

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita¹

Liliana Tolchinsky
Ana Teberosky
Ana María Kaufman
Emilia Ferreiro

Liliana Tolchinsky*

Durante los últimos años me he dedicado a estudiar la adquisición de la escritura y del lenguaje escrito en niños cuya lengua materna es el hebreo. El sistema de escritura hebreo difiere en muchos aspectos de los sistemas de escritura latinos, por lo tanto el análisis de su adquisición es particularmente útil para apreciar la generalidad de ciertos fenómenos evolutivos y la dependencia del proceso de adquisición de sistemas ortográficos o comunidades lingüísticas particulares.

El sistema de escritura hebreo no es diferente sólo por tener letras distintas sino por estar basado en otros principios. Las letras del alfabeto hebreo identifican² segmentos consonánticos y cuando aparecen aisladas pueden combinarse con distintas vocales para su lectura. Esto significa que la letra "bet", aislada puede leerse como /ba/, /be/, o /bi/. Cuando las letras aparecen formando parte de palabras, el número de combinaciones posibles se restringe debido a una característica estructural de la lengua hebrea. En hebreo las palabras están formadas por un radical triconsonántico y prefijos, sufijos o infijos. El radical consonántico define el campo semántico y los prefijos, sufijos o infijos las marcas morfosintácticas: la categoría sintáctica, el tiempo, el género, etc. La ortografía de las desinencias es fija. En una palabra escrita hay mucho más que información fonológica, al "mirarla" sabemos mucho más que su pronunciación. Esta característica no es exclusiva del hebreo; en español, si viéramos la palabra inventada **gondinas**, supondríamos que es un sustantivo y sabríamos que se trata de un femenino plural (información morfosintáctica), además de poder pronunciarla (información fonológica) aun cuando no supiéramos qué quiere decir (información semántica), pero, en hebreo, esta característica es muy generalizada.

Digamos que la pregunta general que ha orientado mi tarea fue ¿cómo llega un sujeto a saber escribir? Para abordar la pregunta y organizar mínimamente la búsqueda, necesité no sólo definir de qué sujetos se trataría

¹ Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el **Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**. Las contribuciones de Ana Teberosky y Ana María Kaufman aparecieron en **Lectura y Vida**, Año 11, N° 2, de junio de 1990; en el próximo número aparecerá la contribución de Emilia Ferreiro, única que resta para completar la sesión temática.

* **Liliana Tolchinsky Landsmann**. ICE Universidad de Barcelona

² Nótese que no uso "representa" sino "idéntica" para denominar la relación de referencia que hay entre los símbolos gráficos y su dominio de referencia en un sistema de notación convencional. Las letras identifican segmentos a pesar de las variaciones de realización individual y es una condición de todo sistema notacional que los elementos sean no-ambiguos, no necesariamente unívocos sino con un rango de posibles interpretaciones definido. La terminología que uso para denominar las diversas relaciones simbólicas está teóricamente bien motivada. Por razones de espacio no me extenderé en la justificación de cada término. Para aquellos interesados ver Goodman 1968 y 1973.

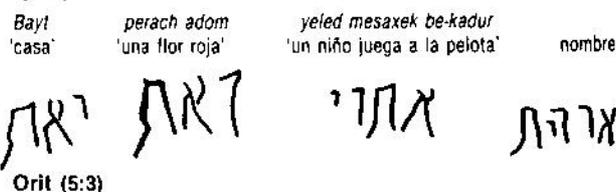
en términos de su inserción social y cultural, sino también cuáles son los aspectos involucrados en “saber escribir”. En los trabajos a los cuales me referiré he mantenido estable la caracterización de los sujetos. Se trataba de niños entre tres años y medio y siete años y medio, de clase media baja, que vivían en medios urbanos, con acceso a material escrito, a diversas circunstancias de uso de la escritura y a variedades discursivas.³ Los aspectos que he ido estudiando han ido variando. Al principio me concentré en la adquisición de las formas gráficas y las reglas de correspondencia fonográficas, es decir, todo lo que tiene que ver con la adquisición de la escritura como sistema notacional. Ultimamente, a partir de 1988, en cambio, me he dedicado a la adquisición del lenguaje que se escribe, es decir, a analizar las expresiones lingüísticas de los niños cuando usan la escritura en diferentes contextos y para diferentes propósitos. En esta sesión me referiré sólo a algunos datos relativos a los primeros trabajos.

