

Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización

Ana Teberosky
Universidad de Barcelona

El propósito de este artículo es analizar las producciones escritas de textos informativos de niños y adultos en proceso de alfabetización, a partir de un modelo descriptivo de sintaxis desarrollado por el Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). A través de muchos ejemplos, hemos descubierto que hay ciertas diferencias en la organización sintáctica y en las actitudes de los niños y los adultos respecto a los textos escritos. Estas evidencias se justificarán en función de los diferentes contextos de alfabetización.

Palabras clave: Lenguaje escrito, niños y adultos, textos informativos, análisis sintáctico.

The purpose of this article is to analyze the production of informative texts by children and adults in process of becoming literate using a descriptive syntactic model developed by the Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). Many examples showed differences in the syntactic organization and attitudes of children and adults towards written texts. This evidence will be justified in terms of the different literacy contexts.

Key words: Written Language, Children and Adults, Informative Texts, Syntactic Analysis.

En trabajos anteriores hemos mostrado que los niños en proceso de alfabetización desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito. Estos conocimientos se refieren a: a) el aspecto gráfico, b) el aspecto simbólico de la notación gráfica (Ferreiro y Teberosky, 1979) y c) «el lenguaje escrito». Por «lenguaje escrito» entendemos la variedad de «lenguaje para ser escrito» y no sólo su manifestación gráfica (Blanche-Benveniste, 1982a). Aunque frecuentemente los tres aspectos se presentan juntos en un individuo, ellos representan

tres niveles de desarrollo hasta cierto punto independientes: es posible adquirir uno sin una completa maestría sobre los otros. En particular, hemos intentado demostrar que los niños o los adultos en proceso de alfabetización desarrollan el conocimiento sobre el lenguaje escrito en numerosos intercambios sociales con los otros individuos y con los medios de comunicación (radio, TV), aun antes de ser buenos lectores/escritores por sí mismos (Teberosky, 1989). Sin embargo, dicho conocimiento no es independiente de pautas de socialización: como en el lenguaje oral, en la manifestación del conocimiento del lenguaje escrito el contexto, el tema, la identidad social de los locutores y las oportunidades de uso influyen sobre lo que se escribe y sobre cómo se escribe. Por eso hay que ser cuidadoso al verificarlo: es necesario considerar trozos de discurso bastante amplios para evaluar las propiedades que adquiere el lenguaje para ser escrito, también es necesario hacer abstracción de la calidad de la grafía, de la ortografía o incluso de la posibilidad de escritura efectiva (en situaciones de dictado, por ejemplo), y finalmente, para provocar su manifestación hay que influir en las condiciones de su producción.

La escuela, sin embargo, ofrece pocas ocasiones para que los alumnos desarrollen ese conocimiento en los comienzos de la escolaridad porque, al contrario que nosotros, asocia lenguaje escrito sólo a escritura del lenguaje y en general asume que los aspectos gráficos, notacionales y discursivos representan etapas sucesivas en el proceso de aprendizaje. Ello no obstante, hemos comprobado que, si se interviene en las condiciones pedagógicas, los alumnos tienden a expresar las propiedades que desde su punto de vista debe exhibir el lenguaje escrito. Dichas propiedades afectan al nivel de la lengua: preferencia por el lenguaje formal o de prestigio social; y al nivel de la organización del discurso: preferencia por las estructuras cerradas y finitas, en el doble sentido de acabadas y delimitables (Grésillon y Lebrave, 1983). Ello se manifiesta tanto en las propiedades lingüísticas, como en las propiedades de completud estructural del discurso, e incluso, a pesar del incipiente dominio gráfico, en las propiedades del diseño gráfico. Los niños y los adultos semi-alfabetizados conciben el lenguaje escrito con las propiedades de un *texto* (*textus*, participio pasado de *texere*, lo que ha sido tejido, trazado, entrelazado, construido con una trama; Cerquiglini, 1989). Pero una diferencia de actitud los distancia: los adultos semi-analfabetos pueden glosar más que re-escribir un texto de referencia (o texto-modelo), mientras que los niños se muestran bien dispuestos a parafrasear, repetir o re-escribir los textos sin dificultad, como si participaran de la más moderna mentalidad inter-textual.

Los datos que aquí presentamos han sido producidos en una situación de intervención pedagógica en dos tipos de poblaciones escolares: niñas y niños del nivel de educación elemental (tercero y cuarto de EGB, con 8 y 9 años) y mujeres adultas del primer nivel de alfabetización (después de dos años de asistencia a la escuela). Los primeros resultados obtenidos con los niños nos motivaron a intentar un trabajo similar con adultas casi-analfabetas. Con este fin, pedimos al maestro de una clase de «neo-lectores» que indujera a sus alumnas a escribir o dictar textos (al profesor). Convencidos de que el tipo de actividad lingüística y las condiciones de la situación juegan un papel determinante, elegimos una actividad pedagógica que no apelara a la espontaneidad ni evocara situaciones de conversación.

En el presente estudio haremos un análisis de las expresiones lingüísticas de los textos escritos por niños y adultas, esperando encontrar indicadores de las propiedades generales del lenguaje para ser escrito e indicadores de las propiedades específicas de un tipo particular de texto, el texto informativo del género «noticias de actualidad». Vamos a describir en primer lugar los textos escritos por los niños sobre información de actualidad. Pero previamente en la exposición conviene, por una parte, mencionar el tipo de actividad cognitiva que representa procesar información a través de los medios de comunicación; por la otra, explicitar las condiciones de la actividad pedagógica y, finalmente, recordar las normas convencionales del género de información periodístico que sirvió de referencia. Después vamos a describir los resultados obtenidos en la población de alumnas adultas. Con el objetivo de lograr una descripción lingüística de dichos textos, aplicamos el modelo de análisis propuesto por el *Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe* (GARS) (véase Blanche-Benveniste, Bilger, Loufrani y Tolchinsky en este mismo volumen). En la comparación entre las dos poblaciones «desaventajadas» y la comparación respecto a una tercera población más «sofisticada», representada por los profesionales, no pretendimos contrastar unas con otras (porque estaríamos comparando «manzanas con naranjas», como muchas veces se acusa a los estudios sociolingüísticos, Gee y Michaels, 1989); sino disponer de una descripción diversificada de producciones de adultos, profesionales o no profesionales, y de niños, para poder evaluar el lenguaje escrito en cada una de ellas.

