremos en los resultados obtenidos, es decir en los textos, y en las condiciones de producción. Para la descripción de los textos hemos procedido a aislar los elementos de cada uno de los dominios implicados en la producción y en el producto. El camino de descripción del producto debe ser inverso al camino de descripción del proceso de producción. En efecto, si consideramos la ortografía y la sintaxis por ejemplo, para el productor del texto, si es inexperto, la ortografía no es algo disponible, tiene reglas que debe conocer. En cambio para el investigador, la ortografía constituye un aspecto muy observable. Para el productor, la sintaxis es algo disponible en el proceso de producción o de apropiación. Para el investigador, la descripción sintáctica debe elaborarse, es algo implícito no observable directamente. En la descripción de los productos decidimos proceder por los extremos: primero lo más observable para el investigador, la ortografía, y luego lo menos observable, la sintaxis. Restituyendo ambos en la descripción podíamos luego realizar otros análisis en profundidad.

La ortografía, por ejemplo, constituye uno de los niveles más observables. Consideramos que el factor de ortografía no convencional descalifica el texto, por lo tanto hemos procedido a una re-escritura de las producciones

de las alumnas pero restituyendo la ortografía convencional. Así, algunas de las producciones no sólo parecen mejorar sino que permite que el investigador diferencie entre escritura con ortografía no convencional y aspectos de otros dominios. Este procedimiento de atribución a los textos de una ortografía convencional no afecta la forma sintáctica ni al contenido que quiso expresar el autor.

Pero, la normativización ortográfica por sí sola no es suficiente para llegar a describir sin prejuicios el producto. Se hace también necesario un análisis del texto en términos de su estructuración sintáctica. Procediendo a un análisis sintáctico hemos podido restituir a los textos ciertas propiedades del proceso de construcción que una disposición lineal, tal como se da en el resultado escrito, ocultaba. El análisis sintáctico de los textos requiere de una interpretación gramatical no de contenido.

Y finalmente procedimos a una última restitución: la que corresponde a la peculiar figura y forma de la sintaxis del texto —su configuración—. La representación gráfica de la configuración permite aumentar nuestra descripción (y mejorar la evaluación) de los textos. Después de estas dos restituciones y del análisis sintáctico ya estábamos en condiciones de comenzar la explicación de la comprensión y del juicio por parte del lector.

En función de dichos procedimientos, los mismos ejemplos antes citados pueden ser visualizados de otra forma. Por ejemplo, las repeticiones que son manifestaciones de *vacilación* («bribes» en terminología del GARS, 1983) e interrupción del desarrollo sintagmático para retomar la misma palabra en la misma posición sintagmática (Loufrani, 1990):

- | | | |
|------------|--|---|
| 1. «porque | <i>tenían</i> los padres
<i>tenían</i> | muchos hijos» |
| 2. «pero | <i>está</i> la vida
<i>está</i> | muy cara |
| 3. «pero | <i>aún hay</i> analfabetos que
<i>aún hay</i> | que no pueden ir adonde quieren porque <i>aún no</i> saben nada». |

En el siguiente ejemplo en cambio, hay repetición pero las realizaciones lexicales ocupan distinta posición sintagmática. El comienzo poco convencional con «que» puede

interpretarse como respuesta a la demanda pedagógica de «escribir que...» o «explicar que...»:

6. «que en *Berlín* hay mucho jaleo
y *todo Berlín* quedó *todo* destruido»

Los textos «mal organizados» recuperan en configuración algún tipo de organización. En

el ejemplo (5) hay dos comienzos, en (7) la puntuación restituye el sentido:

5. «esta noticia < se trata de las molestias que ocurren a todo el público >»

7. «noticias del muro de Berlín:

que estamos muy contentas

de que hayan abierto el muro de Berlín

porque esto era una vergüenza para la nación».

La «poca coherencia» puede interpretarse como una interrupción en el eje sintagmático

co que produce avances y retrocesos, dejando en el camino posiciones vacías:

10. a causa de las lluvias han muerto
y

varias personas

pérdidas materiales incalculables.

La normativización ortográfica, el análisis sintáctico y la representación gráfica en «grille» (instrumento de configuración que permite visualizar el texto completo o algunas de sus partes, GARS, 1983; Blanche-Benveniste, 1990) son valiosos instrumentos para una metodología descriptiva.

Estos aspectos están sometidos a normas. Respecto a la ortografía existe un consenso entre los evaluadores porque dichas normas tienen fórmulas fijas y son generales para todo lo escrito. En cambio las normas que afectan a los aspectos sintácticos, de organización y de contenido del texto no son generales de lo escrito sino que son específicas de los distintos géneros. Ellas forman parte de lo que podemos denominar la retórica discursiva (como lo hace Bilger, 1990). Las normas de la retórica discursiva no tienen fórmulas fijas y escapan al juicio directo. Para juzgar su adecuación no bastan las intuiciones generales del tipo: «parece bien escrito», o «usa o no usa un vocabulario muy preciso». Por lo tanto, es necesario elaborar criterios que tengan

en cuenta por un lado, el contraste con un corpus más amplio y, por el otro, la comparación con diversos géneros. Estos procedimientos de comparación y contraste permiten establecer criterios para restituir las configuraciones de cada género. En función de ellos juzgar los aciertos y errores de las producciones escritas.

