

Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización

Raúl Hachén*

Presentación

Este trabajo, que surge de una revisión crítica desde una perspectiva lingüístico-cognitiva de los postulados psicogenéticos para la construcción de la "lectoescritura" de Emilia Ferreiro, pretende dar cuenta de las conceptualizaciones en torno a la constitución interna de la sílaba que se ponen en juego en el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético de escritura. De este modo, se intentará evidenciar la dinámica de las estrategias cognitivas comprometidas y el origen de numerosos y supuestos "errores" en etapas avanzadas de los procesos de adquisición/construcción de la lectura y la escritura, como la notable preferencia de sílabas directas y abiertas CV (consonante-vocal) para la representación de todas las realizaciones silábicas posibles del español.

Como es sabido, los niveles de construcción de la "lectoescritura" descriptos por Ferreiro (presilábico, silábico inicial, silábico estricto, silábico-alfabético y alfabético) si bien sintetizan, en cierta medida, las producciones infantiles (y de adultos en proceso de alfabetización) no dan cuenta de los aspectos lingüístico-cognitivos que regirían esta "evolución". Así parecen naturalizarse procesos que requieren de una indagación puntual y analítica que permita evidenciar su lógica intrínseca.

De la observación de las producciones infantiles, y de jóvenes y de adultos supuestamente ya alfabetizados, hemos extraído como conclusión que el proceso de fonetización (Ferreiro, en Goodman, 1991), que la escritura entendida como representación implica, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad, para lograr una equivalencia uno a uno con la letra, sino que estaría mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba de su lengua, tanto en la oralidad como en la lectura y la escritura.¹

Si bien el rol de la sílaba, en tanto unidad lingüística eje, está ampliamente reconocido en el pasaje de un nivel presilábico a uno silábico de escritura (Vernon Carter, 1991) nuestra hipótesis central pasa por sostener que el proceso de fonetización en la escritura y la lectura estaría mediatizado por las representaciones mentales del individuo en torno a las realizaciones posibles de las sílabas de su lengua y que, de no intermediar un adecuado andamiaje

* El autor es docente e investigador. Magíster en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Profesor asociado de Etnolingüística, Principios de Lingüística Antropológica y Lingüística General en las Escuelas de Antropología y Letras de la Universidad Nacional de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina.

¹ En este punto debemos aclarar que partiendo de una concepción modular de la mente (Fodor, 1983) sostenemos la no reversibilidad de los procesos de adquisición, no sólo de la oralidad y la escritura, sino de la lectura y la escritura (Hachén, 1998).

(Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se produciría un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas del tipo CV, que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético.

La observación y la teoría como puntos de partida

En cierta oportunidad, la maestra Patricia Pognante, integrante de nuestro equipo de investigación, puso en funcionamiento con sus alumnos del primer año de EGB una actividad que implicaba la obtención de diferentes registros de escritura a lo largo de dos años. A la hora de evaluar las producciones, la maestra obtiene importantes conclusiones acerca del proceso de construcción de la escritura de sus alumnos. Entre ellas, señala como inquietante que

“la mayoría de los chicos que escriben alfabéticamente no registran consonante antes de consonante (no se trata de grupos consonánticos). Por ejemplo: MATIYO en lugar de MARTILLO”.

Esta apreciación y las observaciones que nosotros veníamos realizando se constituyeron en el principal detonante de una profunda revisión teórica. Lo que esta maestra claramente nos estaba señalando era un cuestionamiento en torno a lo que comúnmente se denomina “nivel alfabético de escritura” y que implicaría la culminación de un proceso de fonetización que reflejaría una correspondencia sonora total entre fonemas y grafemas.