Mis trabajos no fueron estrictamente comparativos. No partí de un diseño experimental común observado y analizado en diferentes lenguas. Sin embargo, las preguntas que me formulé surgieron de trabajos realizados en otras lenguas, dirigidas tanto a revisar aquello que se había encontrado cuanto a averiguar por lo que aún quedaba por resolver. Utilicé entrevistas clínicas, aunque algo más estructuradas que las habitualmente usadas en investigaciones psicogenéticas. Les solicitaba a los niños escribir una serie de palabras u oraciones, observando el proceso de producción, pidiendo su interpretación y comentando con los niños acerca de lo escrito.

Aun cuando los estudios no hayan sido comparativos fue posible establecer convergencias con otras lenguas. Una de ellas es la siguiente: aparece muy claramente entre los niños hebreoparlantes que ellos hacen uso muy temprano de las formas convencionales de la escritura. Esta apropiación temprana de las formas gráficas, tratándose por supuesto de niños de medios alfabetizados, ha sido señalada ya desde los primeros trabajos que aparecen en la literatura (Hildreth, 1936). Es interesante señalar que aun en medios no alfabetizados hay una diferenciación muy temprana por parte del niño entre formas no icónicas –números, escritura– y formas icónicas (Gibson y Levin, 1975). Los niños que entrevistamos sabían dibujar las letras del alfabeto hebreo, muchas veces sabían sus nombres. Pero ¿es que escribían en hebreo? En otras palabras, cuándo usaban las letras para escribir ¿lo hacían según las reglas del sistema hebreo de escritura? Es evidente en nuestros datos que estas formas convencionales son materia prima con la cual el niño elabora sus propios principios y estos principios coinciden más con los que usan niños de edad y medio similar en otras lenguas que con los principios que regulan la ortografía hebrea. Ello aparece muy claramente en este primer ejemplo:

³ Una caracterización más precisa de los sujetos puede encontrarse en Tolchinsky Landsmann y Levin 1985, 1987, 1988 y 1990.

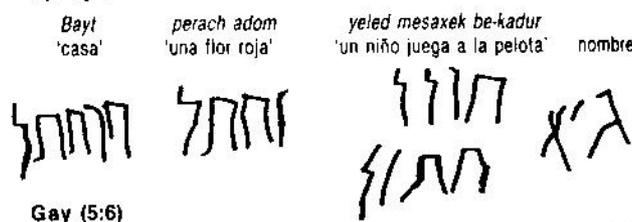
Ejemplo 1



Aun quien no conozca las letras encontrará en este ejemplo un fenómeno conocido. Esta niña se llama Orit, su nombre, escrito correctamente, es el primero a la derecha. Hacia la izquierda aparecen algunas de las palabras y frases que se le pidió que escribiera. Tal como se puede observar, todas ellas aparecen escritas con algunas de las letras de su nombre en diferentes combinaciones.

Algo similar sucede en el segundo ejemplo, sólo que en este caso ya hay un conjunto de formas convencionales, reservado para el propio nombre, y diferente del conjunto de formas que se usa para escribir cualquier otro enunciado.

Ejemplo 2



La primera palabra a la derecha es el nombre de este niño, Gay, escrito correctamente. Hacia la izquierda aparecen todas las demás palabras y frases escritas con combinaciones y permutaciones de la palabra hebreo "gato" **hatul**, que también aparece escrita correctamente en una de las producciones (segunda comenzando por la derecha, palabra de abajo). Esta palabra que, aparentemente, alguien le enseñó a escribir, se ha tornado en una especie de depósito de formas gráficas que Gay usa para escribir todo lo que se le pide.

