

LA DESESTABILIZACIÓN DE LAS ESCRITURAS SILÁBICAS: ALTERNANCIAS Y DESORDEN CON PERTINENCIA¹

EMILIA FERREIRO*

Este texto explora nuevas maneras de entender las dificultades de los niños hispanos para abandonar un análisis silábico de la palabra oral y sustituirlo por un análisis secuencial de fonemas. Se propone una analogía con la escucha musical (no profesional) de un acorde producido por varios instrumentos (cuerdas y vientos) y un mecanismo de anclaje en unos u otros (vocales o consonantes), similar a la alternancia de centraciones cognitivas. Varios ejemplos del proceso de producción de palabras “difíciles” en niños de cinco años ilustran la utilidad de este enfoque.



This paper explores new ways of understanding the difficulties Hispanic five-year-old children face to leave syllabic analysis aside in writing situations. An analogy with the non-professional act of listening to music is proposed. It is suggested that children hear the syllable as a musical chord produced by various instruments, mainly the strings (the vowels) and the wind instruments (the consonants). It is possible to focus alternatively on one or another instrument, but it is very hard –almost impossible for a non-musician– to articulate a simultaneous focus. Many detailed examples of children writing “difficult” words show that they conceive the relation “to be inside” the syllable before they are able to conceive this relation in terms of “before” or “after” a given letter. They finally do this under the pressure of the alphabetic writing system as it is, i.e., a written representation that does not allow the interweaving of letters, only a sequence of characters.

Introducción

Hace 30 años (1979) se publicó en México, pero con datos recogidos en la Argentina, el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*². Los datos habían sido recogidos en Buenos Aires y sus alrededores en una época particularmente inhóspita para los habitantes del país. Esos datos fueron analizados desde el exilio por Ana Teberosky (en Barcelona) y por mí (en Ginebra) en tiempos en que no había correo electrónico, escáner ni los recursos de comunicación a distancia a los que estamos ahora acostumbrados.

En ese libro se defendía, entre otras tesis, una particularmente atrevida: para tratar de entender la escritura alfabética, los niños hispanohablantes pasan por un período silábico. De hecho, inventan una escritura silábica donde cada letra escrita corresponde a una sílaba oral. En el periodo de apogeo de estas construcciones silábicas aparecen letras pertinentes para cada sílaba. En español, las letras pertinentes privilegiadas son las vocales³.

En ese libro se sostiene lo siguiente:

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (*ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño*) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio propone y la lectura de esas formas gráficas en términos de la hipótesis silábica (*conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo*). (p. 260)

De acuerdo, pero ¿qué quiere decir “hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba”? Lo que allí se dice es básicamente correcto (aunque habría que poner *palabras gráficas* en lugar de *formas gráficas*). Correcto, pero insuficiente. En ese fragmento solo se habla de los conflictos, pero no se dice nada acerca de las maneras peculiares y propias de analizar la sílaba *en función de la escritura* al momento de crisis de la hipótesis silábica. ¿Acaso se pasa del periodo silábico al alfabético porque se abandona el análisis oral en sílabas y se pasa a un análisis en secuencias de fonemas? El periodo siguiente (que hemos llamado silábico-alfabético) parece indicar que eso no ocurre ya que las



producciones de ese momento de la evolución son mixtas por naturaleza: algunas sílabas se escriben con una única letra, como en el periodo precedente, pero otras sílabas se escriben con más de una letra, anunciando, al parecer, el abandono del análisis silábico.

Recientemente he comenzado a prestar atención a ciertos procesos de producción que pueden ponernos en la pista de un nuevo modo de comprensión de este periodo de transición. Dos ejemplos sirven para enfocar la cuestión.

María (5 años) va a escribir la palabra *sopa*. Va diciendo las sílabas mientras escribe las vocales correspondientes. El resultado es OA. María observa el resultado y dice “me faltan”. Típica situación donde el requisito de cantidad mínima se impone. Lo interesante es que María, buscando otras letras para poner, no repite ninguna de las anteriores sino que vuelve a decir “so-pa” mientras pone las consonantes correspondientes a esas sílabas. (De hecho, repite varias veces “so” antes de poner S y varias veces “pa” antes de poner P, como buscando esas letras.) El resultado es OASP. Todas las letras de la palabra están allí, pero en desorden. María no logra leer su propia escritura. Se podría pensar que primero analizó las vocales, los núcleos vocálicos de las

sílabas y después los ataques consonánticos. Sin embargo, esta descripción me parece incorrecta. Como veremos, se trata siempre de representar la sílaba, la misma unidad, pero desde dos perspectivas diferentes, desde dos anclajes diferentes. Lo que María produce son dos escrituras silábicas yuxtapuestas.