La información de actualidad

Hay dos modos de conocer lo que ocurre a nuestro alrededor: a través de la experiencia vivida o directa y a través de la experiencia referida o indirecta. En estudios sobre la memoria de hechos no experimentados, Larsen (1983; 1988) denomina a estos dos modos, acontecimientos vividos y acontecimientos referidos. Esta distinción debe completarse con la diferencia entre acontecimientos privados y acontecimientos públicos. En nuestras sociedades actuales, la posibilidad de conocer directamente los acontecimientos reales es limitada; en cambio la mayor vía de información, incluidos los medios de comunicación, es la narración indirecta o referida. Por referencia de «segunda mano» nos enteramos de hechos privados a través de los chismes, de las historias de vida, de las novedades de terceros; así como de hechos públicos, a través de la difusión de noticias u otra información de actualidad. Los modos de difusión, y de acceso, de los acontecimientos referidos se han ido institucionalizando y sofisticando de tal forma que, hoy en día, se han creado soportes, canales y medios propios. Piénsese, por ejemplo, en la llamada «prensa del corazón» que ha convertido hechos de la vida privada en hechos públicos, con el objetivo de referir historias, chismes y novedades de terceros, creando así un género de prensa y un soporte de texto propio. O bien en los periódicos, las revistas de divulgación o de difusión en los medios de prensa escrita, televisión o radio, responsables de la difusión de los hechos públicos.

A la publicación de los acontecimientos referidos se le imponen criterios de funcionamiento así como criterios de corrección: tiene la función de la transmisión de hechos de actualidad pública o de «público conocimiento». Por el contenido de la información, acontecimientos reales, tiene la responsabilidad de ser veraz, garantizada por «testigos presenciales» o «de buena fuente». Estas propiedades de la referencia de acontecimientos de actualidad y públicos se oponen a las propiedades de las vivencias personales o autobiográficas, como la veracidad de los hechos referidos se opone a la verosimilitud de la ficción.

Pero con frecuencia, gracias a las nuevas tecnologías, el objetivo de la comunicación es el superar estas oposiciones y diferencias. Por medio de películas, vídeos, hologramas y satélites, los acontecimientos pueden presentarse de manera tal que se aproximen a la experiencia vivida, al punto de vista de la persona que los recibe y de forma simultánea o inmediatamente. En estas circunstancias, como se pregunta Larsen (1988), ¿puede seguir manteniéndose la diferencia entre vivido y referido? En muchos casos parece difícil porque a veces incluso los hechos vividos se organizan en relación a los referidos, como bien lo mostró Neisser (1982). Sin embargo, algunas propiedades diferenciadoras se mantienen. Dos propiedades de entre las señaladas por Larsen, son de interés en el presente estudio y, desde nuestro punto de vista, están estrechamente relacionadas: la característica de transmisión simbólica y la característica de información con una estructura narrativa determinada. La mediación simbólica amplifica la transmisión a través de diferentes medios, soportes y canales audiovisuales y gráficos utilizados en la difusión de acontecimientos referidos. Por la mediación simbólica, como lo vio MacLuhan, el medio y el mensaje coinciden. Al difundirse por medios simbólicos, necesariamente se presentan juntos el acontecimiento y su forma, o dicho en términos periodísticos el acontecimiento y su discurso (Verón, 1981). Cuando las experiencias del mundo se conocen a través de su descripción lingüística, estamos en el terreno de un conocido problema cognitivo: el de la traducción del conocimiento en su enunciación (*how to translate «knowing» into «telling»* en términos de White, 1981, quien señala que las palabras «conocimiento» y «narración» tienen la misma raíz etimológica). Para referir lingüísticamente los acontecimientos reales del pasado se utiliza lo narrativo, que pertenece al orden del *telling*, del discurso, más que al orden de los acontecimientos.

Vamos a citar la siguiente tabla de Larsen (1988) a fin de mostrar las distinciones encontradas por este autor.

En la presente investigación el género estudiado es la noticia de actualidad. Vamos a denominar textos informativos a la organización escrita que adquiere el discurso al referir hechos de actualidad. Los textos informativos se derivan por especialización del género más amplio de narración histórica, cuya referencia son los acontecimientos reales de importancia social, presentados a través de medios simbólicos en concordancia con la secuencia cronológica en que ocurrieron y bajo la forma de una narración. Nuestro interés se ha centrado en el estudio de la reproducción escrita por parte de los niños y las adultas en proceso de alfabetización, de las particularidades lingüísticas, estructurales y de diseño que adoptan las noticias. O dicho en otros términos, el estudio de las propiedades de la organización que adquiere el discurso, derivadas del carácter real y verí-

dico de los hechos referidos y del modo de transmisión simbólica de la información, expresado a través de la forma escrita.

TABLA 1. (Larsen, 1988, p. 340)

Propiedades de los acontecimientos vividos y de los acontecimientos referidos		
Propiedades	Características de la información disponible	
	vividos	referidos
Tipo de información	perceptible	simbólica
Origen de selección	la propia persona	social
Estructura de la información	acontecimiento	acontecimiento + narrativa
Contexto de información	acontecimiento original	acontecimiento recibido
Organización causal-temporal	nuclear	fragmentado

La actividad de re-escritura

Entre las actividades desarrolladas en clase, una de ellas, la de re-escritura, resultó ofrecer mayores posibilidades para evaluar el conocimiento de los alumnos de las propiedades del lenguaje escrito a través del estudio de los aspectos que ellos se apropian de un texto extraño. Comparando ambos, el texto de referencia o texto-fuente y el texto re-escrito, se pueden analizar las conservaciones y las pérdidas. Si se conserva lo central de la información, algunas propiedades sintácticas, léxicas y discursivas y algunas formas gráficas del texto-fuente, diremos que el alumno exhibe conocimiento del lenguaje escrito según las normas del género en cuestión.

Ambos grupos, niños y adultos, fueron enfrentados a la misma tarea de re-escritura de noticias periodísticas. La consigna y la situación de producción fueron las mismas.

— Reformulación escrita por parte de los alumnos de artículos de prensa leídos y comentados entre todos (maestra y alumnos). La resolución de la tarea comporta una retención en memoria de la información y de las expresiones del texto-fuente. La maestra da como consigna «escribir la noticia como si fueras un/una periodista». Los alumnos son libres de utilizar sus propias palabras pero también pueden recurrir a usar términos y expresiones que recuerden el texto-fuente.

La metodología de trabajo en clase fue la misma en ambas poblaciones, aunque las adultas estaban menos habituadas a escribir textos largos y era la primera vez que escribían «a la manera de los periodistas». Los niños, en cambio, venían haciéndolo desde pre-escolar. A continuación presentamos la metodología utilizada para promover la actividad de re-escritura:

a. Lectura y comentario de la noticia periodística.

b. Elaboración colectiva oral de un borrador (o *avant-texte* que precede a la edición, en términos de Bellemin-Noël, 1972).

c. Consulta a los diarios (se puede subrayar, por ejemplo).

- d. Escritura individual o por parejas de la noticia (sin copiar).
- e. Lectura del texto escrito (por parte de la maestra, por parte del alumno o de un compañero).
- f. Corrección (por parte del alumno con ayuda del maestro).
- g. Edición final.