En resumen, tres ideas entonces han guiado nuestra metodología: en primer lugar, proceder por dominios desde lo observable hasta lo menos observable —ortografía, estructuración sintáctica, configuración—, para restituir las formas que no afectan al contenido informativo, al punto de vista, ni a la organización total del texto. Luego proceder a contrastar cada producción con el texto-modelo, con las restantes y con una producción abstracta que no ha sido realizada efectivamente por ninguna alumna sino que es el resultado de la proyección de todas las producciones reales de un mismo tipo de texto, además de compararlas con producciones de otros géneros. Y, finalmente, a clasificar to-

dos los textos, teniendo en cuenta todos los dominios y distribuirlos según se adhieran o no al género propuesto por el texto-modelo.

CRITERIOS PARA EL ANALISIS

La totalidad de las producciones escritas, tanto los textos-fuente cuanto los textos obtenidos en situación de re-escritura constituyeron nuestro corpus.

Ortografía

Es en el aspecto gráfico —de la calidad de la grafía manuscrita— y ortográfico donde se aprecia más rápidamente la gran diferencia entre los escritores inexpertos y los expertos. La ortografía y la segmentación no convencional de las palabras dan información inmediata sobre el nivel de escolarización de las alumnas y, muchas veces, producen como efecto una gran dificultad de interpretación y hasta el abandono del intento para quien no está habituado a «leer» este tipo de producciones. Constituyen los aspectos normativos de la «cosmética escrita» del texto (Scardamalia y Bereiter en este mismo volumen), pero si bien no debemos dejarnos influir por ellos para describir la estructuración sintáctica o de contenido, son testimonios importantes para juzgar sobre el nivel de conocimiento de las unidades gráficas —palabra, frase, párrafo— y sobre las unidades morfosintácticas que los autores manejan. O dicho en otros términos, para los locutores de una cultura con las normas del lenguaje escrito gran parte del conocimiento de muchas estructuras lingüísticas está influenciado por el conocimiento de lo escrito (Reichler-Béguelin, en prensa).

La segmentación resulta una de las consecuencias de la influencia de la escritura del lenguaje, pero no siempre responde a un criterio único. Los niveles semiótico, morfológico, etimológico, icónico, gráfico interfieren al dar lugar al segmento escrito «palabra». Los niveles semántico, sintáctico, prosódico, gráfico al segmento escrito «frase». Para el análisis de la separación entre palabras he esco-

gido un criterio descriptivo sin pretensión de categorizar las respuestas. (Ver Reichler, Béguelin, en prensa).

Las unidades de construcción sintáctica

Las unidades que analizamos no coinciden con la frase ni se basan en la puntuación, sino que son unidades que se encuentran en el texto a partir de un análisis hecho sobre las relaciones de dependencia (o regidas donde «x implica la co-ocurrencia de y») o de regularidad (concatenación donde «x precede a y», Blanche-Benveniste, 1990; Borrendonner, 1990). Se trata de un análisis formal que reposa sobre las categorías gramaticales: verbo, nombre, adjetivos, preposiciones, construcciones nominales, adjetivales, verbales, etc., y sobre la consideración conjunta de las realizaciones lineares o sintagmáticas y de las realizaciones no lineares, asociativas o paradigmáticas. Dicha consideración conjunta nos permite por un lado encontrar las unidades de realización sintagmáticas y todas sus formas de ligamen (sucesión, coordinación, subordinación), y por el otro, unidades de construcción iguales o mayores que los sintagmas, que poseen una misma estructura. Blanche-Benveniste (1990) propone llamar «esquemas» a estas últimas unidades de construcción. La construcción interna a los esquemas es de dependencia o de regularidad. Respecto al material gramatical utilizado dentro de un esquema, un texto puede ser caracterizado por el fenómeno de las listas: lista de nombres en posición sujeto, lista de complementos o de adjetivos después de un verbo estativo o lista de elementos regidos en una construcción verbal completa —fenómeno tan frecuente entre los textos de escolares.

La construcción externa a los esquemas corresponde a una ruptura del mismo a través de formas diferentes de construcciones verbales o no verbales. Fuera de los esquemas, las relaciones no son de dependencia o de asociación, es decir, no se basan en relaciones sintácticas sino en relaciones de naturaleza pragmática (por ejemplo, relaciones de implicación o de presuposición, Borrendonner, 1990). Los elementos que tienen la función

de conectar partes diversas (esquemas) del texto son los conectivos y deben tener un punto de inicio en la otra parte del texto. De hecho son conectivos todas las conjunciones, algunos adverbios y muchos sintagmas del tipo «como ya hemos visto» (Simone, 1990, p. 424). Las relaciones entre los esquemas pueden ser decisivas para caracterizar los textos: así podemos encontrar textos aparentemente inconexos pero que se pueden describir como compuestos por dos esquemas adyacentes, textos relacionados por anáforas asociativas y finalmente, otros que modulan lo enunciado (Borrendonner, 1990; Simone, 1990).

