

La *mise en page* en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños

*Emilia Ferreiro*¹

Instituto Politécnico Nacional

1. Identificación del problema

El pasaje de lo oral a lo escrito ha sido conceptualizado de dos maneras opuestas. Cuando la escritura es concebida como una mera técnica de transcripción, un modo de hacer visible lo audible (visión que impregna a la Lingüística del siglo XX a partir de la reivindicación de la oralidad como único objeto de estudio), el pasaje de lo oral a lo escrito no es objeto de problematización; se estima que ese pasaje puede resolverse tomando decisiones técnicas adecuadas. Por el contrario, cuando la escritura se concibe como un objeto cultural, producto de múltiples intercambios históricos y con relaciones complejas con la oralidad (visión relativamente reciente), el pasaje de lo oral a lo escrito resulta problemático.²

Así como las realizaciones efectivas de la oralidad ocurren en cierto lugar, tiempo y circunstancias, las realizaciones de la

¹ La tercera parte de este texto, en co-autoría con Marina Kriscautzky.

² Ver el artículo de Margit Frenk, en este volumen, que presenta un caso particular de dicha problematización.

escritura ocurren en cierto espacio gráfico que no es ajeno al sentido del mensaje, en ciertas superficies materiales que tampoco son ajenas a las intenciones comunicativas, etc. Es preciso reconocer que los textos no existen fuera de un contexto material que incluye fenómenos muy diversos. Uno de esos fenómenos es la *mise en page*, o sea la manera particular de presentación de un texto, que resulta de la tipografía elegida, del tamaño y distribución de los caracteres, de la distribución de los blancos, de la ubicación de los números de página, de la presencia o ausencia de recuadros, bordes de página, etcétera (Vénéni-na, 1989).

El pasaje de lo escrito a lo escrito ha sido menos focalizado que el pasaje de lo oral a lo escrito. Sin embargo, toda la transmisión de la cultura que llamamos “occidental”, es decir, la de los textos griegos clásicos de filosofía, geometría o medicina, es el resultado de múltiples traducciones, transcripciones y re-inscripciones. De las traducciones no vamos a hablar, aunque es un tema apasionante (Foz, 2000), pero sí de las sucesivas re-inscripciones de “los mismos” textos, un proceso de re-inscripción que el término “copia” banaliza (Martin y Vezin, 1990). Sabemos, por ejemplo, que el Aristóteles con el que tratamos de dialogar, como lectores, es el producto de un proceso de apropiación y restitución hecho durante la Edad Media, cuando se ordenaron los libros y se les dio la presentación en vertical a los silogismos, forma que nos parece tan inherente al pensamiento aristotélico que se nos antoja invertir el curso de la historia: en lugar de concebir esta presentación en vertical de premisas y conclusiones como una cierta *mise en page* con propósitos didácticos, pensamos que los primeros copistas “se equivocaron” al presentar premisas y conclusiones en un texto continuo (Morrison, 1995).

Una pregunta que atraviesa gran parte de la historia de los textos escritos antes y después de la invención de la imprenta es la siguiente: ¿cuándo podemos estar seguros de estar frente a dos ejemplares del “mismo” texto? La pregunta es pertinente.

Antes de la imprenta, por la introducción de un intérprete humano, llamado “copista”; antes y después de la imprenta porque la identidad es fuertemente afectada por los procedimientos gráficos de *mise en page*.

Lo que vamos a tratar de mostrar (no de demostrar, porque eso requeriría de muchas más páginas) es que el pasaje de una cierta *mise en page* a otra contribuye de manera decisiva a la interpretación. Más aún, que el cambio de *mise en page* conlleva una interpretación. Para ello, utilizaremos dos casos contrastantes: la *mise en page* con propósitos de investigación (una *mise en page* oculta, pocas veces explicitada porque no suele ser objeto de publicación) y la *mise en page* que son capaces de producir los niños de la nueva generación, la que nació conviviendo con computadoras y procesadores de texto.