En el momento *a* se presenta el texto-fuente. Los momentos *b* y *c* corresponden a la elaboración del pre-texto. Por un lado se facilita al alumno información sobre el contenido temático en los momentos *a* y *b*, y por el otro, se facilita información sobre los aspectos gráficos en el momento *c*. Otorgamos la mayor importancia a estos momentos porque los *contenidos* son trabajados en clase de manera consciente y con anterioridad a ser vehiculizados por escrito. Y además, porque la consulta al material impreso funciona a la vez como fuente de *confirmación* de la información recibida oralmente y como fuente de *información nueva*. El momento *d* corresponde a la producción de escritura en sentido estricto. Como se trata de una información referida sobre un tema generalmente conocido y compartido, no se informa sobre las experiencias personales, es decir, el alumno no tiene un compromiso personal con su texto. El escritor (sujeto que escribe) no es el autor del texto y, en muchas ocasiones, el productor del discurso (sujeto empírico) puede no representar una subjetividad única. En la situación aquí relatada el productor no es el autor del texto, es decir que se produce un fenómeno de *apropiación* o reconstrucción de la noticia escuchada. En los momentos *e*, *f* y *g* se produce un fenómeno de *desdoblamiento de posiciones enunciativas*, donde el mismo sujeto empírico tiene que pasar de productor a lector y luego de lector a analista capaz de juzgar la calidad de su texto a fin de corregirlo. Inicialmente, los alumnos son asistidos por el profesor, a fin de ofrecerles un soporte interactivo necesario para realizar tales tareas. La *interacción* es, desde nuestro punto de vista, beneficiosa a la *alteridad* constitutiva del proceso de producción tanto a nivel oral como escrito.

En resumen, tres ideas guían la metodología de clase. La primera es la diferenciación entre contenido temático a escribir y la expresión escrita misma. Es evidente que para interpretar el contenido de una noticia, deducir el tema principal y establecer las conexiones entre los datos fragmentarios periódicamente recibidos, se necesita cierto conocimiento del mundo (o *scripts*, como afirma Van Dijk, 1983). La segunda idea es la de transmitir los contenidos bajo las formas más institucionalizadas y convencionales de difusión. En una actividad de re-escritura de noticias el contenido informativo es recibido junto a su forma narrativa de expresión. La tercera idea consiste en consultar el material escrito, en recurrir a los modelos convencionales de expresión escrita en periódicos o revistas (es decir no preparados expresamente desde la escuela sino tal y como se pueden adquirir en el circuito comercial). Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad inter-textual y de presencia real del modelo convencional y no en el sentido de copia pasiva.

El *corpus* recogido corresponde a:

— Niñas y niños: población de 3° y 4° (8 y 9 años), 100 textos en total, escritos en catalán.

— Mujeres adultas: población de la clase de neo-lectores de edades comprendidas entre 35 y 45 años, 100 textos escritos en castellano.

Una noticia «bien escrita»

Las reglas de escritura periodística establecen que una noticia «bien escrita» debe responder a criterios convencionales a tres niveles (Bautier, 1984; Libro de Estilo del *Diari de Barcelona*, 1986; Libro de Estilo de *El País*, 1990; Martínez Albertos, 1989; Van Dijk, 1978, 1983; Wolfe, 1973). A nivel del *vocabulario*: evitar palabras poco frecuentes, evitar los tecnicismos o bien definirlos, preferir las palabras cortas, eliminar adjetivos vagos e inútiles (*El País*, p. 23). En fin, palabras que tengan cuatro propiedades: frecuencia elevada en el habla usual, consistencia breve, sentido concreto y denotación precisa.

Respecto a las *frases*: frases cortas, de estructura simple, en activo, en afirmativo. «Sujeto, verbo y predicado es la regla de oro», según *El País*, pero agrega «conviene variar la estructura y longitud de las frases y párrafos» para «mantener el interés» (p. 24). Para destacar algún tópico en la frase se recomiendan tres recursos: el uso de la voz pasiva y de la pasiva pronominal y el desplazamiento de los sintagmas (*Diari de Barcelona*, 1987, p. 38). En las informaciones siempre deben quedar claras las circunstancias de tiempo de la noticia (precisadas respecto a la fecha de publicación del periódico) y las circunstancias cuantitativas: evitar expresiones como «varios», «un grupo», etc. (*El País*, p. 24).

Como norma de estilo hay que destacar que el lenguaje periodístico evita la primera persona del singular o del plural —porque «el autor de un texto informativo debe permanecer totalmente al margen de lo que cuenta» (*El País*, p. 25), y para sustituirla se utilizan fórmulas del tipo «según pudo saberse o saber el (nombre del diario)», «en declaraciones hechas al (nombre del diario)», etc.

En *el plano del texto* periodístico una relación de importancia se establece entre los hechos expuestos: lo esencial de la información debe concentrarse entre titulares y el encabezamiento (o *lead*, entre el título y el *lead* se presenta un resumen de la noticia), seguido de elementos de información encajados en un orden decreciente (en el cuerpo informativo) y un final más o menos brusco (o «caída»). La denominación de «pirámide invertida» en términos periodísticos, representa el esquema del texto periodístico. La información de una noticia debe responder a seis preguntas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué. Se debe desarrollar la información con «todo tipo de elementos complementarios»: que expliquen los antecedentes y apunten las posibles consecuencias, según *El País* (p. 31).

Dos últimos elementos a remarcar: el recurso a la «retórica de la facticidad», datos concretos, cantidades precisas, hechos comprobables, pequeñas entrevistas, detalles específicos, elementos todos que dan a la noticia un aire de documento vívido y real (Van Dijk, 1978). Y «el discurso de los hechos», informativo y con poca opinión (Martínez Albertos, 1989).

Todas estas características y normas de estilo tienen una función: facilitar la actividad cognitiva y comunicativa de los lectores, orientando el proceso de lectura, comprensión y re-producción.

Resultados: cómo escriben los niños y las adultas

Criterios del análisis

Para el análisis de los textos hemos constituido una referencia de trabajo: el análisis distribucional del francés hablado tal y como ha sido desarrollado por el *Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe* (1983; véase también Blanche-Benveniste, Bilger, Loufrani y Tolchinsky en este mismo volumen).

El análisis sintáctico nos permitirá encontrar las regularidades y organizaciones particulares de este tipo de texto, para luego poder compararlas con las restricciones normativas propias del género.

El procedimiento de análisis sintáctico, que se realiza con referencia a la gramática de la lengua, comporta dos momentos: primero, establecer las relaciones de dependencia entre el verbo principal o constructor, los elementos obligatorios (su valencia), los elementos optativos pero gobernados por el verbo (elementos regidos) y los elementos asociados a la construcción verbal. El verbo, dotado de todo lo que necesita como elementos nucleares o periféricos, forma el sintagma. Cada verbo tiene el poder de construir un tipo de elementos obligatorios, que se pueden describir a partir de él y que constituyen su valencia, y de gobernar otro tipo de elementos, los regidos. Una tercera relación, de asociación pero no de construcción, se establece entre la construcción verbal y los elementos periféricos o asociados.