Poder describir los tipos de unidades sintagmáticas y la forma, el tipo y la cantidad de esquemas de construcción nos ha resultado útil para clasificar los textos obtenidos. Esta información nos ha permitido clasificar los textos según la construcción y según el grado de homogeneidad de la organización general, como veremos más adelante.

El léxico

Nos pareció interesante también considerar el léxico porque en el proceso de apropiación de un texto-modelo las alumnas pueden repetir una misma estructura sintáctica, una parte de ella o un término. Pero además porque uno de los fenómenos fundamentales de las lenguas es la denominación: la búsqueda del léxico que el locutor considera adecuado. Como ya hemos visto a través de los juicios de los profesores, el efecto de vacilación, de repetición y de poca diversidad o precisión lexical influye decididamente en dichos juicios. El tipo de análisis sintáctico, realizado sobre el eje sintagmático y sobre el eje paradigmático nos permite comprender los fenómenos de apropiación del léxico: su relación con el del texto-modelo; así como los fenómenos de repetición.

La perspectiva desde la cual se escribe

Dadas las condiciones de la situación experimental —de re-escritura— las alumnas no podían hacer una selección del tema sobre el que iban a escribir, pero sí podían hacer una

selección de lo que se debe escribir y sobre la perspectiva desde la cual hacer el relato. En trabajos anteriores habíamos destacado la tendencia de las adultas en proceso de alfabetización al comentario personal (Teberosky, 1990; Teberosky y Bilger, 1991). Dicha tendencia fue considerada en función de la presencia del productor-escritor en la enunciación o en el enunciado, a través de los siguientes indicadores: —inclusión de términos evaluativos o reproducción del discurso de otro, —utilización de verbos de enunciación y —utilización de pronombres de la primera persona. En efecto, los enunciados pueden ser objeto de otros enunciados para evaluarlos, comentarlos o para citarlos o reproducirlos. La diferencia fundamental entre evaluación, citación en discurso indirecto y comentario y reproducción y citación en discurso directo tiene que ver con la perspectiva desde la cual se escribe. En la reproducción y citación directa el productor presta su voz (o pluma) al enunciadador; en la evaluación o citación indirecta el productor recupera su voz (o pluma) y vuelve al foro desde su propio punto de vista (Coulmas, 1986, p. 2).

Los indicadores considerados fueron los siguientes: las expresiones de alegría, de bondad, de certeza, de valor o de duda realizadas sobre el enunciado para comentar su adecuación («mal», «bien», «por fin», etc., que expresan la actitud del productor) o para reproducirlo (citación), son un recurso de incorporación de parte del proceso de enunciación en el contenido del enunciado. Los pronombres y los verbos declarativos: en el análisis de los verbos hemos tenido en cuenta su relación con los pronombres. Se puede usar un verbo de opinión en tercera persona o en primera persona. En este último caso, hemos considerado la diferenciación entre productor y enunciadador. Un verbo de opinión en primera persona puede hacer referencia al enunciadador («el que dice “yo” de sí mismo bajo el efecto de una citación») o al productor («el que dice “yo” de sí mismo y no está bajo el efecto de una citación», Loufrani, 1982).

Respecto a los pronombres de la primera persona, es necesario diferenciar entre un

“yo/nosotros” activo, que coloca al productor frente al mundo y un “yo/nosotros” pasivo que es afectado por el mundo, a la manera de los verbos de voz pasiva. En los textos obtenidos el “yo/nosotros” sujeto activo de un verbo declarativo adquiere por escrito una cierta función performativa. Muchas adultas cuando se otorgan la palabra a sí mismas, aclaran la posición desde la cual escriben. Así hemos constatado:

«nosotras las mujeres», «nosotros los usuarios», «nosotros los familiares», «nosotras las madres», «yo como mujer», etc.

Se trata de una voz activa pública. En el caso del «yo/nosotros» pasivo, se trata de la inclusión entre los destinatarios de un acto de enunciación producido por un órgano público. Así por ejemplo: «el periódico anuncia que tengamos muchos cuidado con lo que compramos», donde el productor del texto se incluye entre el público.

En resumen, estos son los cuatro criterios utilizados para clasificar todos los textos. Dada nuestra hipótesis inicial, creemos que debe haber una relación entre la naturaleza del texto-modelo (aspectos sintácticos, temáticos y pragmáticos) y los textos escritos por las adultas.

RESULTADOS:

Aspectos comunes de los textos en los dominios considerados

Ortografía

Vamos a incluir considerar en este apartado sólo los ejemplos de segmentación no convencional de palabras por dos motivos: porque ellos representan ciertas estrategias regulares entre los alumnos debutantes y porque ilustran el aspecto cosmético de los textos. No debemos olvidar que en la segmentación no convencional de palabras hay una «confluencia» de criterios de tipo sintácticos, morfológicos, semánticos, etc. Por lo tanto, la presente distribución de respuestas no pretende constituirse en categorización. Se trata sólo de una descripción en función de los datos analiza-

dos. (Reichler, Béguelin, en prensa). Veamos pues los ejemplos de separaciones no convencionales de palabras.