Ambos niños toman las formas convencionales provistas por el medio, constituidas tanto en totalidades significativas como en conjunto de formas usables. En el primer ejemplo, el propio nombre; en el segundo, otra palabra. Sobre estas formas o a través de ellas aplican los principios regulativos que ya conocemos de otras lenguas. Orit regula sus escrituras por los principios de cantidad mínima y la variedad interna produciendo de esta manera diferencias en la misma producción y entre las producciones. Enunciados diferentes deben ser representados con series diferentemente ordenadas. A pesar de la similitud, hay entre los dos niños una importante diferencia. En el caso de Orit ni el número ni la variedad de las letras usadas parece regulada por la duración de los enunciados o por su composición. En cambio, en el caso de

En el ejemplo que hemos elegido vemos el cuento **Hanzel y Gretel** cuya distribución gráfica tiene indudablemente la apariencia de cuento, incluyendo la ubicación del título. El mismo niño, en cambio, al producir una lista de sustantivos, cuando escribe las partes de la casa de la bruja –techo, ventana, puerta de chocolate– los distribuye como una lista y entonces regula el número de letras en cada palabra a pesar de su diferente “duración” –en términos de cantidad de segmentos fonológicos incluidos–.

El tipo de texto a producir, tal como es conocido y definido internamente por el sujeto, es una de las variables que restringe la producción escrita. Este es un punto fundamental en nuestra comprensión del proceso de adquisición. La escritura es un sistema de notación convencional y en tanto tal posee restricciones tanto respecto a la forma y al significado de sus elementos cuanto a la forma y significado de sus combinaciones. Un usuario del sistema conoce, aun cuando no lo pueda explicar verbalmente, cuándo una forma cualquiera parece una **be** o no lo parece. El que haya certeza o duda frente a elementos aislados es una prueba de su finitud y del rango finito de variabilidad permitida en las diferentes versiones de un elemento. El usuario sabe, además, cuáles son las combinaciones que pertenecen o no pertenecen al sistema. Sabe, al mirarlo, que **ctctctctc** no pertenece. Los textos producidos por el uso de la escritura en diversas circunstancias también poseen ciertas restricciones gráficas, en el nivel de la organización de sus partes, de la distribución de la hoja, del tipo de grafía, etc. Estas restricciones –las relativas a los textos– están institucionalmente sancionadas, cambian históricamente pero durante su vigencia son casi tan fuertes como las regularidades gráficas y ortográficas del sistema. Presentar una instancia en forma de lista de compras para el supermercado tendría un efecto similar sobre el receptor que presentaría plagada de faltas de ortografía. Estas restricciones son las que regulan la producción de palabras y de textos.

Restringir no debe ser interpretado como algo negativo, actúa como principio delimitador, separando lo que pertenece al sistema y a su uso de aquello que no pertenece o constituye una desviación. Hemos hablado antes de que el niño impone sus principios, pero éstos resultan de una interacción del sujeto con las regularidades propias del sistema y las institucionales. El sujeto las descubre y las aplica inteligentemente para regular su producción y su interpretación.

Estas restricciones del material gráfico son sólo un aspecto del sistema notacional, paralelamente el niño debe resolver lo concerniente al “campo de referencia” (Goodman, 1968), esto es, el dominio del significado, su articulación en función de las reglas de ajuste. En palabras más simples, las formas gráficas de la escritura se reconocen tempranamente como formas simbólicas –no físicas como tales significan o, en términos de Goodman, **refieren a**–. La problemática acerca del campo de referencia de los trazos se plantearán en el curso de la interacción social del niño con lo producido por él mismo o por otros, pero yo lo plantearé en el escenario más restringido de nuestra situación experimental. En ella se facilita la hipótesis de que las formas gráficas a producir –la representación interna de “escribir” es la de producir trazos desde antes de los dos años de edad– tienen que referir a

aquello-que-dice-la-señora-que-me-pide-escribir. El punto crucial a resolver es **qué** de lo que dice y **cómo**.

Los diversos componentes del **qué**, candidatos a funcionar como campos de referencia de los símbolos gráficos, pueden articularse en el componente fonológico, el morfosintáctico y el semántico. Cada uno de estos componentes implica otro nivel de descripción de "lo-que-dice-la-señora-que-me-pide-escribir". Para un adulto, las "palabras denotan su pronunciación, su categoría o su significado, según cuál sea el campo referencial que correlacionamos con el esquema simbólico palabra" (Goodman, 1968). Si decidimos que el campo de referencia de los trazos gráficos de la escritura es el nivel fonológico, decidimos que ellos deben identificar los sonidos articulados de la palabra. Si, en cambio, optamos por el componente morfosintáctico como campo de referencia de la escritura, sus trazos deberán identificar las marcas relativas a categoría de palabra, género, número, etc. Si es el componente semántico, los trazos de la escritura deberán identificar el objeto o las cualidades semánticas de las palabras.⁴ Reformulando la problemática en el nivel del proceso de adquisición, se plantean varias cuestiones, algunas de las cuales son: ¿Es que hay indicios de separación entre estos tres componentes por parte del niño? Si es así, ¿en qué nivel de conciencia se produce la separación?, ¿cuál de los componentes tomará el niño como campo de referencia de las grafías que produce y que observa? ¿Es que existe un orden evolutivo en la consideración de cada uno de ellos? Pienso que la mayoría de estas cuestiones están aún en proceso de elaboración y sólo podemos aproximar algunos datos empíricos al respecto.