Una vez establecida esta descripción de base, en un segundo momento, se establecen las relaciones entre los sintagmas. El inventario de todas las relaciones delinea una configuración que, siguiendo el modelo propuesto por el GARS (véase la descripción de la *grille* de Blanche-Benveniste, en este mismo volumen), da lugar a una tabla de doble entrada. Sobre el eje horizontal se dispone el extendido sintagma de valencia, región y asociados al verbo; sobre el eje vertical todas las relaciones paradigmáticas dentro de un mismo esquema sintagmático.

Lectura y transcripción de los textos

Para quienes no están habituados, la lectura de los textos escritos por alumnos en proceso de alfabetización, resulta difícil de seguir debido a la carencia de convencionalidad completa en: la grafía manuscrita, la ortografía, la separación entre palabras, la puntuación y la compaginación.

Los efectos que produce dicha carencia, al dificultar la lectura y el descubrimiento de la organización del texto, empobrecen y hasta pueden desvalorizar el resultado. Para subsanar esta dificultad hemos adoptado dos procedimientos: uno es el de normalizar la grafía, la ortografía y la separación entre palabras. Dicha normalización no afecta a los otros niveles sintáctico/semánticos del texto. En cambio, no hemos modificado la puntuación ni la compaginación porque obedecen a una decisión del escritor sobre las unidades y organización del discurso y no son independientes del aspecto sintáctico/semántico. El otro procedi-

miento es el de transcribir los textos en las configuraciones de matriz binaria antes descrita.

Para cada texto son posibles varios análisis sintácticos, que darían lugar a diferentes configuraciones. Por lo tanto, cada configuración representa una elección hecha en función de la interpretación del sentido y la forma del texto y en función del conocimiento del contexto y de la situación de producción. Por lo tanto, la puesta en configuración constituye un instrumento de lectura, de interpretación y de análisis gramatical de los textos.

Los niños

Propiedades de los textos informativos

A partir del análisis interno y de la puesta en configuración asignamos una descripción a los textos informativos. Desde el punto de vista de las propiedades gramaticales que se favorecen, tenemos que destacar aspectos relativos a la categoría verbal, a las construcciones nominales del sujeto, y a los elementos regidos y asociados. La descripción de estas propiedades aparece en la Tabla 2.

TABLA 2. PROPIEDADES DE LOS TEXTOS INFORMATIVOS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronombres (ausencia de pronombres + persona excepto en citación de palabras referidas). 2. Construcción del sujeto Nominal (CN): <ul style="list-style-type: none"> — Nombre, nombres propios, siglas, nombres de organizaciones, países, etc. (en caso agente). — Cuantificadores Un/el/cantidades (sin diferenciación marcada entre introducción y resto del texto). — Elementos adyacentes al nombre (preposición o construcción con pronombre relativo). — Constituyentes en aposición al nombre. 3. Construcción verbal (CV): <ul style="list-style-type: none"> — Verbo constructor: categoría verbal (modo indicativo, subjuntivo; forma afirmativa y negativa; tiempos: pretérito perfecto, indefinido, imperfecto y presente en indicativo y presente en subjuntivo). — Voz activa y pasiva. — Modalidad: verbos declarativos para introducir discurso referido (en entrevistas a personas). — Construcciones regidas (introducidas por: porque, cuando, a causa, etc.). 4. Asociados a la construcción verbal: <ul style="list-style-type: none"> — Asociados temporales (con valor puntual y en referencia al locutor). — Asociados localizadores (con valor puntual y en referencia al locutor). |
|--|

A partir de la puesta en configuración obtenemos el perfil o esqueleto compuesto por los tipos de construcciones sintagmáticas que se han desarrollado en el texto. La totalidad aditiva de las construcciones constituye la «secuencia máxima» (ver Blanche-Benveniste en este mismo volumen). Dicha secuencia máxima es una categoría abstracta o reconstruida porque pudo no haber sido producida realmente. Para caracterizar un texto es particularmente útil encontrar la secuencia máxima; ella representa, por una parte, la ocupación

de la totalidad de los lugares posibles («llenado» en términos del GARS, 1983); y por la otra, representa la posición relativa a la izquierda o a la derecha de la construcción verbal. Ambos elementos: qué lugares y en qué posición, nos dan un perfil del texto. En la Tabla 3 se pueden ver los perfiles obtenidos en 67 textos informativos producidos por niños (Teberosky, 1987).

TABLA 3. TIPOS DE CONSTRUCCIONES EN LOS TEXTOS INFORMATIVOS

Tipos	Edad		
	6	7-8	8-9
Construcciones verbales directas	5	9	1 textos
Construcciones verbales + regidos	4	1	2 textos
Regidos + construcciones verbales	1	4	0 textos
Asociados + construcción verbal	4	7	5 textos
Asociados + (región) + construcción verbal + (región)* + discurso referido (entrevistas)	3	5	16 textos

* Los regidos pueden estar a la izquierda, a la derecha o en ambas posiciones.

Observando esta Tabla 3 vemos que la extensión de las secuencias máximas aumenta con la edad, pero el dato más relevante de los textos informativos es la presencia de elementos regidos y asociados desde los 6 años. Los elementos regidos explicitan las causas (*debido a, a causa de, por causa, porque*), las consecuencias (*para, gracias a*), las condiciones (*si, por*) de los hechos; en tanto que los asociados explicitan las circunstancias temporales y espaciales de esos hechos. La necesidad de explicitar los antecedentes y las consecuencias de los acontecimientos nos lleva al tema siguiente.

La «competencia literaria» de los niños

En publicaciones anteriores hemos insistido en la imitación del uso «profesional» de las noticias por parte de los niños (Teberosky, 1990). Tal imitación afecta a todos los niveles: desde el plano hasta las normas gramaticales y de estilo.

Al insistir en la imitación del uso «profesional» por parte de los niños, estamos atribuyendo no sólo competencia lingüística sino un tipo de competencia particular que llamaremos *competencia literaria*. Este término fue acuñado por Jonathan Culler desde la crítica literaria (1978) y por C. Blanche-Benveniste desde la lingüística (1982a). Culler sostiene que quien no esté familiarizado con las convenciones por las cuales actualmente se lee un texto, se sentirá completamente desconcertado. Su conocimiento del lenguaje le permitirá entender las frases y las oraciones, pero no sabrá qué hacer con esa extraña concatenación de frases y será incapaz de leerla como literatura (p. 164). El conocimiento literario, como cualquier otra actividad intelectual, se basa en convenciones. Dichas convenciones, sostiene Culler, forman parte del conocimiento implícito (no consciente)

de los lectores y de los autores, quienes también actúan como lectores. Adquirir conocimiento literario equivale a una apreciación de cómo leer (y escribir) la ficción, la poesía, o cualquier otro género, y a una metodología para la comparación.