a) *scriptio continua*: no hay ejemplos de escritura sin separación entre las adultas (pero, recordemos los niños pequeños producen este tipo de escritura, Ferreiro y Teberosky, 1979).

b) Escrituras no continuas pero con uniones o separaciones que afectan a ciertos grupos entonativos o a ciertos sintagmas hijos.

sea presentado = se ha presentado
asido = ha sido
boi adar = voy a dar
acuasa = a causa

c) Segmentaciones que expresan una oscilación entre análisis silábico y análisis morfológico.

an biente = ambiente
de jando = dejando
in perdir = impedir
an es tado = han estado
no se amos tan y norantes = no seamos tan ignorantes
por darse verse = poder (se) verse
an terior mente = anteriormente
anal fabetos = analfabetos

d) Escrituras donde interfiere el recuerdo de la imagen visual de una palabra gráfica con la segmentación silábica o con alguna restricción gráfica, por ejemplo, cantidad mínima (Ferreiro y Teberosky, 1979. Aunque también puede haber intervenido un análisis morfológico)...

ha beces = a veces
se que daron = se quedaron
he bacuar = evacuar
y siera = hiciera
al fabetización = alfabetización
ala = a la
pan carta = pancarta
tan bien = también

e) Escrituras unidas o separadas fundamentalmente en los nombres propios.

Sansadurní = Sant Sadurní
Joséluis = José Luis
balle debron = Valle de Hebron

f) Morfemas plurales que son eludidos en función de la pronunciación.

nosotra = nosotras
no sabemo = no sabemos
san = se han

g) Algunos artículos o preposiciones que son unidos a la palabra siguiente cuando ésta comienza por vocal o segmentados y unidos a la partícula precedente, también en función de la pronunciación.

en lel sofago = en el esófago
despalda = de espalda
conella = con ella
el la nalfabetismo = el analfabetismo

Respecto a la segmentación que afecta a unidades sintagmáticas y que a nivel escrito

conocemos por la «frase», hay que señalar que las adultas de la población estudiada no utilizan la puntuación convencional para delimitar segmentaciones en frases. En relación a los párrafos, los textos que son cortos (recordemos: con un máximo de 87 palabras) no presentan más que un párrafo. En algunos de ellos se puede observar la presencia de dos demarcativos mayores: mayúscula inicial y punto final.

Léxico

A diferencia de los textos de sujetos más escolarizados las adultas presentan una tendencia a la repetición de un mismo término, como ha sido juzgado por los profesores. Pero la sola repetición no es el único factor que influye en los juicios, otra tendencia paralela también es muy fuerte: la sustitución de algunos términos precisos, tal como aparecen en el texto-modelo, por términos hiperonímicos, muy generales, que pueden presentar referencia múltiple. Veamos algunos ejemplos en la tabla III.

TABLA III

Traducción de términos precisos a términos hiperonímicos

<i>Texto-Modelo B</i>	<i>Textos re-escritos</i>
« <i>azota</i> Andalucía»	= «han habido grandes desgracias», «han habido grandes problemas»
« <i>las otras perecieron</i> »	= « <i>las otras desaparecieron</i> », « <i>murieron</i> varias personas»
<i>Texto-Modelo D</i>	<i>Textos re-escritos</i>
« <i>tuvieron que repartir</i> »	= « <i>tuvieron que dar</i> », « <i>dieron</i> »
« <i>los establecimientos iniciarán</i> »	= « <i>los grandes almacenes abren</i> sus puertas»
<i>Texto-Modelo F</i>	<i>Textos re-escritos</i>
« <i>protagonizaron la protesta</i> »	= « <i>se quejan</i> porque», « <i>protestan</i> » « <i>hacen manifestaciones</i> », « <i>se manifiestan</i> »
« <i>se concentraron para protestar</i> »	= « <i>van a protestar</i> »

Contingencias de los textos según los dominios considerados

Estructuración sintáctica

Habíamos caracterizado el sintáctico como un dominio disponible para el locutor, pero

también debemos caracterizarlo como formal (por oposición al dominio pragmático que es de uso). En el nivel sintáctico general los textos producidos por las adultas no se diferencian de los obtenidos en otras poblaciones de sujetos escolarizados (Teberosky, 1990); alcanzan la misma longitud de sintagmas y presen-

tan el mismo tipo de organización. Sin embargo, algunos fenómenos se deben destacar para reconocer por qué los profesores juzgaban los textos mal organizados y poco coherentes, puesto que ello constituye una particularidad de esta población. Por un lado una construcción fragmentaria, no lineal del tex-

to que deja ciertos espacios vacíos en la construcción sintagmática y crea problemas de cohesión textual. No obstante, estos fenómenos son muy frecuentes en las situaciones orales de producción. La construcción fragmentaria, queda bien ejemplificada en el texto siguiente:

10.— «el plan de vertederos se oponen para protestar de que hagan un vertedero y los vecinos van a protestar...»

Al poner este texto en «grille» se puede recuperar una construcción convencional

y superar la dificultad debida a la lectura lineal.