Así, un niño que escribe “MATIYO” por “martillo” podría ser considerado como en un nivel alfabético sin que haya logrado, aún, “manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura” (Ferreiro, en Goodman, 1991:32) debido a un “error” de omisión de la consonante R. Otros errores, aparentemente no vinculados, recogidos en nuestras investigaciones fueron atraídos por este nuevo polo de discusión: omisión (MATECA por manteca); simplificación de grupos consonánticos (omisión de consonante: TAMITE por trámite); simplificación de grupos vocálicos (omisión de vocal: CUDO por cuido); agregado (PAPELA por papel, MANATECA por manteca) y transposición de segmentos (LE por el, NE por en, AL por la, SE por es). Logramos advertir que todas estas escrituras consideradas, hasta entonces, como productos de una hipótesis alfabética (correspondencia sonora lograda) con “ciertos y variados errores” ortográficos tenían un común denominador: respondían a una única conceptualización en torno a la estructura silábica: CV (consonante/vocal). Relegados al ámbito de la ortografía, estos “errores” parecían no tener nada que decir respecto de los procesos de adquisición/construcción de la lectura y la escritura porque, en realidad, como señala Ferreiro, no teníamos una “buena teoría para interpretarlos”. Adoptando como criterio la consideración de estos “errores” como constructivos y la necesidad de conocer las estrategias lingüístico-cognitivas que conducen a un nivel alfabético de escritura, nos vimos en la necesidad de revisar, no sólo las teorías, sino las prácticas pedagógicas. Así, nos surgió este interrogante que pone bajo la lupa el proceso de fonetización entendido del modo en que, desde la perspectiva psicogenética, se lo considera: si un nivel alfabético de escritura fuera el resultado de un proceso de fonetización que implicara la búsqueda de una correspondencia sonora directa que culminara en una vinculación uno a uno entre fonemas y grafemas, cómo se explica que la dinámica de esta correspondencia se nos presente como arbitraria y asistemática

por no responder a una reposición completa, ordenada, consecutiva y lineal de los segmentos que integran el significante en cuestión.

Las conceptualizaciones en torno a la sílaba y el proceso de fonetización

Emilia Ferreiro plantea que una vez alcanzado un nivel alfabético, el alumno debe aún “manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura” (Ferreiro, en Goodman, 1991:32). Lo que aquí intentamos cuestionar es qué se entiende por nivel alfabético de escritura y comprobar que el proceso de hipotetización y de construcción de este conocimiento no finaliza con el logro del nivel de escritura que hasta ahora se ha comprendido como alfabético (y que nosotros llamaremos **alfabético inicial** o **medio**). La idea central reside en sostener que en estos casos no sólo falta manejar “los rasgos” de la convención ortográfica, sino que el alumno debe continuar poniendo en juego sus sistemas de hipótesis (hipótesis de cantidad, variedad y posición) en el seno de las sílabas para lograr un verdadero nivel alfabético.

La competencia lingüística (conocimiento inconsciente), que todo individuo posee, si bien puede resultar el punto de partida de las “teorías infantiles” acerca de la escritura, debe ser convertida en conocimiento consciente (reflexión metalingüística) para favorecer la construcción del sistema de escritura alfabético. Esto implica el desarrollo de actividades metacognitivas y, especialmente en el punto que ahora nos concierne, el logro de la llamada “conciencia fonológica” o reflexión metafonológica. Como señala Rivero

“...el niño reconoce sílabas antes que segmentos subsilábicos: el análisis metalingüístico silábico precede al fonológico” (Rivero, 1996:102).