Blanche-Benveniste (1982), por su parte, afirma que el conocimiento literario es un aspecto de la competencia lingüística que no es fácil de verificar, que no puede ser evaluado a partir de la observación de la conducta (p. 248). Ambos, Culler y Blanche-Benveniste, plantean una analogía con la conocida diferenciación chomskiana entre competencia y *performance* lingüística. El conocimiento literario forma parte de la competencia. Para Blanche-Benveniste está constituido por el aspecto más formal del lenguaje que existe dentro del lenguaje mismo. Según Culler (1978), citando a Thibaudet, el punto de partida para el estudio de la competencia literaria debe ser el reconocimiento de que no es simplemente lenguaje sino, especialmente en nuestros días, un conjunto de textos escritos e impresos en libros (p. 188). Ambos autores coinciden en que se trata de un conocimiento implícito, difícil de observar directamente, que se adquiere a partir de la experiencia de producir, interpretar, comparar o evaluar lenguaje, y no simplemente a partir del uso comunicativo del lenguaje. Es un conocimiento formal, que se basa no sobre el contenido sino sobre las condiciones del contenido, es decir, sobre las formas (Blanche-Benveniste, p. 248; Culler, p. 170). El conocimiento literario se manifiesta gracias a un cambio de actitud del locutor respecto a sus enunciados (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986). 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 respecto al verbo, al verbo que favorece ciertas formas para indicar temporalidad, a los esquemas de construcciones 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.

Manifestación de las normas periodísticas en los textos de los niños

Plano. El conocimiento literario sobre la noticia periodística es particularmente evidente en el plano. Como ya hemos visto, una de las características sobresalientes de la noticia al organizar la información, es su concentración entre el título y el encabezamiento. Para ilustrar dicha organización hemos elegido como ejemplo la escritura de dos niños de 9 años, Óscar y Daniel, que reproducen dos noticias. Los textos originales fueron escritos en catalán, presentamos en el *Anexo* en primer término la traducción y luego los textos en configuración, y el plano de uno de ellos.

La perspectiva del escritor. La perspectiva se expresa a través de la relación entre la voz del autor/productor (el que dice «yo» de sí mismo y que habla/escribe en su nombre) y la voz del narrador (el que es portavoz de sí mismo o de otro) (Loufrani, 1986, p. 180). Como hemos visto, las normas de estilo más convencio-

nales establecen el anonimato del autor: los hechos «deben hablar por sí mismos» (véase al respecto Tolchinsky, en este mismo volumen). En el texto informativo de «noticias de actualidad» no pueden aparecer señas de identidad y se debe borrar toda su referencia personal real. La voz del narrador, de hecho, es uno de los grandes problemas de la literatura de no-ficción, según Tom Wolfe (1983, p. 30). El periodista —y el locutor de radio o TV— deben asumir una voz tranquila, cultivada, distinguida... no una voz sino casi un ronroneo, un zumbido, afirma Wolfe, revelándose contra este anonimato para reivindicar la subjetividad del periodista.

En los textos infantiles, las referencias circunstanciales de localización y temporales, ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, modalidades, aspecto y ciertos tipos de verbos y las referencias pronominales reservadas para los personajes entrevistados, tal como se presentaron en la Tabla 2, están en relación con la ausencia del autor en el texto. Hay que señalar que en el corpus de los niños encontramos una total conformidad con las normas más convencionales —y tradicionales— de escritura periodística: «las circunstancias en que se produce la noticia deben estar referidas al periódico... el autor debe permanecer al margen de lo que cuenta» según *El País*. Los niños asumen la voz anónima del periodista y aceptan la parodia de imitar el estilo cultivado y oscuro del servidor de la información pública. Llegan incluso hasta a firmar como «periodistas».

Quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. Sobre la base de estas preguntas, el periodista informa a sus lectores de los hechos públicos. La concentración del contenido informativo en un resumen inicial es un buen recurso y además existen procedimientos para representar, con el lenguaje, los acontecimientos y sus consecuencias. Ellos son los elementos regidos por el verbo y los asociados. Estos procedimientos afectan a la elección de:

— Los elementos asociados con valor semántico de precisión (cuándo, dónde). En general, se trata de locuciones adverbiales que especifican con valores de localización temporo-espacial puntual. Estos valores semánticos puntuales diferencian el texto informativo del narrativo de ficción, en este último se establece una referencia al propio discurso: un día, al mediodía, después, etc. En cambio, en los textos informativos encontramos sobre todo formas deícticas.

— Los elementos de la valencia y los elementos regidos, que funcionan como tema y como argumento del enunciado construido por el verbo (quién, cómo, por qué) nos van informando sobre las particularidades de los acontecimientos. La elección del sujeto nominal da cuenta de los agentes y pacientes humanos, en tanto que los regidos y asociados del verbo dan cuenta de los hechos y sus circunstancias (por ejemplo, los «porque» de justificación que relacionan el acontecimiento con sus consecuencias).

Los hechos. El valor de facticidad, las formas de señalar la temporalidad relativas a la ocurrencia y el devenir de los hechos se expresan a través de ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, tiempo y aspecto. El modo afecta a la facticidad, su propiedad de situar el hecho dentro de lo realmente ocurrido. El tiempo y el aspecto afectan al devenir y proximidad del hecho en relación con

el que escribe. La elección de estos elementos, junto con los asociados con valor semántico de precisión, pueden dar la imagen de «reportaje en directo» y de referencia veraz y exacta, necesarias del relato informativo. La relevancia tópica de las consecuencias del hecho o sus víctimas puede ser expresada recurriendo a la voz pasiva y a las construcciones verbales con participio pasado, a los desplazamientos lexicales, etc. (Biber, 1988; Blanche-Benveniste, en este volumen).

En el *corpus* de los niños encontramos que los textos informativos se caracterizan por la preferencia de verbos en modo indicativo, con alternancia de formas afirmativas y negativas y tiempo del presente, pasado y, con menor frecuencia, algún futuro simple. En los tiempos del pasado, las preferencias se reparten entre el pretérito perfecto (*pretèrit indefinit* en catalán), el indefinido (*perfet perifràstic* en catalán) y el imperfecto (*imperfet* en catalán). Entre los tiempos, el pretérito perfecto y el presente son los que indican simultaneidad o proximidad en el tiempo a la vez que precisión del hecho en relación al locutor. El futuro está generalmente limitado por un adverbio y/o aparece dentro del discurso referido. El imperfecto es un tiempo anafórico-discursivo que da profundidad al discurso indicando los distintos planos.