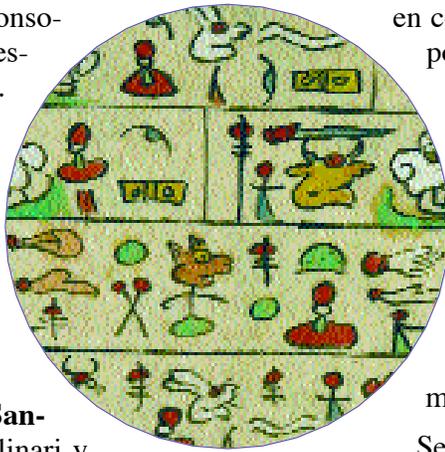
Un caso extraordinario es **Santiago**, también de 5 años (Molinari y Ferreiro, 2007).

A este niño se le solicita escribir una lista de compras, primero en papel y luego en computadora. Dos de estos pares de palabras son notables. Santiago ya sabe que no se puede escribir con puras vocales. Produce SA en papel y OD en pantalla para *soda*; escribe SAM en papel y ALE en pantalla para *salame*. ¿Por qué, si Santiago conoce todas las letras de *soda* y de *salame*, no las puede poner juntas? Hemos llamado *alternancias grafo-fónicas* a este fenómeno. ¿Cómo explicarlo? Creo que asistimos a alternancias de centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad sílaba. La sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes. Las letras elegidas corresponden a esos dos anclajes. A una centración en el “lado vocálico” de la sílaba sucede, luego, una centración en el “lado consonántico” de la misma sílaba. La misma sílaba es escuchada “desde otro lugar”. (Escuchada y “vista”, porque la escritura permite verla).

Nuevos datos de investigación

Los chicos que me están ayudando a entender este frágil pero importante momento de la evolución son chicos de La Plata, Argentina. Niños de 5 años interrogados por Andrea Ocampo y Graciela Brena, con la supervisión y apoyo de Claudia Molinari.

Esos niños asisten a dos escuelas diferentes pero similares en cuanto al modo de introducir a la cultura escrita. No necesito detallar aquí sus características, solo enfatizar que el análisis de la oralidad resulta de la confrontación con desafíos que plantea la escritura o la lectura y que estos chicos están acostumbrados a justificar sus producciones, porque se escribe habitualmente



en conjunto o en pequeños grupos y porque la confrontación de distintas soluciones para un mismo problema de escritura es habitual. Los últimos datos obtenidos son de finales del año escolar 2008. Aún nos queda mucho por analizar pero algunos resultados son suficientemente claros como para publicarlos porque me parecen muy importantes.

Seleccionamos niños que al inicio del año escolar escribían bien el nombre propio pero escribían cualquier otra palabra usando casi exclusivamente vocales (vocales pertinentes). A esos niños les propusimos la escritura de una lista de palabras particularmente difíciles: 15 palabras en una sesión (lo cual es enorme), todos bisílabos (que son particularmente difíciles por el requisito de cantidad mínima) y, además, bisílabos con una sílaba que los docentes califican de “complejas”: CVV, como en la primera sílaba de la palabra *piano*; CVC, como la primera sílaba de la palabra *torta*; CVVC, como la primera sílaba de la palabra *fiesta*.⁴

Se realizaron tres entrevistas individuales a lo largo del año escolar. Quince chicos fueron seguidos en 2007 (con foco en sílabas CVV) y otros 15, en 2008 (con foco en sílabas CVC, CVVC).

La tarea propuesta en cada entrevista consistía en escribir una lista de palabras, pero los elementos de la lista estaban insertos en una mininarrativa donde se habla de la preparación de una *fiesta*, con un *baile*, la elección de una *reina* a quien se le va a regalar un *collar de perlas*... *Fiesta, baile, reina, collar, perlas* formaban parte de la lista. El objetivo del procedimiento era asegurar que los niños comprendían las palabras que iban a escribir.⁵

¿Por qué presentar palabras tan difíciles a chiquitos de 5 años? Puede parecer absurda la propuesta. En efecto, si interrogamos a niños que aún no resuelven con las dos letras necesarias la escritura de sílabas CV, ¿qué esperamos que hagan con las sílabas complejas? Precisamente, de eso se trata en una investigación psicogenética y psicolingüística (ya que no intentamos llevar a cabo una investigación didáctica). Necesitamos verificar si los chicos, a lo largo del año escolar, ignoran las dificultades de esas

sílabas (reduciéndolas primero a V y luego, eventualmente, a CV) o bien si enfrentan esas dificultades y qué resulta de ello.

Recuerdo la célebre *boutade* –ocurrencia irónica, provocativa– de un brillante colaborador de Piaget, Pierre Gréco, quien dijo en una conferencia: “A un psicólogo que trabaja con la teoría psicogenética se le puede pedir que nos diga de qué manera un bebé anda en bicicleta”. Pues bien, queremos ver de qué manera los que aún no pueden escribir CV (aún no pueden caminar) resuelven sílabas complicadas (andan en bicicleta).

Sílabas con diptongo (CVV)

No todas las sílabas complicadas son igualmente difíciles. Un bisílabo es difícil, pero si el bisílabo contiene un diptongo, se puede transformar en un trisílabo, acentuando las dos vocales (*pi-a-no* se convierte en *pi-a-no*), con lo cual se puede escribir IAO, superando a la vez los requisitos cuantitativos y cualitativos propios de este periodo. ¿Se dan cuenta los niños de esta posibilidad?

Algunos chicos escriben estos bisílabos con diptongo como si se tratara de trisílabos y ponen las tres vocales pertinentes. Estos chicos, a lo largo del año, comenzaron a incorporar consonantes a su escritura. Entre una entrevista y la siguiente registramos dos fenómenos particularmente importantes: (a) desaparición del diptongo al aparecer las primeras consonantes; o bien (b) el diptongo subsiste, pero en desorden, cuando aparecen las primeras consonantes.

Veamos un ejemplo de desaparición del diptongo al aparecer las primeras consonantes. **Uriel** escribe *radio*, a lo largo del año escolar, de la siguiente manera: AÍO → ROO → RÍO (las flechas indican el intervalo que media entre una y otra entrevista). El diptongo se pierde al aparecer la primera consonante. R no es el ataque de la sílaba sino otra manera de escribir la sílaba “ra”, primero con A y luego con R. En la última entrevista el diptongo reaparece; la renuncia momentánea a la variedad interna había dejado insatisfecho a Uriel. Me parece difícil sostener que Uriel pudo analizar el diptongo pero que, pocos meses después, fue incapaz de hacerlo. Creo que lo que está ocurriendo tiene poco que ver con las posibilidades de análisis oral de fonemas. El problema está en otro lugar.

En otros casos, las vocales del diptongo subsisten, pero en desorden. **Julieta** escribe *radio*: AÍO → RÍDO → RADÍO. En la segunda entrevista las dos vocales del diptongo están, pero en una posición insólita. En la última entrevista, cada letra ha encontrado el lugar adecuado. Final feliz.

Es importante el registro meticuloso de todo lo que sucede durante el proceso de producción para comprender por qué estas letras pertinentes, pero en desorden, satisfacen a los niños. Por ejemplo, **Micaela** va a escribir *baile* (en la tercera entrevista) y comienza con las vocales AE. Mira el resultado mientras dice “bai, bai... la ve corta” y la intercala: AVE. Vuelve a considerar el resultado mientras dice “bai-le...le falta la ele” y la agrega al final. El resultado es AVEL y lo lee sin problemas, señalando dos letras para cada sílaba. Está satisfecha porque, efectivamente, las letras son pertinentes. El orden dentro de la sílaba no importa.

Sílabas con consonantes en posición coda (CVC)

La aparición de las consonantes en posición coda⁶ suele ir acompañada de severos problemas de desorden con pertinencia. La palabra *torta* fue propuesta en las dos primeras entrevistas. Milagros y Valentina escribieron TROA en la segunda entrevista, pero llegaron a ese resultado a través de procesos diferentes.

Milagros inicia escribiendo OAA y comenta “dos a...está complicado”. Lee el resultado “to-o...or-ta”. En función de esa lectura intenta poner OOA, revisa sus escrituras previas y ve que ya puso OOA para collar. Deja OAA, insatisfecha. En la segunda entrevista anticipa “como Tomás, la te y la o (TO) y la a (A)” El resultado es TOA. Lectura de control: “tor...y la erre” (agrega R al final). El resultado es TOAR (desorden con pertinencia). Nueva lectura de control: “tor-tar...ah! la erre acá”. Vuelve a escribir: TROA (otra vez desorden con pertinencia, con la R inserta en mal lugar pero “dentro” de la sílaba que corresponde).

Valentina, en la primera entrevista empieza a aceptar dos letras para no repetir vocales. Escribe OA. En la segunda entrevista verbaliza mientras escribe: “to, la te (T) torrr, la erre (R) tor-ta, la a (A)” El resultado es TRA. Inicia la

lectura de control: “tor... la o”. Intercala esa vocal; el resultado es TROA (desorden con pertinencia, como Milagros).

Veamos un ejemplo de lo que puede ocurrir con una palabra plural, *perlas*, cuyas dos sílabas presentan codas (R y S, respectivamente). **Tomás** es un niño que desde la primera entrevista utiliza consonantes y está muy atento a la representación de las codas. En todas las entrevistas escribe esta palabra con letras pertinentes, pero en desorden: PRES → REAS → PRSA // PRLSA (la doble barra indica cambio durante la misma sesión). La escritura de la segunda entrevista (REAS) es particularmente notable porque Tomás escribe las dos codas pero ninguna de las dos consonantes en posición de ataque. El detalle de la producción es así: en la primera entrevista, Tomás anticipa “per, per, perlas, la pe y la erre (PR) la e (E) ese (S)”. El resultado es PRES, que lee señalando dos letras por sílaba. En la segunda entrevista también anticipa mientras escribe: “la erre y la e (RE) las, la a (A) perlas, ese (S)”. El resultado es REAS. En la tercera entrevista anticipa dos letras por sílaba: “per (PR) las (SA). Ahí está”. Lee el resultado, PRSA, como “per-las” (2 por sílaba), y concluye “la ele delante de la ese”. Intercala esa letra. El resultado es PRLSA. Procede a una lectura de control: “per (PR) las (LSA)”. Se muestra muy satisfecho con el resultado.

Sílabas con diptongo y coda (CVVC)

Una de las palabras propuestas, *fiesta*, tiene una sílaba inicial particularmente difícil, con diptongo y consonante S en posición coda. **Uriel** escribe *fiesta* así: IEA → ÌEA → ETA // FSA. Las escrituras de las dos primeras sesiones son idénticas pero, en la tercera, hay un cambio notable. El primer recorte oral es “fies-ta” y corresponde a la producción ETA. Al controlar su producción, Uriel hace otro recorte “fi-es-ta”, rechaza lo que ha escrito y produce FSA (lee una letra por sílaba). Indicación importante de evolución: hay más consonantes que vocales en esta última producción.

Camila, en la tercera entrevista, nos ofrece un expresivo ejemplo. Dice: “con efe” y escribe FETA. Lee “fi-es”(sobre las primeras dos letras) y concluye: “me falta la ese”. La inserta y queda FETSA. Empieza a leer: “fi... me falta la i”.

La inserta y queda FEÌTSA. Nuevamente controla: “fi... tengo que sacar la E.” Esta vez decide reescribir la palabra y el resultado es FÌTSA. Empieza a leer: “fies....me falta la ese”. Inserta S en la misma posición que antes. Queda FÌTSA. Camila, cansada, renuncia a una lectura analítica y lee “fiesta”, sin segmentaciones, deslizando el dedo sobre las letras, en un gesto continuo. La serie de transformaciones de Camila es la siguiente: FETA // FETSA // FEÌTSA // FÌTSA // FÌTSA.

Todo el trabajo de Camila es sobre la primera sílaba, la sílaba difícil. La segunda sílaba, bien resuelta de inicio, queda desarticulada por todo este trabajo. En la acción de escribir, Camila intercala sin ordenar. Es la lectura la que impone la búsqueda de un orden, *porque en la oralidad las sílabas no son permutables*. Camila inserta letras, lo cual es un signo de gran progreso. Pero una cosa es darse cuenta que la sílaba /fies/ tiene una I y una S, y algo muy diferente es saber exactamente dónde poner esas letras. Camila sabe que deben ir “dentro”, pero no sabe aún si “va antes de” o “después de”.

La escucha de la sílaba como un acorde musical

Para tratar de comprender lo que está ocurriendo –comprenderlo desde el punto de vista del sujeto en evolución– propongo dejar momentáneamente de lado las teorías fonológicas de la sílaba que no pueden dar cuenta de estos procesos porque no están pensadas en términos evolutivos. Pensemos en la escucha musical de alguien que no es músico de profesión.

Puedo escuchar una obra orquestal (una sinfonía de Haydn o de Mozart, por ejemplo) atendiendo a la línea melódica general, a los cambios de intensidad, a los cambios rítmicos. La obra musical es producida por todos los instrumentos de la orquesta y puedo escucharla como un objeto único, aún sabiendo que diferentes instrumentos contribuyen a ella, pero sin atender en particular a ninguno de ellos.

Pero puedo tener una escucha de la misma obra focalizada en las cuerdas (los instrumentos indispensables de la orquesta) o focalizada alternativamente en las cuerdas y en los instrumentos de aliento. Tener una escucha que diferencie

cuerdas y alientos, pero integrados en la sonoridad plena de la orquesta es muy difícil para alguien que no sea músico de profesión.

La analogía me parece ser útil para tratar de comprender ese momento preciso de la evolución. De la centración privilegiada en las vocales (las cuerdas que vibran) se pasa a escuchar el mismo acorde musical desde otros instrumentos (no vocales). Son centraciones alternadas, incompatibles entre sí: una u otra, pero no las dos a la vez.

Me parece que los niños escuchan la sílaba como si fuera un acorde musical producido por varios instrumentos. Es la escritura la que obliga a considerar esos sonidos simultáneos como si fueran sucesivos.

Las alternancias con pertinencia (en el caso de Santiago, las escrituras de *soda*, *salame*) expresarían el momento de las centraciones excluyentes sobre los instrumentos que participan en el acorde musical (las cuerdas y los alientos o sea, las vocales y las consonantes). Esas centraciones alternadas pueden aparecer en la misma escritura (en el caso de María, la escritura de *sopa*), como agregados sucesivos. Luego se dan cuenta de que en el acorde musical (la sílaba) hay sonidos que están allí dentro, y por eso empiezan a intercalar. Ponen *dentro*, no ponen “antes de” ni “después de”.⁷ No se puede pasar inmediatamente de “está dentro” a “está antes de” o “después de”. En el caso de la sílaba esto es tanto o más difícil que en otros dominios del desarrollo cognitivo.

Omisiones y desorden, dos elementos clásicos del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Pero estos niños son perfectamente normales. En este estudio todos los chicos produjeron escrituras con letras pertinentes pero en desorden, en cantidad variable (mínimo una vez y máximo ocho en cada sesión de 15 palabras). Para comprender lo que hicieron es evidente que no basta con analizar el producto final. Es preciso

comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras. Saber si siguen modificando la primera producción o bien deciden reescribir. La observación debe ser detallada y el análisis, sumamente cuidadoso.

Observaciones finales

En las escrituras silábicas, la frontera silábica queda marcada ya que, cuando se los deja elegir, los niños prefieren caracteres separados y cada letra, separada de las otras, corresponde a una sílaba. En la escritura alfabética esta frontera desaparece. Parte de la dificultad reside en la desaparición de esa frontera.

El pasaje del “saber hacer” en el plano de la acción verbal al “pensar acerca de” los elementos del producto de esa acción verbal es, nada más y nada menos, que la transformación del lenguaje –instrumento de acción– en objeto de reflexión. Hay que ponerlo fuera de sí mismo y de los otros hablantes. Sacarlo del contexto comunicativo y concebirlo como un objeto que debe ser considerado en sí mismo y por sí mismo. La gran dificultad reside en que no se trata de un objeto del mundo físico o cultural que preexiste a la acción del sujeto sobre ese objeto. La lengua oral existe en la medida que existen actos de habla⁸.

Descubrir que los objetos tienen partes y que las partes de los objetos son clasificables y ordenables es algo que los niños de 4-5 años ya han hecho con otros objetos del mundo físico o cultural. A través de su acción en el mundo han descubierto también que las propiedades de los objetos completos no coinciden necesariamente con las propiedades de las partes. Ahora deben hacerlo con la lengua oral. La escritura les ayuda en ese análisis, a condición de que no sea copia, que sea auténtica construcción.



VISITE NUESTRO
SITIO WEB

<http://www.lecturayvida.org.ar>

Propuse dejar de lado, provisoriamente, las teorías fonológicas. Las teorías fonológicas de la sílaba son lo que son: modelos teóricos que nos ayudan a problematizar esa unidad (la sílaba) en términos de sus posibles distinciones internas. No son modelos del desarrollo y, mucho menos, de las etapas más inestables de ese desarrollo. Los psicolingüistas no podemos limitarnos a ver cuáles de los modelos de análisis de la sílaba se ajustan a nuestros datos. No podemos ignorar esos modelos. Pero tampoco podemos forzar los datos evolutivos para que se ajusten a un modelo sincrónico. Por respeto a los análisis lingüísticos (pero reconociendo su *im*-pertinencia para comprender la evolución), sugiero buscar analogías en la música, analogías que tienen su correlato en la teoría psicogenética sobre otros dominios.

Por otra parte, ¿qué información aportan estos datos sobre las relaciones de precedencia o sucesión entre oralidad y escritura en estos momentos de la evolución? Ya sabemos que los modelos hegemónicos dicen que los niños deben ser capaces de analizar la oralidad en términos de secuencias de fonemas para comprender la escritura alfabética (*phonological awareness*). Yo he propuesto que es la escritura alfabética la que obliga a adoptar una actitud analítica con respecto al habla (Ferreiro, 2002).

Sin embargo, no se trata de sustituir un modelo unidireccional por otro igualmente unidireccional (como sugiere Olson, 1996). El punto de partida para el análisis del habla es la escritura socialmente constituida tanto como la escritura que los niños producen. Pero indicar el punto de partida no equivale a predeterminedar la direccionalidad de los análisis posteriores.

Los ejemplos que he analizado muestran acciones en ambos sentidos porque “la oralidad” no es un objeto único, ni siquiera al nivel de la palabra: la oralidad analítica que busca en la segmentación silábica las letras pertinentes no es lo mismo que la oralidad verificadora (lectura) o la oralidad confirmatoria (que también es lectura).

A su vez, “lo escrito” tampoco es un objeto único, ni siquiera al nivel de la palabra: hay escrituras que se imponen al sujeto, como si fueran

inmodificables, tanto como escrituras tentativas, provisionales, disponibles a la modificación (no siempre afortunada).

Hemos visto varios casos donde la interacción oral/escrito va en ambos sentidos (de lo oral hacia lo escrito y de lo escrito hacia lo oral). Mencionar una interacción en ambos sentidos no explica nada, pero al menos previene contra la tentación de sustituir un modelo tradicional unidireccional (oral \rightarrow escrito) por otro igualmente unidireccional (escrito \rightarrow oral).

Me parece que comprender en todos sus detalles estos momentos de transición y, en particular, este “desorden con pertinencia” que he tratado de exponer, es crucial para entender las dificultades y las especificidades de la alfabetización. Porque muestra, además, las dimensiones propiamente dramáticas del proceso, un proceso que dista mucho de ser lineal, o sea, por adiciones sucesivas. Al abandonar la escritura con puras vocales, al comenzar a introducir consonantes, los niños no están agregando alegremente letras. La introducción de las consonantes *desorganiza* el sistema anterior y los niños deben emprender la penosa tarea de enfrentarse a los desafíos de encontrar una nueva organización. Esa nueva organización impactará a la vez a la oralidad analítica y a la escritura reflexiva.

Notas

1. Este texto es una rápida reelaboración de la conferencia de clausura presentada en marzo 2009, en la Universidad Nacional de La Plata, con motivo de las Jornadas celebratorias de los 30 años de Lectura y Vida. Por esa razón las referencias bibliográficas son mínimas.
2. Quiero agradecer a Don Arnaldo Orfila, gran editor y hombre de cultura, el haber dado acogida a este libro en su prestigiosa editorial, sin haber objetado un título entonces críptico y todavía de difícil asimilación.
3. Datos posteriores, obtenidos por investigadores independientes, pusieron de manifiesto escrituras silábicas en italiano, portugués, catalán, francés, inglés y griego.

4. C es abreviatura de consonante y V de vocal.
5. Muchos investigadores prefieren utilizar pseudo-palabras con las cuales se controlan mejor las variaciones del estímulo. La consecuencia ineludible de ese procedimiento es ponerse fuera del sistema de la lengua, ya que las pseudo-palabras, como su nombre lo indica, carecen de una propiedad fundamental de las palabras: tener significado.
6. En la teoría jerárquica de la sílaba se usan denominaciones que podemos utilizar como términos puramente descriptivos: el núcleo de la sílaba es la vocal. Si hay una consonante previa a la vocal, se dice que está en posición “ataque” (el ataque puede ser compuesto). Si en la misma sílaba hay una consonante después de la vocal, se dice que está en posición “coda”. La palabra TREN, monosílabo, tiene como núcleo la vocal E, tiene un ataque compuesto y una coda.
7. Tomás es el único niño que dijo, al intercalar, “la ele delante de la ese”, enunciando una posición incorrecta porque sigue dominando el “dentro de”.
8. El término francés *actions langagières* es más apropiado que el español, que parece traducido del inglés *speech acts*.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.). **Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Molinari, C. y E. Ferreiro (2007). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. **Lectura y Vida**, 28, (4): 18-30.
- Olson, D. (1996). **The World on Paper**. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción al español: **El mundo sobre papel**. Barcelona: Gedisa, 1997.)

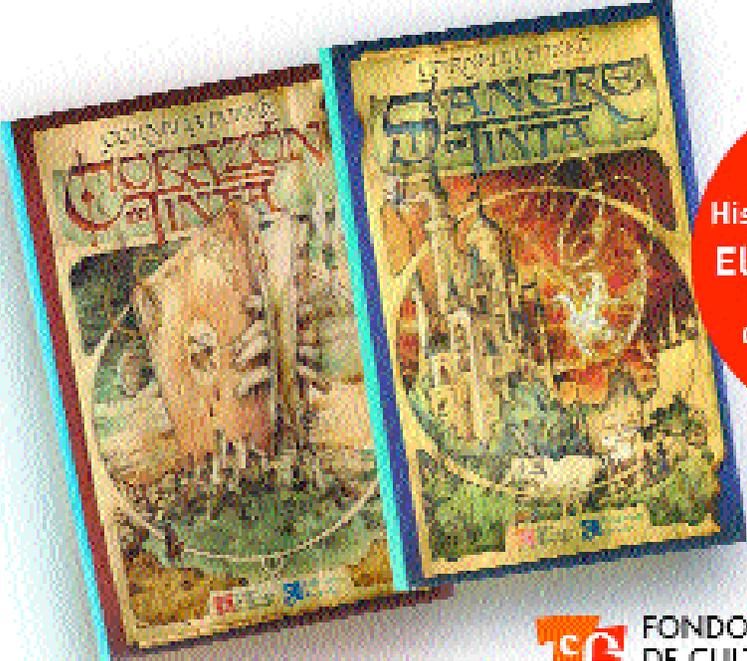
* Investigadora del CINVESTAV, México.

Este artículo fue presentado en la Redacción de *LECTURA Y VIDA* a pedido de las directoras de la Revista.

Para comunicarse con la autora:
ferreiro@cinvestav.mx

Todas las historias que han sido escritas están esperando para volverse realidad

CORAZÓN DE TINTA / SANGRE DE TINTA



Historias de la trilogía
El mundo de tinta
de Cornelia Funke

 FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
www.fce.com.ar

 Ediciones Sienela