Según nuestras observaciones, reaparece en hebreo la importancia del componente semántico. Ya en 1928 Luria mostró que cuando se le pide a niños de cuatro o cinco años que aún no escriben convencionalmente, registrar algunas frases, aparecen en las producciones algunos "recordadores gráficos" que reflejan el contenido de las frases. Luria también menciona que es en relación con la cantidad –de personajes o de objetos– dicha en las frases que estas marcas gráficas se hacen más evidentes. En los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) este dato reaparece y se vuelve a poner en evidencia la posible intervención del contenido de las frases, como regulares de la escritura. Aparentemente, se señala en estos trabajos, antes de que la cantidad y variedad de letras varíe en función de los segmentos sonoros que la componen, podría variar, por ejemplo, en función de la cantidad de objetos mencionados. O sea, el parámetro semántico –en su definición más restringida– precedería al parámetro fonológico como regulador de la cantidad y variedad de grafías. Además de la precedencia de lo semántico, cuando los aspectos sonoros de los enunciados que-deben-ser-escritos comienzan a regular la producción escrita, los niños tenderían a correspondencias silábicas más que a correspondencias fonémicas. Esto es, el número de letras corresponderá al número de segmentos silábicos⁵ que componen una palabra más que al número de segmentos consonánticos y vocálicos.

⁴ Es evidente que el componente semántico es el más complicado de definir –no sólo en el contexto de esta presentación sino en cualquier teoría lingüística– y deberemos conformarnos con una definición banal.

⁵ Estamos usando aquí una definición fonética y gramatical de sílaba. El tipo de correspondencia que los niños establecen entre segmentos sonoros y grafía sigue una evolución bastante

Basándome en esos trabajos, traté de verificar en lengua hebrea la precedencia de lo semántico sobre lo fonético y de lo silábico sobre lo fonémico. Lo que sigue son algunos ejemplos de producciones escritas obtenidas en el curso de una serie de estudios diseñados para cumplir con este objetivo.⁶ En uno de ellos les pedimos a los niños que escribieran cuatro pares de palabras y dos series de oraciones. Cada par de palabras estaba compuesto por una palabra monosilábica y una bisilábica que contenía la monosilábica como una de sus sílabas. Por ejemplo, las palabras **pe** "boca" y **perach** "flor". Esta última contiene a la primera como su primera sílaba. Tres de los pares incluían formas singulares de sustantivos que denotaban objetos diferentes. En el cuarto par, el monosílabo y el bisílabo eran las formas singular y plural del mismo sustantivo: **kad** "jarra" y **kadum** "jarras" –en hebreo el sufijo **ym**, es la marca de plural masculino–. Exploré de esa manera el proceso de representación de las similitudes –las sílabas comunes en cada par– y las diferencias –monosílabos frente a bisílabos–. En tres pares el juego de similitudes y diferencias se daba en el plano fonológico; en el cuarto par se incluía el contraste de número de referentes singular **versus** plural.

Ejemplo 4

<i>pe</i>	<i>kad</i>	<i>yalda rokedet</i>	<i>tale ve-eran bonim migdal</i>
<i>perach</i>	<i>kadim</i>	<i>yalda rokedet ve-shra</i>	<i>tali ve-eran bonim migdal ve-rakeve</i>
'boca'	'jarra'	'una niña baila'	'Tali y Eran constituyen una torre'
'flor'	'jarra'	'una niña baila'	'Tali i Eran construyen una torre y un tren'

Handwritten Hebrew characters representing the words in the table above, showing syllabic structure.

Roi (4:1)

Handwritten Hebrew characters for Roi (4:1), showing syllabic structure.