Otro dato a destacar es el recurso a la voz pasiva, que resulta interesante por dos motivos: como recurso discursivo para focalizar un tema (ej. «Miembros del comando Madrid de ETA han sido detenidos por la policía») y por su casi total ausencia en textos narrativos de ficción o en textos descriptivos.

Las palabras. Las normas de precisión y densidad denotativa del léxico, junto con las normas de definición de palabras técnicas o poco frecuentes, responden a la necesidad de elegir las palabras con el objeto de asegurar una referencia clara y definida y un sentido literal.

Además de seleccionar una realización entre otras posibles, existen varios recursos discursivos para distribuir el léxico en el texto: en la misma posición sintáctica por enumeraciones, coordinaciones y repeticiones de la misma o diferente forma lexical; en diferentes posiciones sintácticas; por aposición, por simetría. Nos preocupamos por este recurso porque cada nueva ocurrencia lexical agrega una información que ayuda a la construcción de la representación del personaje o acontecimiento del cual se trata. Veamos en el ejemplo de Óscar ya citado, la elección y distribución lexical: *un trastornat = un home amb problemes mentals = el suïcidat = Mario Nieva Ibea*, que resultan maneras de construir la información por inclusiones de englobamiento descendentes. O el ejemplo de Daniel, *Carme Polo = la difunta*, inclusión de englobamiento ascendente.

En resumen, podemos sostener que después de un corto tiempo de aprendizaje y en las condiciones pedagógicas aquí descritas, los niños hacia los 8 o 9 años llegan a recoger las particularidades convencionales, tanto globales como específicas, de los textos de noticias periodísticas.

Las adultas

La misma consigna «re-escribe la noticia como si fuerais periodistas» fue

interpretada de manera diversa entre la población de alumnas adultas. En un trabajo realizado con M. Bilger (Teberosky y Bilger, en prensa), encontramos los siguientes resultados:

— Ciertas alumnas han reproducido con gran fidelidad el texto-fuente, respetando tanto la información como las restricciones formales del género.

— Pero la mayoría ha preferido producir un resumen o un comentario del texto-fuente.

— A pesar de la prohibición de copiar, ciertas alumnas han intentado copiar el texto-fuente.

Estos resultados, presentados en la Tabla 4, en porcentaje, son:

TABLA 4. TIPOS DE TEXTOS DE LAS ADULTAS

Resumen	36,36%
Reproducción	29,54%
Comentario	27,27%
Copia	4,54%
Inclasificables	2,27%

Véase en el *Anexo*, a modo de ejemplo, el texto de Dolores puesto en configuración. Se trata de dos géneros en un mismo texto: un resumen entre las líneas 1 y 2, luego un comentario entre las líneas 3 y 7 y finalmente una explicación entre las líneas 9 y 18. Como puede verse en la configuración, la explicación final retoma el esquema sintáctico del resumen inicial, con la introducción de elementos regidos: *porque, por lo tanto y cuando*.

Los criterios que hemos utilizado para clasificar los textos como resumen y como comentario han sido los siguientes: el texto-resumen presenta fidelidad temática pero no fidelidad formal al texto-fuente, corresponde a una síntesis de la síntesis que la noticia presenta en la introducción, algo así como un título largo; el texto-comentario presenta la opinión personal, marcada por la primera persona en singular o plural y por verbos declarativos. Los textos comentarios se caracterizan por la presencia de:

— verbos de modalidad declarativa (creer que, decir que, pensar que),
 — tiempos de verbos (presente, condicional) y modo (indicativo y subjuntivo),

— modos verbales (poder, querer, dejar, etc.).

— adverbios de modalidad (bien, mal),

— pronombres personales en la construcción nominal,

— *para que y porque* como elementos regidos,

— construcciones emparentadas primero en afirmativo, luego en negativo.

El de Dolores no es un ejemplo aislado, lo más frecuente es que las adultas adopten una perspectiva personal de comentar el tema del texto-fuente que les sirvió de referencia. Veamos los siguientes extractos de ejemplos presentados en cuadrícula. Véanse los textos completos en el *Anexo*.

8.		los padres	_____ exigimos		de los hijos su criterio el bien está bien lo mismo
9.	y	ellos	_____ tienen		
10.		los padres	lo que _____ queremos es		
11.	y		_____ pensamos	que (todo lo que hacemos)	
12.		ellos	_____ no creen		

(Ángeles)

4.				los usuarios del servicio público de autobuses		nos sentimos nos encontramos pensamos que
5.						
6.						
7.						
8.	y	por eso				pedimos
9.			nosotros		también	tenemos que

(Emily-1)

2.	el día 23		_____ un grupo de personas ajenas a lo que les esperaba _____	iban a visitar	a sus familiares
3.		como	_____ todos los que vamos a visitar a nuestros familiares		

(Ascensión)

7.		yo como mujer	me siento	muy mal	_____ estas noticias	tentan que seguir saliendo
8.	y		_____ siento que			

(Emily-2)

La perspectiva personal puede expresarse asumiendo la primera persona en singular como Dolores, «yo creo que»; o bien en primera persona pero con un inciso explicativo como Emily, «yo como mujer»; o bien en plural también con inciso explicativo como Emily y Ascensión; «nosotros los usuarios» o «todos los que vamos a visitar a nuestros familiares».

Conclusiones

¿Cómo se apropia el lector de un texto extraño?

En *The Act of Reading* de Iser (citado por Bruner) se encuentra la siguien-

te distinción: «los lectores tienen una *estrategia* y un *repertorio* que aplican al texto» (Bruner, 1986, p. 45). Lo que Bruner sugiere con esta cita equivale a lo que hemos denominado «competencia literaria»: el repertorio tiene que ver con la asimilación a un *script* y a una colección de posibles textos de que dispone el lector. La estrategia tiene que ver con la conciliación entre el repertorio y el texto real para crear una interpretación que es un nuevo texto: un texto virtual que el lector ha construido bajo la influencia de su repertorio y del texto real.

La corta experiencia de nuestros lectores/escritores no les permite disponer de repertorio para ver a través del texto real. Hacemos, pues, la hipótesis de que el texto virtual por ellos construido (la re-escritura en nuestro caso) podrá presentar dos tendencias: o bien es muy coincidente con el texto-fuente y la interpretación es la más literal posible; o bien se interpreta desde el propio punto de vista, con lo cual se aleja del texto fuente. La estrategia de interpretación literal debe ser relacionada con la *citación*: los debutantes en el lenguaje escrito recurren a la citación como garantía de autenticidad, a título de precaución para evitar todo tipo de riesgo (Blanche-Benveniste, 1982b). Éste es el caso de la mayoría de los niños que se adhieren no sólo a los hechos referidos sino también a la forma que adquiere su descripción lingüística. En resumen, la imagen que los niños debutantes se hacen de la tarea de re-escritura es la de una citación del texto-fuente. Y, tal vez, pedirles que expresen «con sus propias palabras» la información recibida o leída, contradice esta imagen.