2. La *mise en page* con propósitos investigativos

El análisis de textos producidos por escritores debutantes o con poca experiencia requiere de una serie de operaciones de transcripción que son sumamente delicadas. Cuando se trabaja con grandes muestras de textos es imprescindible utilizar algún instrumento de tratamiento informático, aunque la única finalidad sea hacer análisis cualitativos. En efecto, sólo la computadora —provista de programas adecuados— es capaz de analizar de la misma manera todos los textos de una muestra amplia, precisamente porque no aprende mientras ejecuta las instrucciones. Los seres humanos, en cambio, no podemos asegurar que el vigésimo texto ha sido analizado como el primero o el segundo, por una simple razón: porque no podemos inhibir nuestro propio proceso de aprendizaje y vamos introduciendo cambios, a veces imperceptibles para nosotros mismos, en las decisiones que tomamos y en las evaluaciones que hacemos. La computadora no intenta el análisis. Apenas si sigue las instrucciones que hemos sido capaces de darle. Pero las sigue de manera consecuente (ciega, si se quiere) y esa es su ventaja.

Los psicolingüistas que nos ocupamos de la evolución de la escritura estamos cada vez más sensibles a las operaciones de transcripción de los textos analizados, como se pone de manifiesto en un libro de reciente aparición (Fabre-Cols, 2000). En un libro anterior (Ferreiro, Pontecorvo *et al.*, 1996, cap. 1) hemos presentado las precauciones metodológicas que adoptamos para analizar un extenso corpus de escrituras de una historia tradicional (la de Caperucita Roja) producidas por niños de los primeros grados de la escuela primaria en varios países y en tres lenguas (español, italiano, portugués). Un *software* específico, llamado Textus, fue desarrollado para facilitar el análisis (ver cap. 6 en el libro antes citado). No vamos a entrar aquí en el detalle de las decisiones relativas a la primera transcripción. Vamos a ocuparnos de las decisiones que deben tomarse en un segundo momento, cuando ya se ha decidido si tales palabras han sido graficadas juntas o separadas, si tal o cual letra es mayúscula o minúscula, si tal o cual marca es o no un signo de puntuación, y así sucesivamente.

Una vez que tenemos una transcripción del texto, lo más fiel posible al original, enfrentamos otros problemas. La primera transcripción debe haber conservado la organización en líneas gráficas propias al original. Sin embargo, es común que los escritores debutantes vayan de un extremo al otro de la página de tal manera que esas líneas gráficas no corresponden, en la mayoría de los casos, a cortes significativos del productor. Es conveniente, entonces, crear nuevas líneas gráficas que ayuden al investigador en su análisis.

Los criterios para crear esas nuevas líneas gráficas son objeto de discusión teórica, pero rara vez se mencionan los efectos de la puntuación original sobre esas decisiones. Un caso particularmente problemático, pero muy útil para el argumento que quiero sostener, es el siguiente, producido por Mariano, un niño de segundo grado de una escuela pública de barrio pobre de la ciudad de Buenos Aires. Un pequeño fragmento de la historia basta para ver de qué se trata. La transcripción de ese fragmento,

sin normalización de las entidades léxicas y respetando las líneas gráficas del original, es la siguiente:

y caperusiti fue cantando lar a lara
 , bio unas flores muy lindas , empeso cortar
 , depronto aparció el lobo , le dijo caperucita
 adonde vas caperucita ala casa demi abuelita

Saltan a la vista las dos líneas que comienzan con una coma. En esta transcripción esas comas son aún más visibles porque, para tratar adecuadamente la puntuación en Textus, cada signo de puntuación aparece con espacios a izquierda y derecha, como si se tratara de una palabra. Esto es importante, porque nuestros modernos hábitos tipográficos nos llevan a dar un tratamiento particular a comas y puntos, que “se pegan” a la palabra precedente. De toda evidencia, ése no es el tratamiento que el autor de este texto da a la puntuación. Una primera reorganización gráfica, que sigue los criterios adoptados en el trabajo antes mencionado y también nuestros hábitos gráficos sobre la ubicación de las comas, da este resultado:

y caperusiti fue cantando
 lar a lara | ,
 bio unas flores muy lindas ,
 empeso cortar | ,
 depronto aparció el lobo ,
 le dijo
 caperucita | adonde vas caperucita
 ala casa demi abuelita

En Textus (afortunadamente) el límite de la línea gráfica original se mantiene siempre visible, convirtiéndose en una barra vertical. Gracias a esta marca podemos observar que nuestra nueva división en líneas gráficas violenta en dos ocasiones la ubicación de las comas en el original. Esto debe hacer dudar al investigador, sugiriéndole probar otra disposición gráfica.