10.—
el plan de vertederos

y los vecinos de C.B.

se oponen para protestar de que hagan un vert
van a protestar

Los avances y retrocesos creados por la construcción fragmentaria dejan espacios vacíos en la construcción sintagmática, dichos espacios están representados en nuestra «grille» por los blancos. Los espacios en blanco

son difíciles de interpretar puesto que cualquier «llenado» por nuestra parte implicaría una adjudicación al texto y tal vez, pueda no corresponder a la intención del autor. Veamos otro ejemplo:

11.— «se han quedado muchas personas sin hogar sin para poder vivir»

La puesta en «grille» del texto ayuda a su comprensión:

11.—
se han quedado muchas personas sin hogar
sin para poder vivir

Los problemas en la cohesión textual son también conocidos:

12.— «se han presentado varios casos de agua adulterada donde se han dado más casos ha sido en Bilbao también ha sido detectada en La Verneda»

A través del análisis y la puesta en «grille» podemos ver cómo la autora oscila entre referirse en una oportunidad a *casos* y en la otra a *agua adulterada*:

12.— se ha presentado varios *casos* de *agua adulterada*
donde se han dado más *casos* ha sido en Bilbao
también ha sido *detectada* en L. V.

Otros fenómenos, que generalmente reciben una evaluación negativa en la escuela, son considerados fuera de ella como uno de los

recursos de la retórica discursiva, aunque más propio de lo oral que de lo escrito. Así, por ejemplo, las repeticiones:

13.— «las estadísticas catalanas señalan que las mujeres no sabemos tanto porque no hemos estudiado tanto porque no pudimos ir a la escuela porque nuestro padre no sabía nada»

Sin embargo la puesta en «grille» pone en relieve el proceso de construcción y el énfasis

que la autora quiso darle a las justificaciones:

13.—

las e. cat. señalan que las mujeres *no sabemos tanto porque* *no hemos...*
porque *no pudimos...*
porque nuestro padre *no sabía nada*

El fenómeno de las repeticiones (Blanche-Benveniste, 1990) o el fenómeno del eco (Simone, 1990) son bien conocidos en las producciones orales. Ellos pueden ser explicados como un recurso de la interlocución (como lo hace Tannen, 1989), como recurso de cohesión discursiva (como lo hace Simone), o bien como fenómeno de explotación del eje paradigmático (como Blanche-

Benveniste, 1990). Pero no debemos olvidar que no es un recurso exclusivamente oral: también se puede encontrar en la poesía o en las expresiones formularias: juramentos, fórmulas sacras, himnos, etc. (Simone, 1990).

El mismo fenómeno podemos encontrarlo en ciertas construcciones con simetrías y con un efecto más «estilístico»:

14.— «la gripe quiere mucha cama estar muy abrigado mucha cosa calentita esto es lo que quiere la gripe»

La puesta en «grille» es la siguiente:

14.—

la gripe quiere mucha cama
 estar muy abrigado
 mucha cosa calentita

esto es lo que quiere la gripe

La perspectiva desde la cual se escribe

Es a nivel de la forma de presentar el contenido informativo, del punto de vista adoptado y de la organización global del texto donde encontramos otras de las diferencias significativas y las particularidades más importantes de estos textos. En efecto, sólo la mitad de los textos obtenidos son el resultado de una apropiación del texto-modelo, el resto es el resultado de una toma de posición pragmática frente al texto-modelo: *citación o disertación a partir del texto-modelo*, cuando no de una *narración* de la experiencia personal. Este punto nos lleva al tercer aspecto —de clasificación de los textos obtenidos— que consideramos entre los resultados.

Clasificación de los textos

La clasificación de los textos re-escritos se

obtiene gracias a la comparación entre los resultados y el texto-modelo. En el análisis de los resultados hemos considerado dos aspectos: los aspectos comunes que atribuimos a todos los textos producidos por alumnas poco escolarizadas y que afectan a la ortografía y al léxico, y el aspecto contingente en función del tipo de género propuesto para la redacción y que afecta al dominio sintáctico y a la perspectiva. La clasificación se realizará sobre el segundo aspecto contingente a la situación experimental propuesto. Así, hemos obtenido cuatro tipos de textos: informativo, porque responde al esquema propuesto por el texto-modelo; de citación, porque cita en discurso indirecto la propia opinión o la de un tercero (el evento de habla «la protesta» referida en el texto-modelo F); disertación, cuando está implicada la primera persona pasiva en el discurso (Bilger, 1990), y narración

en primera persona, cuando se relata la experiencia personal sobre el mismo tema propuesto en el texto-modelo.

En la clasificación de los textos interesa ver qué aspectos de la estructura sintáctica y de las propiedades del verbo en las construcciones verbales se conservaron del texto-modelo. Pero también si el contenido informativo se reproduce o no. Y, finalmente, la perspectiva desde la cual se escribe es decisiva para sa-

ber si el productor cede su voz al enunciadador o si la retiene en su propio nombre.

Desde un primer momento estos resultados nos sorprendieron porque esperábamos menos opiniones personales y mayores conductas de apropiación del texto-modelo ¿Cómo explicar las respuestas de las alumnas? En parte, el tipo de texto-modelo puede haber influido en ello. Veamos la correlación entre ambos en la tabla IV.