En cambio muchas adultas no respetan la organización interna del texto-fuente, convirtiendo el texto en un comentario de la noticia. Las diferencias entre los niños y las adultas afectan a los siguientes puntos:

a) *La interpretación del texto-fuente*: cuando el maestro o alguna alumna leía el texto-fuente, las alumnas adultas comentaban el contenido informativo, daban su opinión, relataban alguna anécdota relacionada con el tema, a veces preguntaban por el significado de alguna palabra, etc. Es decir, interpretaban la información referida en función de su propia experiencia vivida. En general, presentaban pruebas ajenas al texto escuchado y se identificaban con las víctimas de la noticia. La información del texto-fuente no podía ser abstraída del contexto comunicativo (Brice-Heath, 1986). A diferencia de los niños, las adultas reaccionaban con aportaciones de experiencia vivida al contenido referido en el texto-fuente.

b) *La imagen que la tarea representa*. Debido a la aportación de experiencia vivida en el caso de las adultas podemos pensar que la actividad solicitada a ambas poblaciones no representa una actividad «natural» (Delcambre, 1983). En efecto, re-escribir un texto es una actividad que implica algunas habilidades. En particular aquellas habilidades propias de la comunidad letrada. Según Brice-Heath (1986, p. 221) se pueden identificar las siguientes:

- una capacidad para centrar la atención en el texto en sí,
- ciertos contextos institucionales en los cuales se pueda repetir, interpretar y difundir el conocimiento adquirido a partir de la lectura del material escrito.

A esta lista, agregamos una tercera habilidad:

- una práctica discursiva de las normas del género en cuestión.

Estas habilidades requieren un *trabajo sobre el texto* y no sólo un trabajo

a partir del texto para entender el mensaje (Delcambre, 1983, p. 44). La habilidad de re-escribir un texto implica una restricción a la *interpretación*: interpretar, en el sentido casi hermenéutico de ser «intérprete de» y no comentarista; y exige una práctica de ajuste que *no deja lugar a la comunicación espontánea*.

c) *La perspectiva*: En consecuencia, los niños se ubican fácilmente en posición de *informadores*, aceptan la parodia de escribir «como periodistas». Muchas de las alumnas en cambio, tenían tendencia a ubicarse más en posición *comentarista*, alguien que recibe y opina sobre la información pero que no trabaja sobre ella.

d) *Los textos* de los niños resultan más convencionales y conformistas con el tipo de texto-fuente. Presentan un ajuste a las normas convencionales del lenguaje para ser escrito: frases cortas, construcciones directas (elementos asociados, sujeto, verbo, regidos), sujetos en aposición, repetición de organizaciones sintácticas, concentración de la información al comienzo, etc.

Las producciones de las adultas resultaron ser, en general, más complejas desde el punto de vista sintáctico que las producciones infantiles y más alejadas de las normas convencionales del género.

e) *Las lecciones* que podemos sacar de este estudio coinciden con opiniones de otros autores (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1980): la importancia de trabajar con diversos tipos de géneros, desde diferentes registros y en diversos contextos de producción.

La tarea de re-escritura resultó fácilmente aprendida por la población infantil. No resultó igualmente fácil para las alumnas adultas. Queremos sugerir para finalizar, a partir de los resultados aquí expuestos, que esta dificultad no debería relacionarse con la competencia lingüística, ni con la imagen que las adultas tienen del lenguaje escrito. Es una dificultad relacionada con las escasas oportunidades de realizar actividades de leer, de escribir, o de participar en discusiones, debates o exposiciones donde circulen referencias derivadas de los textos escritos. Es una dificultad que debe estar relacionada con ciertas condiciones sociales de contextos que no han favorecido maneras de decir y de pensar diferentes a la situación cotidiana de comunicación. La ausencia de un contexto de interacción con el lenguaje escrito influye sobre ciertos tipos de actitudes hacia el lenguaje: disposición de las adultas a emitir juicios sobre el contenido del mensaje y no a orientar la atención hacia los temas o hacia los textos y su interpretación. También influye sobre las condiciones que ellas imponen a la transmisión de la información: lo veraz condicionado por el testimonio, la auto-exigencia de mostrar una postura personal respecto al contenido informativo, la exactitud puesta en las citas textuales de personajes y no en los datos, en fin, actitudes que como bien mostró Labov (1972) delimitan características específicas de los discursos derivadas de prácticas sociales y culturales.

REFERENCIAS

- Bautier, R. (1984). Sur le journalisme; des règles d'écriture aux représentations de la communication journalistique, *Études de Linguistique Appliquée*, 50, 79-91.

- Bellemin-Noël, J. (1972). *Le texte e l'avant-texte*. Paris: Larousse.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1980). *Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes*, Recherche n° 2.14.01 réalisée à la demande de la Direction des Écoles et soutenue par le Ministère des Universités, rapport rédigé par B. Benveniste & Jeanjean, Département de Linguistique Française, Université de Provence.
- Blanche-Benveniste, C. (1982a). La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro y Gómez-Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (1982b). L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. En *Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen*. Barcelona: IME/ICE.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1986). *Le Français parlé*. Paris: Didier Érudition.
- Blanche-Benveniste, C. Deulofeu, J., Stefanini, J. & Eynde, K. (1987). *Pronom et Syntaxe*. Paris: Selaf.
- Brice-Heath, S. (1986). Critical Factors in Literacy Development. In Castell, Luke & Egan (Eds.), *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, W. (1985). The Story Schema: Universal and Culture-specific Properties. In Olson, D., Torrance, N. & Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986-88). *Actual Minds, Possible Worlds*. Trad. castellana, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cerquiglini, B. (1989). *Éloge de la variante*. Paris: Éditions du Seuil.
- Culler, J. (1975-78). *Structuralist Poetics*. Trad. castellana, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Delcambre, P. (1983). Le texte et ses variations. *Langages*, 69, 37-50.
- Diari de Barcelona (1987). *Un model de llengua pels mitjans de comunicació*. Barcelona: Editorial Empúries.
- 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.
- GARS (1983). *Fascicule de travail pour l'étude du français parlé*. Aix-en-Provence.
- Gee, J.P. & Michaels, S. (1989). Discourse Styles: Variations Across Speakers, Situations and Tasks, *Discourse Processes*, 12, 263-265.
- Grésillon, A. & Lebrave, J.L. (1983). Avant-Propos, Manuscrits-Écriture, Production Linguistique. *Langages*, 69, 5-10.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larsen, S.F. (1983). Text Processing and Knowledge Updating in Memory for Radio News. *Discourse Processes*, 6, 21-38.
- Larsen, S.F. (1988). Remembering Without Experiencing: Memory for Reported Events. In Neisser, U. & Winograd, E. (Eds.), *Remembering Reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loufrani, C. (1981). Locuteur collectif ou locuteur tout court. *Recherches sur le français parlé*, 3, 215-245.
- Martínez Albertos, J. (1989). *El lenguaje priodístico*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Neisser, U. (1981). John Dean's Memory: A Case Study. *Cognition*, 9, 1-22.
- Teberosky, A. (1987). *La comprensión de la escritura en el niño*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. (1990). La scrittura di notizie in bambini tra i 6 e i 9 anni. En Orsolini & Pontecorvo (Eds.), *La costruzione dei testo scritto nei bambini*. Roma: Nuova Italia.
- Teberosky, A. & Bilger, M. (en prensa). La connaissance de l'écrit chez les adultes «illettrés». *Études de Linguistique Appliquée*.
- Tolchinsky, L. (1989). Lengua, escritura y conocimiento lingüístico. Comunicación presentada al XIV Seminario «Llengües i Educació», Sitges, Barcelona.
- Veron, E. (1981-83). *Construire l'événement*. Trad. castellana, Barcelona: Gedisa.
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In Mitchell, W.J.T. (Ed.), *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Dijk, T. (1978-83). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wolfe, T. (1973-88). *El nuevo periodismo*. Barcelona Editorial Anagrama.

(Traducción Castellano: *Un trastornado se suicida desde el sexto piso* un hombre con problemas mentales se tiró de un sexto piso delante de las cámaras de TV fotógrafos y muchas personas acudieron para presenciar la escena el suicidado era mecánico y se llamaba M.N. tenía 55 años y era soltero antes que se suicidara una persona lo vió y llamó a los bomberos y a la policía municipal y una psicóloga municipal la conversación entre la psicóloga y M.N. duró media hora pero finalmente se suicidó.)

1.			Un trastornat	es	suïcida	d'un 6 ^e pis	
2.	un	home amb problemes mentals	es	va tirar	d'un 6 ^e pis	davant de les càmeres de TV	
3.		fotògrafs					
4.	i	moltes persones		van acudir		per presenciar l'escena	
5.		el suïcitat					
6.	i			es	deïa	mecànic	
7.					tenia	M.N.	
8.	i				era	55 anys	
9.	Abans que es suïcides			el	va veure	solter	
10.	i				va cridar	una persona	
11.	i					els bombers	
12.	i					a la policia municipal	
13.		la conversa entre la psicòloga				una psicòloga municipal	
14.	i	M.N.			va durar	mitja hora	
15.	però finalment			es	va suïcidar		

(Óscar 9 años)

Plano del texto de Óscar:

Línea 1: Título.

Línea 2: Introducción donde se retoma el tema y una estructura sintáctica pero no el léxico del título.

Líneas 3 a 8: *Zoom* con información detallada, eventualmente cifras, listas, fechas y otros datos de precisión.

Líneas 9 a 14: Desarrollo explicativo.

Línea 15: Final.

(Traducción Castellano. *La muerte de Carmen Polo* Carmen Polo murió antes de las 7 de la mañana a causa de una bronconeumonía causada por una artrosis que tenía hacia tiempo Carmen Polo murió a los 87 años la familia de la difunta no permitió el acceso de los informadores a la capilla ardiente el ex-presidente del gobierno que anunció la muerte de Franco fue el primero en llegar al domicilio de Carmen Polo.)

1.		La mort de C. P.					
2.	C.P.		va morir		abans de les 7 de la matinada	a causa d'una bronconeumònia	
3.						causada per una artrosi que tenia feia temps	
4.	C.P.		va morir		als 87 anys		
5.	la família de la difunta		no va permetre		l'accés dels informadors a la capella ardent		
6.	l'ex president del govern que va anunciar la mort de F.		va ser		el primer en arribar al domicili de C. P.		

(Daniel, 9 años)

1. La ETA gente sin compasión
 2. son personas que no merecen vivir porque lo único que hacen es matar
-
3. hay quien dice que quieren mandar
 4. pero yo creo que es una manera muy negativa de querer algo
 5. yo creo que a esta gente de la ETA les están dejando pasar muchas cosas
 6. yo no sé si pienso bien
 7. o no
 8. pero creo que para algunos casos tendría que estar la pena de muerte
-
9. porque esta gente no se merece otra cosa
 10. porque la cárcel es una forma de dialogar con ellos
 11. y ellos no hablan
 12. matan
 13. por lo tanto con ellos hay que actuar igual
 14. cuando ellos matan a un niño por ejemplo
 15. cogerte a uno de ellos
 16. y hacerles igual
 17. a ver si cuando ellos sientan el dolor
 18. cambian de opinión

(Dolores)

- 1
 2. los problemas de los niños vienen muchas veces por la convivencia de las casas
-
3. es verdad que cuando hay muchas desavenencias
 4. y discusiones lo pagan los hijos
 5. ya no sólo el dinero
 6. si no el ritmo de la vida
 7. los problemas que hay
-
8. los padres exigimos de los hijos
 9. y ellos tienen su criterio
 10. los padres lo que queremos es el bien para ellos
 11. y pensamos que todo lo que hacemos está bien
 12. y ellos no creen lo mismo

(Ángeles)

1. el ascensor mortal de Bellvitge
 2. el día 23 un grupo de personas ajenas a lo que les esperaba iban a visitar a sus familiares sin pensar que podían encontrar la muerte
 3. como todos los que vamos a visitar a nuestros familiares cogemos los ascensores sin pensar que en un hospital pudieran pasar cosas como éstas

4. ¿de quién es la culpa?

5. la empresa echa la culpa a la compañía encargada de la revisión
 6. pero la empresa Geisa-Schindler asegura que el ascensor siniestrado cumplía todos los requisitos

7. Bellvitge es uno de los mejores hospitales que tenemos
 8. pero no ha tenido buena suerte afirmó el director del hospital

(Ascensión)

1. Barcelona hoy sin autobuses
 2. hoy Barcelona de nuevo sin autobuses
 3. el pasado viernes los usuarios del servicio público de autobuses nos sentimos satisfechos cuando dijeron que la huelga se había terminado
 4. pero hoy sin previo aviso nos encontramos de nuevo en el problema pensamos que estos señores tendrán razones para seguir con la huelga y pedir sus derechos
 5. y por eso pedimos a los responsables una rápida solución
 6. nosotros también tenemos que trabajar
 7. y necesidad de unos servicios en funcionamiento para no tener problemas en nuestros trabajos

(Emily-1)

1. 35 empleadas de Simón denuncian su discriminación
 2. las mujeres cobran unas 8 000 ptas menos que los hombres

7. yo como mujer me siento muy mal
 8. y siento que estas noticias tengan que seguir saliendo en los periódicos
 9. a pesar de estar en el siglo xx

10. estos empresarios no tendrán hijas
 11. qué les dirán a sus mujeres
 12. y sigo preguntándoles qué harían si a sus hijas les hicieran esto
 13. estoy indignada.

(Emily-2)