Como todos sabemos, las comas son elementos sumamente versátiles (Simone, 1991). En una lista funcionan como separadores y cada coma es independiente de la siguiente. Pero a veces funcionan de a pares, en una inserción o una aposición. En este caso la primera coma preanuncia la segunda. Probemos a ajustar la *mise en page* de las comas como si se tratara de “pares de comas”. El resultado es el siguiente:

y caperusiti fue cantando
lar a lara |
, bio unas flores muy lindas ,
empeso cortar |
, depronto aparcio el lobo ,
le dijo
caperucita | adonde vas caperucita
ala casa demi abuelita

Tenemos ahora dos líneas gráficas que abren y cierran con comas. ¿Será ésta la ubicación más adecuada? No podemos saberlo hasta que probemos otra solución gráfica, la más difícil de imaginar porque es la que más violenta nuestros propios hábitos con respecto a la puntuación. ¿Qué pasaría si aceptáramos que todas las comas son “comas de inicio” y no “comas de fin”? Veamos:

y caperusiti fue cantando
lar a lara |
, bio unas flores muy lindas
, empeso cortar |
, depronto aparcio el lobo
, le dijo
caperucita | adonde vas caperucita
ala casa demi abuelita

Con esta nueva *mise en page* resulta visible algo que las otras presentaciones no permitían ver: una posible homologación en-

tre la conjunción “y” y el uso de la coma. Con esta presentación es posible “leer” las comas como si fueran conjunciones (*y vio unas flores muy lindas y empezó a cortar y de pronto apareció el lobo y le dijo*). Efectivamente, así se organizan muchos de los textos de escritores debutantes, particularmente de niños que han tenido poco contacto con la lengua escrita. Este texto es singular dentro de su grupo precisamente porque utiliza muchas comas. Razón de más para analizarlo con cuidado.

Aclaremos que también hay una decisión de gran peso en el modo de considerar el discurso directo del lobo. El primer “caperucita” puede considerarse como un vocativo, seguido de una pregunta. Pero también es dable considerar que la intención del productor era aclarar el destinatario del verbo declarativo: “le dijo a caperucita”, con una omisión de la preposición. Las razones por las que hemos optado por la primera alternativa tienen que ver con el análisis de las repeticiones en los textos infantiles (cf. Cap.5 del libro ya citado de Ferreiro, Pontecorvo *et al.*). Aunque no podemos desarrollarlas aquí, sirven al menos para alertar acerca de las dificultades en el análisis de los textos infantiles, cuando se los trata como “textos de autor”.

Esta tercera versión es la que nos resulta más aceptable, por varias razones. En primer lugar, porque no violenta las líneas gráficas del original en lo relativo a la posición y función de las comas, aunque violenta nuestros hábitos gráficos actuales. En segundo lugar, porque nos permite hacer nuevas suposiciones sobre la adquisición de este signo de puntuación. En efecto, una instrucción reiterada por las maestras de escuela primaria (en países tan diversos como España, Italia, México o Argentina) es la siguiente: “en lugar de poner y, y, y, pongan comas”. La instrucción parece simple pero encierra una trampa fatal: la conjunción *abre* una enunciación mientras que la coma gráfica *cierra* una enunciación. Cuáles son los signos que “abren” y cuáles son los que “cierran” es una preocupación legítima de alguien en proceso de aprendizaje, y es una clave valiosa para compren-

der muchos de los usos aparentemente atípicos de la puntuación infantil.

Este ejemplo nos parece paradigmático para poner de relieve las dificultades de tratamiento de los textos infantiles, la ausencia de neutralidad de cualquier operación de *mise en page*, y para mostrar los vínculos evidentes con la restitución de textos antiguos, particularmente en lo que respecta a la edición de textos medievales que se ha permitido amplios grados de libertad con respecto a la restitución de la puntuación (Cerquiglioni, 1981, 1989).

3. Los niños a cargo de la *mise en page*

En las escuelas primarias no se enseña a formatear. Apenas si pertenecen al folclore escolar algunas instrucciones relativas al formato carta (lugar de la fecha, la firma y el cuerpo del texto con respecto al nombre del destinatario) y relativas al formato cuento (en particular, el título centrado y a veces subrayado).³ El resto de los formatos se practica poco o nada en la producción de textos. Sólo se espera, si acaso, que los alumnos los reconozcan a través de la lectura o, mejor dicho, a través del contacto frecuente con diversos tipos de texto, ya que cualquier texto editado tiene necesariamente un formato y hay formatos consensuados por la tradición.