Yafit (5:7)

Handwritten Hebrew characters for Yafit (5:7) and Adi (6:8), showing syllabic structure.

Adi (6:8)

La representación de similitudes y diferencias se exploró también en las oraciones, pero en ellas se trataba de palabras que eran reiteradas al pasar

compleja que no ha sido aun sistemáticamente descrita respecto a todo nivel de unidades lingüísticas.

⁶ Para un detalle completo de los datos y de la metodología utilizada ver Tolchinsky Landsmann y Levin 1985, 1987 y 1988.

de una oración más corta a una más larga. Pedimos a los niños escribir dos series de oraciones. En una de ellas las palabras agregadas, al pasar de una oración a otra, eran verbos, adjetivos o adverbios. Por ejemplo, al pasar de **yalda rokedet** "La niña baila" a **yalda rokedet ve-shara** "La niña canta y baila", habíamos agregado un verbo. En la otra serie de oraciones las palabras agregadas eran sustantivos. Por ejemplo, al pasar de **Tali ve-Eran bonim migdal** "Tali y Erán construyen una torre" a **Tali ve-Eran bonim migdal ve-rakevet** "Tali y Erán construyen una torre y un tren", donde habíamos agregado un sustantivo. Al agregar verbos se aumenta el número de palabras sin aumentar el número de referentes –se trata siempre de una sola niña–, mientras que al agregar sustantivos el aumento de palabras se corresponde con el aumento de referentes, agregamos "un tren". Por lo tanto, si los niños regulan su escritura por el agregado de palabras no encontraríamos diferencias en la manera de escribir las dos series de oraciones; en cambio si había alguna influencia del factor referencial, encontraríamos diferencias en la manera de escribir cada serie. Observando la evolución de las producciones veremos la influencia del factor referencial.

Roi, de cuatro años de edad, es el autor de las primeras ocho producciones (dos primeras hileras en el ejemplo). En el caso de Roi no se reflejan en sus producciones gráficas ni las similitudes ni las diferencias fonológicas, monosílabos y bisílabos se escriben con igual número de letras, distribuidas de la misma manera; sílabas reiteradas o diferentes se escriben con las mismas letras. Las dos pares de producciones de la izquierda reiteran la misma cantidad y distribución de pseudoletas. Tampoco aparecen reflejadas las diferencias o similitudes cuando se reiteran palabras en lugar de sílabas. Las cuatro producciones de la derecha incluyen la misma cantidad y distribución, esta vez con algunas variaciones en la orientación. Las producciones aparecen reguladas por los principios de cantidad y variedad interna pero no hay aún presentación gráfica de similitudes o diferencias. En el caso de Yafit, autora de las ocho producciones que aparecen en las dos hileras centrales, podemos ver ya una marcada influencia del factor referencial. Para las dos primeras palabras –sustantivos singulares– usan una única letra aunque una es monosilábica y la otra bisilábica. En cambio, para el segundo par de palabras sólo la primera, monosilábica singular, es presentada con una letra en tanto la segunda bisilábica plural, tiene tres letras. La misma lógica subyace en las series de oraciones. Para las oraciones donde se menciona un referente singular, Yafit usa una única letra (primer par de producciones de la izquierda) pero para el aumento de referentes produce un aumento en la cantidad de letras. En las producciones de esta niña, sin embargo, no hay ningún indicador gráfico de la reiteración de sílabas en las palabras o de las palabras en las oraciones.

Adi aparece como ejemplo más evolucionado en la posibilidad de mostrar gráficamente similitudes y diferencias tanto en el nivel de sílaba como en el nivel de palabra. En los dos primeros pares de producciones de la izquierda aparecen letras repetidas y aumento de letras hebreas cualesquiera, correspondiendo a la reiteración y agregado de sílabas. En los dos últimos pares hay también reiteración y agregado de letras correspondiendo, en este caso, a la reiteración y agregado de palabras. La niña agrega y repite letras tanto en aquellas oraciones en las cuales agregamos verbos –y, por lo tanto,

no modificamos la cantidad de referentes— como en aquellas en las cuales agregamos sustantivos –y, por lo tanto, modificamos la cantidad de referentes—. Sin embargo, no ha desaparecido la influencia del factor referencial y éste se ve claramente en la segmentación gráfica entre letras. En el caso de las oraciones formadas fundamentalmente por sustantivos, cada uno de ellos aparece representado por un grupo de letras y el verbo no aparece escrito separadamente sino adosado al objeto directo. En las oraciones formadas fundamentalmente por verbos, no hay segmentación gráfica entre sujeto y predicados. Reaparece entonces el factor semántico, esta vez influyendo sobre la segmentación gráfica.