TABLA IV
Correlación entre texto-modelo y textos obtenidos

	A	B	C	D	E	F	G
Tipo a	±	±	±	+	—	±	±
Tipo b1	±	—	—	±	±	±	—
Tipo b 2	±	—	±	±	±	±	—
Tipo c	—	—	—	—	±	—	—

En efecto, los textos-modelo B y G son los que han concitado mayor cantidad de textos informativos (ver en el anexo el texto-modelo B y un ejemplo puestos en configuración), en tanto que el texto-modelo E, más cantidad de textos narración en primera persona. Recordemos que el texto E trata del «Analfabetismo funcional en Cataluña», este texto fue escogido por la profesora por estar en la intersección entre lo personal y lo social. El resultado obtenido fue fundamentalmente de testimonio o de opinión personal. Los textos-modelo A, D y F coinciden en resultados. El texto-modelo F resultó muy interesante puesto que el acontecimiento referido no era de orden natural ni social general, sino que se trataba de un tipo particular de hecho social: una manifestación de protesta, es decir un evento de habla.

Veamos los ejemplos de cada tipo.

Tipo a: Texto informativo

15.— «un violento temporal azota Andalucía y mata a 3 personas una de ellas en Sevilla al caer una palmera mató a una persona y la otra que le acompañaba mal herida en Jerez muere una anciana al caer una valla».

El texto-modelo que dio lugar exclusivamente a textos del género informativo puede ser caracterizado como sigue:

La ausencia de verbos de opinión, de modalidades evaluativas, el tipo de plano del texto (muy convencional según las reglas de la escritura periodística) junto con el tópico del que se habla: evento de orden natural que sólo puede recibir una descripción técnica y que no puede relacionarse ni con la experiencia personal ni con la percepción directa, deben haber influido en los resultados. Eventualmente podría haber dado lugar a una citación, pero para provocar una disertación o una narración las alumnas se tendrían que ver obligadas a introducir elementos de contenido que ni estaban en el texto-modelo ni, por el tipo de organización, era un texto que incitara tal libertad.

Tipo b 1: Citación

16.— «Vecinos de diversas poblaciones de la comarca de C. se manifiestan para impedir que se quemaran todas las basuras que se recogen de las demás poblaciones».

17.— «las noticias comunican que hay

adulteraciones de agua a consecuencia de ello hay varios enfermos por ejemplo la chica de la Verneda S. S., que se había bebido una botela que llevaba lejía».

El texto 16 corresponde al texto-modelo F cuyo tópico es una manifestación de protesta, es decir un acto de habla. El texto 17 cita la citación, este tipo de respuesta podría haber constituido una parte de cualquier texto-modelo, pero no un texto completo. Sólo la dificultad de referir, por escrito, un evento de habla puede explicarlo.

Texto b 2: **Disertación**

18.— «hay muchos analfabetos en Cataluña yo creo que últimamente los padres se preocupan más de que sus hijos aprendan más para que el día de mañana no sean analfabetos y puedan defenderse en la vida».

Tipo c: **Narración en primera persona**

19.— «en mi caso somos cuatro hermanas y un chico mi el hermano sabe mucho de leer y escribir pero nosotras no sabemos nada hoy en día los padres de hoy lo mismo se preocupan de que las hijas sepan lo mismo chico que chica porque hace falta para todo en la vida saber mucho de leer y escribir porque cuando explican cosas personas que saben uno se queda sin saber lo que dicen por eso vengo yo para saber un poco más que mi hermano».

Sólo el texto-modelo E dio lugar a narraciones de las vidas personales, en cambio la disertación se encuentra entre todos los temas, excepto el tema del fenómeno natural. De hecho todos los textos modelos y los temas podían dar lugar a disertaciones: muro de Berlín, gripe, agua adulterada, analfabetismo. Si el texto B sobre el temporal no dio lugar a la opinión y el comentario fue porque no estaba enfocado desde las posibles consecuencias sino desde la descripción del fenómeno en sí.

Para *concluir* los aspectos ortográficos y las

realizaciones lexicales resultan ser los que indican más diferencias entre esta población y otras poblaciones más escolarizadas. En este sentido nuestra descripción coincide con los juicios de los profesores. De todos los dominios considerados, éstos son los más normativos, los más influenciados culturalmente y pueden llegar a ser, eventualmente, los más sensibles a una influencia educativa. Llamamos comunes a estos rasgos porque expresan los caracteres distintivos de la población de adultas poco escolarizadas. En cambio consideramos a los rasgos sintácticos y la perspectiva desde la cual se escribe como contingentes, es decir, inherentes a las particularidades de todos los hablantes pero que pueden reaparecer bajo diferentes condiciones. La aparición de determinados rasgos y no de otros es un hecho que debe imputarse a la actividad de producción y no al dominio sintáctico en sí.

Si se observa con detenimiento, las particularidades sintácticas resultan ser conductas acertadas en otros contextos: así las repeticiones o las construcciones fragmentarias en el contexto conversacional de habla. Estas conductas son realizadas tanto por las adultas poco escolarizadas cuanto por las poblaciones más escolarizadas.