Hay una excusa a este descuido hacia los formatos, que va más allá de las prioridades del *currículum*. Un texto manuscrito es, ante todo, un texto centrado en el contenido. La operación de *mise en page*, en el caso de la escritura manuscrita, es una operación secundaria que interviene en el momento en que se

³ En un *corpus* de 412 textos de Caperucita Roja escritos por niños de 2º y 3er grado de primaria de México, Argentina y Uruguay, observamos lo siguiente con respecto a la presencia y marcación del título: 287 textos (el 70% del *corpus*) tienen título; el 70% de los que tienen título (202 textos) presentan el título centrado, subrayado, o bien ambas cosas a la vez (centrado y subrayado).

toman en cuenta las expectativas del lector, las tradiciones establecidas por los editores e impresores así como consideraciones estéticas.

Sin embargo, los procesadores de texto incorporados a las computadoras inauguran posibilidades de tratamiento didáctico de la operación de "revisión" y de *mise en page* que apenas si están siendo exploradas y explotadas. Lo que antes era un penoso procedimiento de copiado y recopiado se transforma en un juego.

Presentaremos a continuación algunos resultados de una indagación preliminar ideada para comprender de qué manera actúan los niños cuando se les propone dar el formato adecuado a un texto utilizando los recursos de Word.

Esta indagación se realizó con parejas de voluntarios de 4º y 6º grado de una escuela privada de la ciudad de México. Se trata de niños que tienen computadora en la casa y de una escuela privada que forma buenos lectores pero no tiene taller de computación porque explícitamente deja esta tecnología a cargo del ambiente familiar. Esta situación resultaba apropiada para nuestra indagación ya que necesitábamos niños que supieran algo del manejo de las computadoras pero que no hubieran recibido instrucción sistemática sobre la producción de textos utilizando un procesador de palabras. Los invitamos a asistir, después de las horas de clase, a un minicurso de cuatro sesiones de "Word avanzado" para aprender a utilizar recursos poco usuales. Estos recursos no fueron especificados en la presentación oral ante los alumnos pero algunos de los voluntarios los mencionaron de inmediato: "quiero aprender a usar tablas y columnas", por ejemplo.

Las sesiones se desarrollaron en el sector de Cómputo para Niños de la Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM. La duración de cada sesión fue de dos horas. En cada sesión propusimos como punto de partida un texto previamente capturado en Word pero sin formato gráfico (un cuento, una receta de cocina, una obra de teatro, una presentación-invitación, tipo folleto promocional, para asistir a un museo para niños). Correspondía a las parejas decidir de qué se trataba y dar

al texto el formato adecuado. En el transcurso de estas tareas una observadora-asistente (una por pareja) iba introduciendo información sobre ciertos comandos disponibles en Word, en función de lo que los niños querían hacer con el texto y de decisiones tomadas previamente por el equipo de investigación. La observadora iba sugiriendo guardar las diferentes versiones para poder recuperarlas en caso de que las parejas decidieran anular algunos cambios. Eso nos permitió tener, para cada texto, unas cinco o seis versiones previas a la versión final.⁴

Aquí vamos a reportar lo que ocurrió en la tercera sesión (formateo del inicio de una obra de teatro⁵) en las parejas de 4º grado que resultaron las más interesantes por ser niños más pequeños (9-10 años). Ninguna de las parejas tuvo dificultad para determinar el tipo de texto a partir de la lectura de unas pocas líneas. Esto, que ocurrió con todos los textos, se puso de manifiesto en esta sesión a través de algunos comentarios. Por ejemplo, Ángel y Julio dicen rápidamente que “es una obra de teatro porque dice *entran a escena*”; Mariana y Paulina también dicen que es una obra de teatro y, aunque no justifican su decisión, agregan de inmediato que “faltan los guiones y no está en orden” (o sea, está desordenado). [Ver ilustración en la siguiente página]

Tres fueron los recursos privilegiados para “poner orden” en este texto: puntuación, tipografía y distribución en el espacio.⁶ ¿Para qué sirven esos recursos? Ninguna pareja lo hace explícito pero en la práctica usan esos recursos para diferenciar tres espacios textuales: las sucesivas menciones de los hablantes (que constituye, de hecho, una lista con repeticiones); lo que

⁴ Agradecemos a Gabriela González, Sonia Luquez, Diana Niño, Araceli Sánchez y Arizbeth Soto quienes actuaron como observadoras-asistentes.

⁵ El texto corresponde a Cueto, Mireya: *La boda de la ratita y más cuentos*. Libros del Rincón. SEP-Fernández Editores, México, 1990.