Este reconocimiento privilegiado de la sílaba que la convierte en la unidad de organización del sistema fonológico, no sólo la diferencia del fonema, sino también de la palabra. En los sistemas alfabéticos, como el nuestro, ese conocimiento inicial, se traduce en la tan mentada hipótesis silábica que debe ser superada por los niños (desarrollo metafonológico mediante) para acceder a su constitución interna en la oralidad (reconocimiento de fonemas) y al logro de un nivel alfabético en la escritura. El niño y el adulto no alfabetizados deben partir de este conocimiento intuitivo respecto de la sílaba para desarrollar una reflexión consciente sobre el sistema fonológico de su lengua, reflexión que, probablemente, nunca hubieran necesitado en el plano de la oralidad. Lo que estamos diciendo (a riesgo de ser reiterativos) es que un individuo que tiene desde edad muy temprana un conocimiento preciso sobre la sílaba, hasta no adentrarse en la construcción de la escritura alfabética, la concibe como una unidad fonológica y la representa en la escritura, consecuentemente, a través de una hipótesis silábica haciendo uso de un solo grafema. Sólo a partir de la reflexión consciente acerca de su constitución interna esta hipótesis se irá transformando, dando lugar a otros niveles de escritura como el silábico-alfabético y el alfabético. Hasta aquí compartimos lo propuesto por Ferreiro, aunque nuestra intención es desentrañar el rol que las conceptualizaciones en torno a la constitución de la sílaba² tienen en el proceso de fonetización que

² Si tomamos como parámetro los postulados de la fonología generativa podemos decir que la sílaba se estructura de la siguiente manera: ataque/rima (núcleo/coda). En tal sentido y atendiendo a la crítica realizada por Harris (1983) a la propuesta de Saporta y Contreras (1962) adoptamos aquí una postura intermedia, ya que si bien retomamos la diferenciación entre núcleo y

presupone el pasaje de un nivel silábico a uno alfabético. En tal sentido podríamos describir, también, niveles (ni evolutivos, ni excluyentes) que se resumirían de la siguiente manera:

1. A partir de la concepción de la sílaba como una unidad fonológica en la oralidad y en un intento de hacer corresponder partes de la escritura con partes de la oralidad, el individuo atribuye sólo una grafía por sílaba (representando, así, el componente mínimo y obligatorio: la rima), generando producciones que, superando una etapa presilábica, responderían a los niveles silábico inicial (PTO por "manteca") o silábico estricto o con correspondencia sonora (AEA por "manteca"). Como podemos observar, en el caso del español, los alumnos que se encuentran en este último nivel de escritura, representan gráficamente la sílaba dando cuenta, mayoritariamente, de su núcleo (vocal), máximo nivel de sonoridad.

2. En el marco de la perspectiva psicogenética, y respondiendo a la dinámica piagetiana de construcción del conocimiento, se sostiene que:

"Las contradicciones que resultan del intento de aplicación de esta hipótesis van haciendo que el sistema silábico entre en crisis y se inicie un nuevo proceso de construcción que implica que el niño haga un análisis sonoro más fino (fonético). El niño pasa primero por un período de transición en donde mezcla el sistema silábico y el alfabético hasta que finalmente logra escribir, de forma sistemática, una letra por cada fonema" (Vernon Carter, 1991:2).

Comienza así, para esta teoría, un proceso de fonetización que debe culminar en la disposición de "una letra para cada fonema". Si bien se rescata el rol de la sílaba como unidad lingüística clave, a la hora de explicar el pasaje de un nivel presilábico a uno silábico, se abandona su importancia cuando se debe dar cuenta de cómo se llega a un nivel alfabético. El proceso de fonetización depende, de este modo, de un "análisis sonoro más fino" sobre la estructura de la palabra en la oralidad para lograr su representación gráfica. Se presume, de este modo, una vinculación directa entre "el análisis sonoro (fonético)" fonema a fonema y la disposición de las letras. Si bien se presentan con claridad los diferentes niveles de escritura, no se logra sistematizar ni explicar, desde un punto de vista lingüístico-cognitivo, cuáles son las estrategias utilizadas por los individuos y cuál es la lógica interna de cada pasaje. El decir que