En cambio, cuando los juicios de los profesores recaen sobre los aspectos más normativos, describen mejor las respuestas propias de las adultas poco escolarizadas. Así, la ortografía. En cambio, los aspectos más pragmáticos como la perspectiva del escritor, tienen que ver con las convenciones de la escritura de un género particular; y están ligados a las conductas de uso que la gente hace con el lenguaje. Ahora bien, las adecuaciones en el uso necesitan de la práctica.

Pero volvamos a nuestra cuestión anterior: no nos sorprendió la ortografía no convencional y sí las opiniones personales porque esperábamos mayores conductas de apropiación formal de la sintaxis. ¿Cómo explicar, entonces, este hecho? En parte, como ya dijimos, el tipo de texto-modelo puede haber influido en ello. Pero ésta no debe ser la única, hay que buscar otras explicaciones. Las siguientes pueden completar la razón ya invocada:

(a) la *norma escolar* implícita que promueve la incorporación de toda pieza nueva de información a información ya conocida, a la experiencia anterior, a los esquemas mentales previos. En ocasiones esta norma quedó explicitada por ciertas sugerencias de la profesora, quien en su preocupación por obtener producciones escritas olvidaba la consignar original y alentaba a las alumnas con comentarios del tipo: «¿qué te parece a ti?», o «pon lo que has entendido». Estas consignas desviaron el objetivo inicial «re-escribir a la manera del periodista». ¿Por qué lo han desviado? Porque la alumna ha pasado a ser considerada una «lectora» cotidiana del periódico que hace una lectura para comprender el contenido informativo. Como ya hemos afirmado la comprensión busca el sentido en primer término y echa mano de la experiencia previa, de la poca información retenida o de cualquier otro recurso para responder a la nueva situación de lectora; la lectura para una re-escritura deberá basarse en aspectos más formales.

(b) La *norma social* interna de las adultas que responden a la tarea de escribir como si fuera una solicitud de participación en la comunicación de opiniones sobre un hecho. Así explican y justifican su punto de vista. Esa toma de posición está influenciada por las experiencias personales de uso de la palabra en público. Es necesario considerar que la representación normativa de las adultas corresponde a dar una opinión o comentario socialmente «aceptable» o conformista. Una norma social, como social es su voz pública: «nosotras las mujeres», «nosotros los usuarios». Así, entre los textos hemos leído condenas a la acción terrorista, críticas a las huelgas, desacuerdo con el consumismo, apoyo a los actos de protesta ecologista, etc. Esta parece ser la norma evaluativa a la que las adultas responden. Pero la evaluación puede quedarse a un nivel de acuerdos y desacuerdos, sin requerir una justificación o una toma de posición respecto al contenido que se juzga; la re-escritura, tal como la habíamos pensado, intentaba promover la imitación tanto del contenido cuanto de la actitud. Las alumnas ex-

presaron su acuerdo con el mensaje escrito, pero la ausencia de argumentación nos lleva, sin embargo, a pensar que se trata de una opinión conformista. El conformismo manifestado por las alumnas muestra una actitud de aceptación-imitación del sentido de «lo-que-se-escribe» y «lo que-no-se-escribe», aunque no se llegue a imitar el contenido.

(c) La *norma lingüística* que da lugar a dos actitudes diferentes: una consiste en informar (opinar, comentar) *a partir de* lo que se ha escuchado o leído —explicitando o no los tópicos sobre los que se informa—; otra, en narrar *lo que* se ha escuchado o leído —los tópicos devienen motivos de la narración (Wagner, 1968, citado por Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986)—. Si los tópicos son conocidos y compartidos, como es el caso del grupo clase de las adultas, y se los trata en tanto tales, no es necesario volver a informar sobre ellos. A partir de esos elementos compartidos, se informa sobre la opinión personal y el «yo» puede intervenir en el relato. Si los tópicos devienen motivos, es necesario repetir y compartir esos motivos y el «yo» no tiene que intervenir en el relato.

La lectura para comentar o la evaluación son seguramente consideradas «actitudes adultas» tanto por las alumnas como por la profesora; en cambio la apropiación más o menos literal parece más «infantil», menos «creativa». La imitación sólo es aceptada a cuenta de la citación de los motivos de la narración.

En conclusión, la lección que de estos datos podemos extraer es la siguiente: para promover una tarea de re-escritura entre las adultas, ésta debe ser presentada como una pieza completa de citación de un texto. Citando el texto-modelo, tal vez las alumnas se vean compelidas a retener algo más de lo que ya poseen: la estructura sintáctica general; y de lo que ya conocen: su opinión personal. Probablemente sean capaces de incorporar el contenido informativo, las normas de organización y, tal vez también, algunos aspectos de la ortografía convencional de los textos-modelo. Entiéndase bien, no queremos decir que el intercambio de opiniones no sea

importante. Al contrario, es muy importante sobre todo cuando da lugar a la argumentación. Pero la composición escrita no es el medio más adecuado para expresar una opinión. Es en lo oral donde con más frecuencia se dan los intercambios de acuerdos y desacuerdos.

En cambio, entre los objetivos de la enseñanza de la composición escrita están el aprendizaje de nuevos contenidos, de formas y de normas a las que, por falta de oportunidades sociales, las adultas no han accedido, todavía.