No puedo extenderme aquí en el análisis de la compleja relación entre las restricciones gráficas, lo fonológico y lo semántico como factores reguladores del desarrollo de la escritura, pero quisiera evitar una confusión a la que podría dar lugar la manera en que he presentado los ejemplos. Por la presentación que he hecho podría concluirse que el niño pasa de considerar las regularidades gráficas sin tener en cuenta ni lo fonológico ni lo semántico, a una consideración de lo semántico y luego a una consideración de lo fonológico. Esta es sólo la dirección general y muy simplificada del proceso de adquisición. Más que sucesivos, estos componentes aparecen muchas veces como dimensiones alternativas que pueden incluso entrar en conflicto. El siguiente ejemplo ilustrará esta afirmación. Se trata de un niño al que se le pidió que escribiera la palabra **pil** “elefante”, después de haber escrito la palabra **nemala** “hormiga”, que es trisilábica en hebreo.

Ejemplo 5

pil
'elefante'
} } } }
} } }

Su escritura es casi convencional, la mayoría de las letras que usa tienen valor sonoro convencional. Para escribir **pil** “elefante”, escribe dos letras y mira lo escrito. Comienza a leer silabeando **pi-il**, vuelve a mirar como si no creyera en lo que sus ojos ven, mira sorprendido la palabra que había escrito antes, entonces agrega otras dos letras **lamed** –letra ele en hebreo– y lee **piiiilll**. (Las letras agregadas aparecen más oscuras en el ejemplo). Para entender acabadamente la reacción del niño hay que tener presente el contexto en el cual esta palabra fue producida. Se le pidió que escribiera “elefante” después de haber escrito “hormiga”. Si el niño dejaba “elefante” con dos letras le quedaría escrita con menos letras que “hormiga”. Es evidente que el niño se encuentra conflictuado por el resultado escrito al que lo lleva un análisis fonológico y aquel que él espera en relación con los referentes de ambas palabras. En este caso el niño logra una conciliación que como la mayoría de ellas será inestable. Ejemplos en esta línea son muy abundantes. La inestabilidad de las soluciones puede explicarse por la concurrencia de varios factores: el contexto de producción, las escrituras que precedieron a la

que en ese momento está produciendo, los propósitos; todo ello puede modificar la dinámica entre las regularidades gráficas y los parámetros fonológico y semántico. Ello explicaría además el hecho de que hemos encontrado pocos niños que hicieran una lectura silábica para todo tipo de unidad lingüística. El mismo niño que segmenta silábicamente palabras, cuando se le pide leer una oración podrá segmentarla en palabras o en unidades diferentes, del tipo sujeto y predicado y hacer una lectura global de un cuento. En todo caso es importante explorar las posibilidades de segmentación en distintas circunstancias y relativa a diferentes unidades lingüísticas.

Para entender por qué ello es así debemos reflexionar brevemente acerca de la situación de producción y del nivel de conocimiento que en ella se pone en juego. Es evidente que al pedir al niño que escribiera, cuando él sabe que no sabe hacerlo, lo estamos poniendo frente a un espacio de problema (Karmiloff-Smith, 1979) que debe resolver. Dado que el campo referencial no está claramente definido y por lo tanto tampoco sus reglas de correspondencia con los símbolos, diversos factores –situacionales y mentales– se tornan en componentes del espacio-problema. El niño considera las restricciones gráficas, tiene en cuenta lo fonológico, considera lo semántico, lo que escribió hace un momento, etc. ¿Qué significa “considerar”, “tiene en cuenta”? Significa que el niño accede a ciertas representaciones internas –del componente notacional, del componente fonológico– para resolver esa circunstancia de producción escrita. No se trata de una reflexión explícita y verbalizable sobre cada uno de estos componentes; tampoco hay un simple uso de lo fonológico o lo semántico como cuando habla. El acceso a las representaciones internas para resolver una tarea específica caracteriza un nivel de conocimiento que es intermedio entre el uso y la reflexión (Karmiloff-Smith, 1986) y ello aparece claramente en la situación de escritura. Una vez que la escritura esté internamente constituida como sistema notacional, la dinámica de los diversos componentes dejará de depender de las circunstancias de producción y pasará a depender de la dinámica interna del sistema.