"El niño pasa primero por un período de transición en donde *mezcla* el sistema silábico y el alfabético hasta que finalmente logra escribir, de forma sistemática, una letra por cada fonema"

muestra este desarrollo como caótico, arbitrario, e impredecible, cuando en realidad, desde nuestra observación surge como *lógico y sistemático*. Este problema tiene su origen en el abandono de la sílaba como unidad de análisis y eje del sistema lingüístico, y de la presuposición de que, en la escritura, iniciado

coda, los presentamos como constituyentes de una unidad mayor: la rima. De esta manera mantenemos la estructura binaria (ataque y rima) de la sílaba. Ataque y rima son, por lo tanto, los constituyentes inmediatos de la sílaba. El ataque es opcional, y en español, puede contar con dos segmentos (obstruyente + líquida - /l/ o /r/) mientras que la rima es obligatoria. Este constituyente obligatorio que está formado por el núcleo (siempre vocal, en español) y la coda, puede contener un máximo de tres segmentos. Si tomamos, por ejemplo, la sílaba TRANS, hallamos que: TR constituyen el ataque y ANS la rima (A es el núcleo y NS, la coda).

el proceso de fonetización, no se continúa con la dinámica de construcción tan claramente descrita para dar cuenta del pasaje del nivel presilábico al silábico. De la misma manera que el individuo toma como punto de partida la sílaba para comenzar el proceso de correspondencia entre la oralidad y la escritura, será en su seno en donde, poniendo en funcionamiento hipótesis de cantidad, variedad y posición, irá desarrollando un proceso de fonetización claramente mediatizado por sus conceptualizaciones acerca de la estructura interna de la sílaba. Esto implica que la correspondencia sonora entre oralidad y escritura no surge de una "mezcla" de sistemas, ni de la consideración de la supuesta linealidad del significante, sino que aparecerá condicionada por el presupuesto del individuo en torno a la constitución de la sílaba. Por ejemplo, en un nivel silábico-alfabético de escritura, el niño desarrolla producciones como MAEA (por "manteca") penetrando en la estructura de la sílaba y comenzando a dar cuenta, parcialmente, de la relación fonema/grafema. Así se registran en la escritura los dos constituyentes inmediatos de la sílaba MAN, el ataque: M, y la rima, representada por su núcleo vocálico: A (nuestra hipótesis pasa por considerar que, en el plano de la escritura y la lectura, la reposición de la coda y del otro segmento posible del ataque son de adquisición más tardía). Una vez concebida la idea de que la sílaba puede estar constituida por más de un segmento, con el fin de regularizar este conocimiento, el niño se acerca a la hipótesis de que todas las sílabas se estructuran de la misma manera. Así, cruzando cuestiones cualitativas, cuantitativas y posicionales, considerará que toda sílaba se compone de dos elementos (ataque y rima) representados por consonante y vocal, respectivamente. Esta conceptualización en torno a la estructura silábica sumamente frecuente y relativamente temprana en las escrituras infantiles surge, como ya lo hemos señalado, de la puesta en juego de tres hipótesis clave que no actúan, en este caso, sobre la palabra en su totalidad, sino en el seno mismo de la sílaba en cuestión:

a) **Hipótesis de cantidad:** para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento. Se recurre aquí a la lógica binaria de oposición tan bien descrita por Jakobson³ para el proceso de adquisición del sistema fonológico y se postula una sílaba compuesta por *dos* segmentos. De esta manera y atendiendo al esquema silábico que hemos elegido como marco teórico, se reponen los dos constituyentes inmediatos: el ataque (de realización sonora opcional) y la rima (representadas por su núcleo obligatorio).

b) **Hipótesis de variedad:** si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Así, recurriendo nuevamente a la estrategia de oposición binaria se establece que uno debe ser una consonante y el otro una vocal.

c) **Hipótesis de posición:** si la sílaba está compuesta por dos segmentos (una consonante y una vocal) el orden en el que deberán disponerse es el de CV

³ "...Un sistema de rasgos distintivos basado en relaciones de implicación mutua entre ambos términos de cada oposición binaria es el código óptimo, por lo que resulta insostenible el supuesto de que los hablantes recurran para sus operaciones de codificación y decodificación a un conjunto de criterios diferenciales más complicado y menos económico" (Jakobson, 1974:88).