Referencias

- BARTHES, R. (1964). *Essais Critiques*. París: Seuil.
- BAUTIER, R. (1984). «Sur le journalisme: des règles d'écriture aux représentation de la communication journalistique», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 50, 79-91.
- BLANCHE-BENVENISTE, CL., y JEANJEAN, C. (1986). *Le français parlé*, París: Didier Eruditions.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.L. (1990). «Un modèle d'analyse syntaxique «en grilles» pour les productions orales», en *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona, 47, 11-28.
- BILGER, M. (1990). «Aplicaciones del análisis en grille a las producciones de textos orales y a la enseñanza de la composición», en *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona, 47, 29-42.
- BORRENDONNER, A. (1990). «Pour une macro-syntaxe», *Travaux de Linguistique*, 21, 25-36.
- COULMAS, F. (1986). Reported speech: Some general issues, en F. Coulmas (Ed.) *Direct and Indirect Speech*, Trends in Linguistics, Berlín, N. York, Amsterdam: Mouton.
- EL PAÍS (1990). *Libro de estilo*, Madrid: Editorial El País.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- G.A.R.S. (1983). *Fascicule de travail pour l'étude du français parlé*, Aix-en-Provence.
- IMBERT, G. (1989). *Le discours du journal El País*, París: Editions du CNRS.
- LARSEN, S. F. (1988). Remembering Whitout Experiencing: Memory for Reported Events, en Neisser y Winograd (Eds.) *Remembering Reconsidered*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LOUFRANI, CL. (1981-82). Locuteur collectif et locuteur tout court, *Recherches sur le français parlé*, 3, 215-245.
- LOUFRANI, CL. (1990). Una aproximación sintáctica a los textos de afásicos, *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 89-116.
- REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (en prensa). Perception du mot graphique dans quelques systèmes syllabiques et alphabétiques, *Lalies*, 10.
- SCARDAMALIA, M., y BEREITER, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SIMONE, R. (1990). *Fondamenti di linguistica*, Roma: Editori Laterza.
- TANNEN, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TEBEROSKY, A. (1990). «Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos». *Anuario de Psicología*, 47, 43-63.
- TEBEROSKY, A., y BILGER, M. (1991). «La connaissance de l'écrit chez les adultes illetrés», *Etudes de Linguistique Appliquée*. 81.
- TOCHINSKY, L. (1990). «La reproducción de relatos en niños de cinco y siete años», *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 64-87.
- VAN DIJK, T. (1978/83). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- VERON, E. (1981/83). *Construire l'événement*, Trad. castellana, Barcelona: Gedisa.
- WOLFE, T. (1973/88). *El nuevo periodismo*, Barcelona: Editorial Anagrama.

Anexo

Texto Informativo n.º 15 - «Violento Temporal»

un violento temporal	azota y mata	Andalucía a tres personas	
una de ellas			en Sevilla
al caer una palmera	mató	a una persona malherida	
y la otra que le acompañaba	muere	una anciana	al caer una valla

Configuración Texto-Modelo B. «Violento temporal en Andalucía»

Título	un violento temporal	azota	Andalucía		
Introducción	una de las víctimas	y mata	a tres personas	en Sevilla	al caer una palmera
Desarrollo	y las otras dos	falleció		en Málaga	tras derrumbarse su casa
	tres personas muertas	pericieron			
	dos heridas de gravedad				
	otra desaparecida	es			
			el balance provisional del temporal de viento y lluvia que ha azotado a A.		
	más de una docena de pueblos de la pcia. de M	quedaron	incomunicados	mientras los agentes cortaron el tráfico	
	A.N.P. de 40 años	murió	en la plz. de la Madalena		al caer sobre él una palmera
	C.V. amigo de A.N.P.	resultó	herido de gravedad		
	una anciana de 80 años	tuvo que ser ingresada	ayer de gravedad con traumatismo craneal		tras ser golpeada en una calle
	la mayor parte de la capital malagueña	sufrió	cortes de fluido eléctrico lo que ayudó a que tres individuos atraccaran una sucursal del banco H.A.		
Zoom sobre detaels	los delincuentes	dos hombres y una mujer armados y encapuchados tras hacerse con el botín	penetraron y clausuraron	en la sucursal bancaria las puertas exteriores	

Extended Summary

The article presents an analysis of narrative-informative text produced by adult women in the process of becoming literate. The texts were elicited in a situation of simulation. After reading and commenting various newspaper articles the women were asked to re-write each to them *as though they were newsreporters*. The goal was to test whether the syntactic organization and some of the expressions of the reference texts are preserved in the texts produced by the women. An inter-textual space is created between the model and the re-produced text where transformation and conservation can be examined. Different textual levels, orthographic, syntactic and lexical, as well as the perspective of the writer were analyzed. Results showed that most women reacted with a personal opinion or a general comment to the requirement to imitate the texts and only a few were able to re-produce them. This was manifested in the kind of verbs, personal pronouns and evaluative expressions used (*I think it is very good that...*). Texts that preserve the genre constraints present a type of short summary of the news that appear in the texts of reference. The observed differences will be explained in terms of differences between the texts of reference, the different subjects and the illiterate adult's attitude toward written texts.