⁶ Cuando hablamos de “puntuación” nos estamos refiriendo, en realidad, a la “puntuación plena”, ya que el espacio en blanco puede considerarse como la forma más elemental de la puntuación (cf. Cap. 4 del libro ya citado de Ferreiro, Pontecorvo et al.)

cada uno de los personajes dice al asumir el rol de hablante (siempre discurso directo); la indicación de los modos de habla (*secreteando / muy amable / orgullosa*), así como instrucciones sobre los movimientos de los personajes (textos breves con verbos de movimiento en presente: *entran / salen / se encaraman*).

Ilustración 1

Texto sin formato, tal como fue presentado a los niños:

Entran a escena las dos ratonas chismosas. Ratona chismosa I secreteando Me he enterado de que la hija de don Ratón y doña Ratona está guapísima. Ratona chismosa II ¡Es la ratita más linda del mundo! ¡Y nomás viera cuántos pretendientes tiene! Ratona chismosa I Como estoy casi ciega no los he podido ver, pero dicen por ahí que a los papás ningún pretendiente les parece bien. Las dos ratonas chismosas salen de escena secreteándose. Entran don Ratón y doña Ratona. Doña Ratona suspira ¿Con quién casaremos a nuestra hija? Todos los pretendientes juntos no hacen uno que valga. Don Ratón triste Así es. Ya viste: a uno le sobra cola, al otro, bigotes, a aquél le faltan dientes. ¡No es posible! ¡No es posible casarla en esas condiciones! Doña Ratona entusiasta Tenemos que casarla con el más grande del mundo. Don Ratón pensativo Pues el más grande es el Sol. Por la parte de atrás de la casa va subiendo un gran sol recortado en cartón. Don Ratón y doña Ratona se encaraman en el tejado. Don Ratón muy amable ¡Señor Sol! ¡Te estábamos esperando! Has de saber que tenemos una hija muy linda. Doña Ratona orgullosa Es la ratita más linda del mundo y tú eres lo más grande, la mereces. Don Ratón y Doña Ratona hablan al al mismo tiempo ¡Queremos que te cases con ella!

Las parejas de niños y niñas fueron extremadamente coherentes en lo que concierne a las decisiones gráficas y tipográficas para distinguir los dos primeros espacios textuales que son, de hecho, homogéneos (listas de personajes, por un lado; dis-

curso directo, por el otro). Todas las parejas manifestaron dudas, a través de sus decisiones gráficas, con respecto a los restantes elementos del texto los cuales constituyen un conjunto heterogéneo (modulación del habla, por un lado; movimientos de los personajes en el espacio escénico, por el otro). Sin embargo, a través de los recursos gráficos empleados, podemos inferir que los niños tienden a constituir un tercer espacio textual implícitamente definido por “lo que no es” con respecto a los otros dos (nombres de personajes y lo que éstos dicen).

Todas las parejas distinguieron estos tres espacios textuales utilizando los recursos ya mencionados (tipografía, puntuación y organización espacial) pero cada una de las parejas distribuyó estos recursos de manera original. Para entender lo que decimos es necesario comparar algunos fragmentos de los textos finales diagramados. Nos limitaremos a un pequeño fragmento del texto formateado por dos parejas.

Ilustración 2

Formato final de la pareja 1 (fragmento)

<i>Doña Ratona:</i> (entusiasta)	Tenemos que casarla con el más grande del mundo.
<i>Don Ratón:</i> (pensativo)	Pues el más grande es el Sol. Por la parte de atrás de la casa va subiendo un gran sol recortado en cartón.
(Don Ratón y doña Ratona se encaraman en el tejado.)	
<i>Don Ratón:</i> (muy amable)	¡Señor Sol! ¡Te estábamos esperando! Has de saber que tenemos una hija muy linda.
<i>Doña Ratona:</i> (orgullosa)	Es la ratita más linda del mundo y tú eres lo más grande, la mereces.

La ilustración 2 presenta el resultado final de una pareja de niños que decide, casi desde el inicio, trabajar en dos columnas. Esta definición en dos columnas diferencia el discurso directo (a la derecha) de todo lo demás (a la izquierda). Mantienen el mismo tipo y tamaño de letra pero el contraste cursiva/normal diferencia la lista de personajes (cursiva) de todo lo demás. Dentro de la columna de la izquierda el contraste cursiva/normal y la puntuación diferencian la lista de personajes (en cursiva con dos puntos) de los modos de habla (caracteres normales pero entre paréntesis). Ninguna de estas dos puntuaciones, dos puntos y paréntesis, estaban incluidas en el texto original. En esa misma columna izquierda los movimientos son tratados de manera similar a los modos de habla (caracteres normales entre paréntesis) pero son diferenciados por la ubicación espacial: sobre el margen izquierdo los movimientos; al lado del nombre del personaje, los modos de habla. Es visible que no resuelven el fragmento “Por la parte de atrás...recortado en cartón”, fragmento que queda incluido en el discurso directo.