"...El código fonemático se adquiere en los primeros años de la infancia y la psicología muestra que, en la mente del niño, el par es anterior a los objetos aislados. La oposición binaria es la primera operación lógica que realiza un niño." (Jakobson, 1974:88)

generando una sílaba directa y abierta que, claramente, responde al esquema propuesto por Jakobson como sílaba universal.

La puesta en funcionamiento de estas hipótesis implicaría el pasaje del nivel silábico o silábico-alfabético a lo que hemos dado en llamar **nivel alfabético inicial** demostrando el rol mediatizador que las conceptualizaciones sobre la estructura de la sílaba tienen en el proceso de fonetización. Este nivel que se caracteriza por hacer uso de una conceptualización única para la representación de todas las realizaciones silábicas posibles del español puede ser confundido con un nivel alfabético de escritura. Si esto sucede y no se brinda el andamiaje necesario para el desarrollo de la reflexión metalingüística, que poniendo en crisis este sistema de hipótesis permita acceder a las otras realizaciones silábicas, se obstaculizará el proceso de construcción de un nivel alfabético de escritura.

Partiendo de esta concepción de la sílaba, el niño generará producciones como MARENA por "manteca" hasta alcanzar un nivel alfabético inicial, con escrituras como MATECA. Lo que nos interesa rescatar es que la omisión de la N (coda de la primera sílaba) no es un simple "error" ortográfico ni una incapacidad de establecer una correspondencia sonora con la oralidad, sino una puesta en evidencia de la concepción acerca de la constitución de la sílaba que el niño maneja en esta etapa de adquisición del conocimiento. Como ya lo hemos señalado, otros "errores" como las simplificaciones de grupos consonánticos (omisión de consonantes), simplificaciones de grupos vocálicos (omisión de vocales), agregados, rotaciones o transposiciones de segmentos surgen, también, de la puesta en funcionamiento de las hipótesis de cantidad (2), variedad (consonante, vocal) y posición (CV) ya descritas.

3. Una buena y adecuada instrucción (Vigotsky, 1993) basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas debe favorecer la puesta en crisis de estas hipótesis evidenciando la existencia de otras realizaciones silábicas que no permiten ser asimiladas por estos esquemas cognitivos. Esto promoverá la incorporación de otros segmentos a la sílaba. La concepción de que la sílaba puede tener más de dos elementos surge de la proyección de la hipótesis de cantidad en el seno de la rima y lleva a incorporar el segmento correspondiente a la coda. Ahora, producirá MAN en lugar de MA en la primera sílaba de la palabra "manteca". De nuestras observaciones se desprende que, luego de haber sido repuestos los dos constituyentes inmediatos de la sílaba, la lógica de construcción implica la proyección en el ámbito de la rima (constituyente obligatorio) de la hipótesis de cantidad (2 segmentos). Esta sería la razón por la cual la reposición de la coda es, generalmente, de adquisición más temprana que el segundo segmento del ataque. Muchas veces, esta hipótesis, unida al presupuesto de que todas las sílabas poseen la misma estructura, genera producciones como: MANTERCAL por "manteca" o MANZAN por "manzana". En el primer caso, hemos observado que las maestras nos consultan desesperadas ante el supuesto de que sus alumnos, que ya se encontraban en "un nivel alfabético de escritura", han "retrocedido" a un nivel presilábico. En realidad, hasta que el niño no construye el presupuesto de que las sílabas pueden tener diferentes realizaciones, cada "avance" en la captación de su estructura interna puede generar "errores constructivos" de esta naturaleza.

4. Luego de la reposición de un solo elemento para cada constituyente: ataque y rima (núcleo) y de la proyección de la hipótesis de cantidad en el seno de la rima (núcleo y coda) se proyecta la hipótesis de cantidad en el seno del ataque dando lugar al reconocimiento tardío de su segundo segmento posible.⁴ De esta manera se genera una estructura silábica simétrica y binaria: ataque (dos segmentos) y rima (dos segmentos) que manifiesta un equilibrio que deberá romperse para habilitar el espacio funcional que, en español, puede ser ocupado por un tercer segmento en la rima (segundo componente de la coda). En lo que respecta a la hipótesis de variedad, ésta parece perder importancia por la puesta en funcionamiento de las restricciones fonológicas que en español rigen la constitución de la sílaba.⁵

Resumiendo, podríamos decir que el proceso de construcción de la escritura alfabética respondería al siguiente esquema:

a) Nivel presilábico:

“...está caracterizado por la búsqueda, por parte de los niños, de ciertas propiedades de ‘interpretabilidad’ o ‘legibilidad’ que debe tener la escritura. A este respecto, las primeras condiciones internas que debe cumplir una palabra o frase escrita son las siguientes: en el eje cuantitativo, los niños piensan que la escritura debe tener un mínimo de caracteres (generalmente dos o tres) para que ‘diga algo’. En el eje cualitativo, cada producción escrita debe tener cierta variedad interna; es decir, debe tener distintas grafías en su interior” (Vernon Carter, 1986:1).

b) Nivel silábico: implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje de estructuración la sílaba (una grafía por sílaba). Como ya se ha mostrado, en este nivel, la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO por manzana) fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente) o la consonante correspondiente (AEA, MTA, por ejemplo, para escribir manteca)

c) Nivel silábico-alfabético: comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variedad y posición en, por lo menos, una de las sílabas: MAEA por manteca.

d) Nivel alfabético inicial: consolidación del esquema CV para todas las sílabas: MATECA por manteca.

⁴ Como veremos más adelante el orden de reposición del segundo segmento del ataque, en relación con la coda, puede depender de sus características fonológicas específicas.

⁵ El ataque en español responde a la siguiente regla: “Constrúyase un árbol de ramificación, como máximo, binaria para la categoría A(ataque) cuyas ramas dominen segmentos [+ consonántico] que no sean adyacentes en la escala universal de sonoridad” (Harris, 1983:27).

“La escala universal de sonoridad establece que en el caso no marcado el orden de izquierda a derecha de los segmentos [+ consonántico] en los ataques es obstruyente - nasal - líquida” (Harris, 1983:37).

De este modo se entiende que sólo los grupos de obstruyente + líquida constituyan ataques bisegmentales bien formados en español.

e) Nivel alfabético medio: proyección en el seno de la rima y/o en el del ataque de la hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC- CCV).

f) Nivel alfabético: habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de la existencia diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Como podemos observar la dinámica de construcción de la escritura se nos presenta como sistemática y profundamente coherente y predecible, a punto tal de mantener una relación directa con la lógica de oposición binaria y con la jerarquización interna de los segmentos componentes de cada sílaba. Esto explica que el proceso de fonetización no dé como resultado, desde un primer momento, una representación completa, consecutiva y lineal de todos los constituyentes de una palabra provocando muchos de los “errores” ya señalados. Si consideráramos que este proceso es de aplicación directa y ordenada sobre toda la palabra no podríamos dar cuenta de la construcción del nivel alfabético de escritura. Creemos que mediante una exposición gráfica puede aclararse la diferenciación que pretendemos presentar. Si tomamos por ejemplo la escritura de la palabra TRANSPORTE para ejemplificar el proceso de construcción de la escritura podríamos obtener dos sistemas diferentes:

a) Proceso de fonetización lineal que actuaría sobre la totalidad de la palabra:

GRÁFICO N° 1
TRANSPORTE

	T	R	A	N	S	P	O	R	T	E
Hipótesis silábica										
			A				O			E
Hipótesis silábico-alfabética										
	T	?	A	?	?	?	O	?	?	E
Hipótesis alfabética inicial										
	T	?	A	?	?	P	O	?	T	E
Hipótesis alfabética media										
	T	?	A	N	?	P	O	R	T	E