Muchas de las reflexiones sobre la situación de producción, el nivel de conocimiento movilizado, la dinámica de los factores reguladores son válidas para diversas lenguas. Es más, en la brevísima descripción del proceso nos hemos reencontrado con muchos de los fenómenos que ya conocíamos de los trabajos en otras lenguas. ¿Es que hay algo específico en hebreo? Siguiendo la terminología propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979) diría que lo específico del hebreo es que los niños no llegan a un “nivel de representación alfabética”. Esa terminología no me parece adecuada, aun cuando la he usado muchas veces para caracterizar la cuestión. Ahora no puedo decir cómodamente que los niños hebreoparlantes no llegan a una representación alfabética por que los niños hebreoparlantes sí llegan a lo alfabético, llegan a lo que es alfabético en el sistema de escritura hebreo. La ortografía hebrea es alfabética, sólo que su alfabeto es diferente del latino, no incluye las vocales, y en ese sentido el nivel de representación al que llegan los niños es alfabético aunque no incluya una descripción exhaustiva de segmentos consonánticos y vocálicos. La mayoría de los sujetos avanza en su análisis de las correspondencias necesarias entre grafías y segmentos fonológicos más allá del nivel de la sílaba, pero sólo

pondrán gráficamente aquellas alternativas que son parte del sistema. Por ejemplo, la palabra **shamaym** "cielo" se escribe en hebreo con cuatro letras: una para /sha/, otra para /ma/ y dos para la marca del plural masculino /ym/. Muchos niños la escriben con seis letras analizando los primeros dos segmentos en sus componentes consonante y vocal. Pero, para poder llegar a seis letras, usan solamente aquellas que en el alfabeto hebreo serían grafías de posición, o sea, grafías que no tienen valor sonoro en sí mismas sino que marcan una posición en la cadena ortográfica que puede ser interpretada con diversas vocales. Esto significa que, si bien están haciendo un tipo de correspondencia no requerida por la ortografía, están escribiendo letras de más, utilizan un recurso provisto por el sistema ortográfico y no un recurso "sacado de la manga". No sólo en la selección de los elementos gráficos están atentos a las restricciones del sistema sino también en el tipo de segmentación fonológica que hacen. Creo que lo específico del hebreo queda explicado por una característica general del proceso de adquisición, tal como aparece en las múltiples investigaciones realizadas. Los niños son creativos, reconstruyen los objetos sociales de conocimiento, en este caso, el sistema de notación alfabética, pero delimitados y atentos a sus restricciones.

Referencias bibliográficas

- Gibson, E. y H. Levin (1975) **The Psychology of Reading**. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.
- Goodman, N. (1973) **Ways of World Making**. Indianapolis y Cambridge, Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. (1968) **Los lenguajes del arte**. Barcelona, España, Editorial Seix Barral S.A.
- Hildreth, G. (1936) "Developmental Sequences in Name Writing." En **Child Development**, **7**, 291-303.
- Karmiloff-Smith, A. (1979) **A Functional Approach to Child Language**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) "Stage/Structure versus Phase/Process in Modelling Linguistic and Cognitive Development." En I. Levin (ed.) **Stage and Structure: Reopening the Debate**. Norwood, N.J., Ablex.
- Luria, A.R. (1929/1978) "The Development of Writing in the Child." En M. Cole (ed.) **The Selected Writing of A.R. Luria**. Nueva York, M.E. Scharpe Inc., 145-194.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1988) "Form and Meaning in the Development of Written Representation." En **European Journal of Educational Psychology**, **3**.
- Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1978) "Writing in Four to Six Year Olds: Representation of Phonetic Similarities and Differences." En **Journal of Child Language**, **14**, 127-144.
- Tolchinsky Landsmann, L. e I. Levin (1985) "Writing in Preschoolers: An Age Related analysis." En **Journal of Applied Psycholinguistic**, **6**, 319-339.