Ilustración 3

Formato final de la pareja 2 (fragmento)

Doña Ratona: (<i>entusiasta</i>)	Tenemos que casarla con el más grande del mundo.
Don Ratón: (<i>pensativo</i>)	Pues el más grande es el Sol. Por la parte de atrás de la casa va subiendo un gran sol recortado en cartón.
	<i>Don Ratón y doña Ratona se encaraman en el tejado.</i>
Don Ratón: (<i>muy amable</i>)	¡Señor Sol! ¡Te estábamos esperando! Has de saber que tenemos una hija muy linda.
Doña Ratona: (<i>orgullosa</i>)	Es la ratita más linda del mundo y tú eres lo más grande, la mereces.
Don Ratón y Doña Ratona: (<i>hablan al mismo tiempo</i>)	¡Queremos que te cases con ella!

La ilustración 3 presenta el resultado final de una pareja de niños que toma otras decisiones pero logra resultados similares desde el punto de vista de la diferenciación de los espacios textuales. Utilizando el mismo tipo y tamaño de letra, es el contraste negritas/cursivas/normales el que diferencia, en ese orden, tres espacios textuales: lista de personajes; modo de habla y movimientos; discurso directo. Una puntuación, dos puntos, es reservada a los hablantes. Otra puntuación, paréntesis, es reservada a los modos de habla. Por lo tanto, sólo la puntuación (con o sin paréntesis) diferencia los modos de habla de los movimientos, ambos en cursiva. Es visible que no resuelven bien los interlineados cuando entre dos turnos de habla se intercalan los enunciados de movimiento, ya que en todos los casos quedan "pegados" al último hablante.

Por razones de espacio disponible no podemos comentar aquí el caso de otras dos parejas, ambas de niñas, una de las cuales es ejemplo de mínima diferenciación tipográfica (no usan cursivas ni negritas), mientras que la otra es ejemplo de máxima diferenciación tipográfica (cambian el tipo y el tamaño de letra, usan guiones además de los paréntesis y los dos puntos, alternan una definición con o sin columnas).

De todos modos, lo importante es poner de manifiesto que la disponibilidad de recursos de diferenciación fáciles de utilizar (como el cambio de tipografía o el cambio de tamaño de la letra, así como el pasaje a cursivas o negritas) y de otros no tan fáciles (como la definición de columnas o tablas) permiten que los niños expresen su análisis del texto. Es esto lo que nos parece de máxima importancia para la investigación psicolingüística y para la intervención didáctica. Lo que los adultos no podíamos ver ni los niños podían expresar por restricciones técnicas (el lápiz o el bolígrafo sobre la superficie del papel) resulta ahora visible y expresable a través de las nuevas tecnologías de producción de textos. El medio no puede crear, por sí mismo, una diferenciación inexistente. Pero permite expresar un trabajo conceptual que la escritura manuscrita oculta.

Referencias bibliográficas

- CERQUIGLINI, Bernard (1981), *La parole médiévale-Discours, syntaxe, texte*. Paris: Editions de Minuit.
- (1989), *Eloge de la variante-Histoire critique de la Philologie*. Paris: Editions du Seuil.
- FABRE-COLS, Claudine (2000) (Sous la direction de), *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; RIBEIRO MOREIRA, Nadja; GARCÍA HIDALGO, Isabel (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa (Colección LeA).
- FOZ, Clara (2000), *El traductor, la Iglesia y el rey. La traducción en España en los siglos XII y XIII*. Barcelona: Gedisa (Colección LeA).
- MARTIN, Henri-Jean y VEZIN, Jean (1990) (Sous la direction de), *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*. Paris: Editions du Cercle de la Librairie-Promodis.
- MORRISON, Ken (1995), Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación. En: Jean Bottéro y otros, *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa (Colección LeA).
- SIMONE, Raffaele (1991), Riflessioni sulla virgola. En: Margherita Orsolini y Clotilde Pontecorvo (a cura di) *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Florencia: La Nuova Italia.
- VÉDÉNINA, Ludmilla (1989), *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf.