

En los vocabularios propiamente dichos, la entrada aparece escrita totalmente en mayúsculas lo que nos impide percibir si en el uso como nombre común ha perdido la mayúscula o la ha conservado; cada entrada va acompañada de su marca de categoría gramatical, también en mayúsculas, lo que no es usual y tampoco me parece que esté justificado; después viene la definición siempre entrecomillada y seguida de la abreviatura que remite a la fuente de definición, que en general es el *Diccionario de la Academia* o diccionarios especializados y siempre alude al origen de la palabra, parte esencial de la constitución de este vocabulario, por lo que en gran número de casos remite al *Diccionario etimológico* de Corominas.

El tema es muy interesante pues se refiere a nuestras señas de identidad como hablantes de español y como miembros de una cultura universal reflejada en los nombres comunes derivados de los propios. Aunque se pretende abarcar todo el mundo hispánico, en los casos de lengua coloquial o jergal los ejemplos son generalmente del español usado en España, lo que nos incita a buscar los vocablos mexicanos de uso regional derivados de nombres propios.

CARMEN DELIA VALADEZ
El Colegio de México

EMILIA FERREIRO, C. PONTECORVO, N. RIBERO, e ISABEL GARCÍA HIDALGO, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa, Barcelona, 1996; 269 pp.

“Une langue écrite n’est pas une langue orale transcrite. C’est un nouveau phénomène linguistique, autant que culturel”. El epígrafe de Claude Hagège sirve de pórtico al asedio teórico y metodológico que la lengua escrita sufre en este libro. Cuatro autoras: Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro e Isabel García Hidalgo realizan en seis densos capítulos reflexiones epistemológicas en torno a los problemas medulares de la escritura: segmentación, puntuación, ortografía, organización y análisis textual de tres lenguas emparentadas pero con sistemas ortográficos distintos: español, portugués e italiano.

Comparando semejanzas —coincidencias grafonemáticas— y diferencias —restricciones ortográficas— entre las versiones escritas de la *Caperucita Roja* de distintos escolares debutantes, las autoras construyen un sólido andamiaje de interpretación que rescata, por un lado, la esencia y la autonomía de la lengua escrita, y por el otro, el verdadero significado de la alfabetización.

La transcripción y el análisis fino y consistente de las aventuras de Caperucita, la abuela y el lobo reescritas por niños permiten a las autoras introducirse en los vericuetos de la adquisición de la lengua escrita interpretando las propias reflexiones infantiles bajo el amparo de una concepción teórica sólida y verificable.

Si bien es cierto que el tema del libro es la lengua escrita en sus diferentes aspectos, el *leitmotiv* es la importancia extrema de las decisiones metodológicas de análisis, desprendidas de una concepción psicolingüística y cognoscitiva cuyo fin es explicar la adquisición de la escritura vista como un proceso de construcción evolutivo y no como una mera norma enseñada en el ámbito escolar.

Caperucita Roja aprende a escribir obedece a una estructura sólidamente tramada que puede leerse de dos formas, ambas productivas: una, como un todo armónico de seis capítulos en los que se entretienen los problemas generales de la lengua escrita, ofreciendo una visión global y completa del fenómeno. La otra, merced a la organización de cada capítulo, puede verse como el estudio sistemático de un problema concreto de la escritura de tres diferentes lenguas. Se parte de la planeación de la fundamentación teórica de un proyecto comparativo de lengua infantil escrita (cap. 1), para concluir en la elaboración de un instrumento informático que permite el análisis de lengua escrita no normalizada (cap. 6). En medio de estos dos grandes bloques, se estudian cuatro aspectos fundamentales en el proceso de adquisición de la escritura: las palabras y sus límites (cap. 2), las variaciones gráfica y ortográfica (cap. 3), la puntuación y la organización del texto (cap. 4) y la función de las repeticiones en la construcción del texto escrito infantil (cap. 5). La profundidad en cada uno de estos aspectos se logra por la conformación del texto que, partiendo de una revisión histórica del problema llevada al ámbito de los estudios infantiles, se vincula a un rico aparato crítico en el que las notas son en sí mismas fuente de nuevas reflexiones teóricas y a una bibliografía especializada que, a su vez, muestra el creciente desarrollo de la investigación en lengua escrita, que a partir de 1980 ha marcado un hito en los estudios psicolingüísticos.

Inicio aquí un recorrido panorámico por los capítulos de este libro, tratando de destacar las ideas más importantes que reflejan la visión teórica de sus autoras alrededor de la adquisición y el aprendizaje de la escritura. Clotilde Pontecorvo y Emilia Ferreiro abren el libro con "Lengua escrita e investigación comparativa", capítulo medular en el que presentan todo un decálogo que trasciende al proyecto mismo que describen, para dar cuenta de los misterios y complejidades de la adquisición de la escritura. En diez incisos explican la génesis, objetivos y metas de un proyecto que se propone comparar las escrituras de 80 niños debutantes en español, portugués e italiano de escuelas primarias públicas.

La idea esencial del capítulo —de hecho, la que permea todo el libro— descansa en una perspectiva antinormativa que concibe la escritura como un proceso creativo y por ende, de participación activa y reflexiva del niño, quien al escribir no sólo traza y descifra letras, sino que participa en un complejo mecanismo de construcción histórica de significados individuales y sociales. De ahí el valor de las investigaciones comparativas, pues pese a las variadas diferencias entre los sistemas de escritura y a las divergencias en sus formas de socialización familiar y cultural, la comparación está guiada por hipótesis sólidas que permiten llegar a principios generales de la adquisición y a una comprensión más abarcadora del proceso.

A lo largo de este capítulo, Pontecorvo y Ferreiro explican detalladamente todas las decisiones teóricas y metodológicas tomadas en el proyecto, que van de la selección de un texto idóneo (narrativo, tradicional y sin carga cognoscitiva adicional) hasta el tipo de análisis de los datos mediante un instrumento informático, pasando por las condiciones de recolección de las escrituras de los niños y la organización del *corpus*. Todo esto obedece al respeto absoluto de las decisiones de los niños: modos de graficación, puntuación, organización del texto y desviaciones. Sólo a partir de este respeto les es posible construir una teoría congruente de la adquisición de la escritura.

Un *corpus* con 80 reescrituras de la *Caperucita Roja*, ya no de Perrault, sino de autoría infantil, requería de un tratamiento especial y riguroso en cada uno de sus pasos. De todos los descritos por las autoras, destaco el de la transcripción, pues lo considero eje central del que depende sustancialmente la orquestación coherente de todos los demás pasos andados: unidades de análisis, normalización ortográfica, codificación morfológica, categorización de enunciados y organización y análisis de los datos.

En efecto, la transcripción cobra en este estudio un valor fundamental: “es una operación compleja, no un problema mecánico de fácil resolución, sino una operación que exige una delicada toma de decisiones con serias consecuencias teóricas” (p. 25). Las autoras paranganan esta actividad con la de un paleógrafo que restituye textos antiguos. Una buena transcripción, respetuosa de las decisiones infantiles y sensible a sus intenciones al corregir o usar sistemáticamente tal o cual graffa, les permitió una interpretación adecuada de la producción total de cada texto en particular.

El capítulo concluye con la reproducción de cuatro versiones de la *Caperucita*, feliz cierre gráfico para reflexionar en los retos que representa trabajar con carácter científico sobre manifestaciones de la lengua escrita, tan disímiles y reveladoras de todas las posibles interpretaciones que muestran la fuerza de lo gráfico: la dirección del texto (hacia arriba, hacia abajo, en línea horizontal); el tamaño y la forma de la letra (pequeña, mayúscula, minúscula, *script*, cursiva);

la calidad del texto (impecable, borroneado, sin espacios, con separaciones). Es precisamente la separación de las palabras y sus posibles segmentaciones el tema del segundo capítulo, “La segmentación en palabras gráficas”. Esta vez Ferreiro y Pontecorvo ponen a la palabra, “noción incierta, preteórica, intuitiva... pero irremplazable, que sobrevive porque tiene una existencia tangible en la escritura” (p. 46), en el centro de su reflexión. Es la palabra el lugar donde se da la diferencia real entre lo oral y lo escrito. Ahí donde los espacios en blanco carecen de significado en el fluir hablado, cobran valor en lo escrito pues añaden sentido al proceso cognoscitivo que enfrenta el niño al decidir juntar o separar palabras cuando empieza a dominar la escritura ortográfica. El espacio es la noción fundamental para entender la “palabra”, de ahí que la definición más sólida y operativa que encuentran las autoras sea “serie de letras separadas por espacios en blanco” (p. 48), definición aparentemente simplista, pero que encierra una gran complejidad por la propia oscilación que se da en el interior de cada lengua.

Los guiones, los apóstrofes, la letra cursiva o la *script*, relacionadas con las tendencias a la hipersegmentación o hiposegmentación convencional o no convencional en el español, el italiano y el portugués, adquieren una nueva dimensión analítica. Para las autoras, su uso sólo puede ser explicado en el seno de cada lengua y dentro de su proceso histórico. En efecto, en este capítulo ellas equiparan el argumento histórico con el lingüístico y psicolingüístico para entender cabalmente el proceso de adquisición de las escrituras alfabéticas: “no debemos sorprendernos de las dificultades y oscilaciones de cualquier individuo, niño o adulto, que no tiene práctica de convivencia con la escritura, para encontrar la segmentación que hoy día llamamos «convencional» u «ortográfica». Se trata de una práctica tardía dentro de las escrituras alfabéticas de la cultura occidental” (p. 52).

Pontecorvo concluye el capítulo penetrando en los secretos del apóstrofo cuya riqueza funcional —elisión, truncamiento, aféresis— confiere gran dificultad a su análisis en los textos de los niños italianos. Encuentra cuatro variedades de uso del apóstrofo. Lo interesante es que en el juego de omisiones, espacios y apariciones imprevistas, aspectos todos propios del italiano y su historia, hay un problema subyacente: el de la segmentación y su significado en la adquisición de la escritura de cualquier lengua.

La tensión entre lo gráfico —“medios que dispone la lengua para expresar los sonidos”— y lo ortográfico —“reglas que determinan el empleo de las lenguas según las circunstancias” (p. 89)— ocupa las reflexiones de Nadja Ribeiro y Clotilde Pontecorvo en el cap. 3: “Chapeuzinho/ Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica”. Las dificultades internas que presenta en portugués (nombre + diminutivo; género del sintagma *vs.* sexo del personaje) y en italiano (du-

plicación triple de consonantes) el nombre de la protagonista del texto son el punto de partida del análisis. Ribeiro y Pontecorvo se proponen describir con base en una interpretación antinormativa el conocimiento que tienen los niños de las opciones gráficas y sus “motivaciones” para “omitir, agregar, permutar o sustituir” (p. 89) elementos de una palabra. Buscan una explicación entre las asimetrías, letras, sonidos y los principios que guían las producciones no convencionales de los niños debutantes.

Tras un exhaustivo análisis de factores fonéticos, morfológicos, etimológicos, de diferenciación e ideográficos en los textos portugueses e italianos, Ribeiro y Pontecorvo rescatan el valor del “error” como fuente de riqueza explicativa y derriban algunos mitos de la relación lengua escrita-lengua hablada. A pesar de que hay una tendencia en los niños a seguir los trazos del habla en la escritura, se orientan hacia otras hipótesis y conocimientos. Al terminar el capítulo, destacan el papel fundamental que desempeña la exposición del niño a la imagen gráfica de las palabras en el texto. Esta experiencia será fundamental para alcanzar con conciencia la convencionalidad de la escritura.

El olvidado tema de la puntuación, fenómeno distintivo de la lengua escrita, es analizado por Emilia Ferreiro en el capítulo “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”. En él, Ferreiro se sumerge en las profundidades de las que llama “marcas silenciosas” y de los organizadores textuales: signos de puntuación, mayúsculas, comillas, puntos, apóstrofos y espacios para explicar cómo los niños los descubren y conceptualizan a la luz de su reescritura de la *Caperucita*.

Congruente con el espíritu del libro, Ferreiro entrama el problema de la puntuación con el proceso histórico que éste ha seguido en medio de dos teorías: la de la puntuación como separador lógico, sintáctico o retórico y la de la puntuación como lugar natural de la respiración del lector, insertas ambas también en dos hitos de la historia, antes y después del comienzo de la lectura silenciosa y de la invención de la imprenta, medular para la introducción de una variada tipografía. Ferreiro, tratando de ver a través de los ojos de los niños, despojándose de la normatividad, recorre los textos infantiles y analiza su puntuación al principio, en las primeras y últimas líneas, entre la presentación de los personajes, en fragmentos de episodios, en el título y en el final de la historia, en el discurso directo. No hay comilla o signo de admiración que no sea analizado y comparado en su función y valor en español e italiano, a la luz de diversos criterios de clasificación para examinar la cantidad y variedad de marcas. Propone la autora varios aspectos relevantes para evaluar la puntuación usada por el niño en un texto, entre ellos están la pertinencia de la puntuación usada, la variedad de signos empleados, la distribución de los espacios y el uso de mayúsculas. Ferreiro concluye el capítulo

afirmando que “la puntuación es parte de lo que se escribe no de lo que se dice” (p. 159). La puntuación es entonces, central en el análisis de la textualidad y lo que le da su estatus real a lo escrito frente a lo oral.

“Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual” es el tema con el que Emilia Ferreiro y Nadja Ribeiro cierran su recorrido por el “bosque narrativo” (p. 201) producido por los niños. La reiteración de elementos lingüísticos es característica sobresaliente del *corpus*. La estructura misma de la *Caperucita* exige este recurso en los diálogos. Se repiten letras, elementos léxicos y grupos de palabras. En busca de la comprensión de las repeticiones desviantes, las autoras construyen su texto. Junto con la puntuación, hallan en la repetición “un lugar privilegiado para observar diferencias entre lo oral y lo escrito” (p. 168), claro indicio del desarrollo de la competencia textual del niño y de la intención infantil de ir más allá de un producto gráfico para producir un texto escrito. Encuentran seis tipos de repetición en los textos del español y el portugués, que van de la repetición de elementos léxicos con función enfática hasta la repetición de unidades léxicas con cambio de función sintáctica y/o enunciativa. En su análisis, las autoras descubren vínculos muy interesantes como el de la repetición y la ausencia de puntuación o el de la repetición y las omisiones. Pero sin duda, el hallazgo más importante se da en el entorno del discurso directo y del diálogo: “no es el modelo del diálogo oral informal el que se usa para hacer dialogar por escrito a los personajes..., lo que observamos es una clara idea de «lo escrito» como diferente de «lo oral», particularmente en esos espacios donde la oralidad podría deslizarse fácilmente: la conversación entre los personajes” (p. 197).

Palabras y espacios en blanco, líneas ascendentes y descendentes, puntos, comas y comillas, episodios, repeticiones, palabras plenas y palabras segmentadas vistas e interpretadas con una nueva óptica—desde el niño— requerían para su análisis de un manejo *ad hoc*. De éste nos habla Isabel García Hidalgo en el cap. 6, último del libro, con el nombre de “El sistema TEXTUS”.

Con amplio conocimiento lingüístico y computacional, García Hidalgo describe las características de TEXTUS vertido en un disco flexible que contiene el Manual del Usuario (elaborado en colaboración de Daniela Fabbreti) conformado por varios archivos en los que se describen los procedimientos para la transcripción de un *corpus* de textos y la codificación de información lingüística, así como los resultados que se pueden obtener a través de cada uno de los programas.

Los cinco modelos de procesamiento de TEXTUS: *Basedato*, *Estructu*, *Léxico*, *Codifica* y *Muestras* permiten una gran diversidad de resultados: mediciones de frecuencia, cuantificación de la información, análisis sobre la riqueza y comprensión del léxico, creación de

archivos y construcción de muestras de textos, todos ellos con la posibilidad de ser aplicados a un sólo texto, a un subconjunto de textos o a todo un *corpus*. Merced a su conformación híbrida, TEXTUS permite que el investigador decida sobre la interpretación y transcripción del texto infantil así como la normalización y categorización morfosintáctica y estructural. También por su conformación y estructura, TEXTUS no sólo sirve de herramienta para el análisis cuantitativo, cualitativo y comparativo de lengua escrita en proceso de adquisición, sino para el de *corpora* de lengua escrita no normalizada. Esto amplía su poder de uso y la convierte en código común, potencial red de comunicación entre los que buscan dar cuenta de la escritura. En este sentido, TEXTUS es una gran aportación que cumple con el sueño dorado de los investigadores: el manejo asequible y riguroso de gran cantidad de datos con un instrumento confiable y fino de análisis.

Por su renovadora visión de la lengua escrita y del complejo proceso de adquisición por el que atraviesan los niños para llegar a compartir los significados que encierra en su mundo circundante, *Caperucita Roja aprende a escribir* es lectura obligada no sólo para los especialistas, sino para todos aquellos que se interesan en el hombre y la cultura aprendidos ambos en los muros de la escritura.

REBECA BARRIGA VILLANUEVA
El Colegio de México

LUIS ASTEY V. (ed.), *Los tres dramas de Hilario y otros tres dramas temáticamente afines*. UNAM, México, 1995.

Por fortuna, la cultura hispánica ha reaccionado y, en los últimos años, ha logrado colmar una laguna especialmente llamativa y vergonzante: mientras disponíamos de buenas ediciones y estudios de la dramaturgia latina medieval a cargo de eruditos anglosajones, franceses e italianos, nada parecido se había hecho desde nuestra vertiente. Como botón de muestra, basta consultar la bibliografía adjunta al final la edición aquí reseñada, con un total de 23 referencias entre las que no hay una sola que remita a nuestro universo cultural. Ahora, por fin, contamos con el presente trabajo (que cuenta con un doble precedente, con una versión de Hrotsvitha de Gandersheim, *Los seis dramas*, México, 1990, y sus *Dramas litúrgicos del Occidente medieval*, México, 1992) y con los de Eva Castro Caridad, que ha atendido a las manifestaciones peninsulares en su reciente edición (*Teatro medieval*. T. 1: *El drama litúrgico*, Barcelona, 1997) y ha redactado un panorama de conjunto para el teatro latino medieval (*Intro-*