Si entendemos el proceso de fonetización como una clara consecuencia de un “análisis sonoro más fino (fonético)” (Vernon Carter, 1991) y sostenemos que:

“Escribir las palabras sin omitir letras implica una capacidad para identificar todos los fonemas que componen y las componen, lo que significa un conocimiento fonológico avanzado, así como una habilidad para relacionar cada fonema a la letra (correspondencia uno a uno) o a las letras que le son correspondientes

cuando la relación no es biunívoca (como en el caso de los dígrafos)" (Zorzi, 2001:15),

sin advertir el rol mediador de las conceptualizaciones en torno a la estructura interna de las sílabas, lejos estaremos de poder dar cuenta de la dinámica de adquisición de la lectura y la escritura.

Para refutar estas concepciones, creemos que sería suficiente presentar dos escrituras producidas por una misma alumna con una diferencia muy breve de tiempo entre ambas. Juana tiene que escribir "manteca" y produce, en primer lugar, AEA manifestando una hipótesis silábica con correspondencia sonora (vocales). A los pocos días vuelve a escribir "manteca" pero esta vez produce MTA (manifestando, nuevamente, una hipótesis silábica, pero reponiendo, en este caso algunas consonantes). Si comparamos ambas escrituras notaremos que juntas reponen la mayoría de los fonemas de la palabra "manteca". Si la garantía de una escritura de "palabras sin omitir letras" fuera sólo "la capacidad para identificar todos los fonemas" en la oralidad, no se puede entender la razón de estas escrituras. Como queda evidenciado, esta niña puede discriminar la composición sonora de la palabra en cuestión y tiene la "habilidad para relacionar cada fonema a la letra", pero es su conceptualización acerca de la constitución de la sílaba la que condiciona su producción escrita.

De este modo, no hay forma de justificar los hiatos u omisiones (?) que en este proceso de fonetización se producen si lo entendemos como lineal y actuando sobre la totalidad de la palabra en forma consecutiva. Quizás no con tanta claridad en el caso de T R A N S P O R T E, pero sí en otras escrituras como M A C O por marco, T E N por tren, L A por al, etc., el nivel alfabético inicial es confundido con un nivel alfabético con "ciertos errores ortográficos". La superación de este nivel, íntimamente ligada a la hipótesis respecto de la constitución de la sílaba (C V), queda sujeta al rol que la instrucción cumple en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si no se expone al niño a la escritura de palabras de realizaciones silábicas más complejas no se podrán evaluar adecuadamente sus producciones. Es muy difícil, sino imposible, explicar, pensando en una dinámica de esta naturaleza, la lógica de reposición de los segmentos constitutivos de la palabra. Los signos de interrogación, en este esquema, no representan el reconocimiento de los espacios funcionales correspondientes, sino el interrogante acerca de la falta de reposición del elemento en cuestión, en cada nivel, atendiendo al proceso de fonetización ya iniciado. De este modo, el docente que no puede seguir a su alumno entendiendo su desarrollo cognitivo, lejos estará de poder guiarlo ni de diagnosticar sus aciertos y dificultades. El maestro que, desde su teoría, queda esperando que, mágica y arbitrariamente, las letras vayan poblando los cuadernos para constituir primero palabras, luego oraciones y por último textos, no cuenta con las herramientas necesarias para "andamiar" (Bruner, 1980) a sus alumnos en el camino de la alfabetización. Si se confunde el nivel alfabético inicial con el alfabético, difícilmente se favorezca la construcción de un nivel alfabético medio (TRANPORTE). Adoptando este criterio, tal vez, tampoco, se advierta que los alumnos culminan, muchas veces, la EGB sin haber logrado un auténtico nivel alfabético de escritura.

b) Proceso de fonetización ramificado que toma como unidad eje a la sílaba:

GRÁFICO N° 2
TRANSPORTE

TRANS				POR				TE			
A				O				E			
/	A			/	O			/	E		
T	A			P	O			T	E		
	/				/				/		
T	A	N		P	O	R		T	E	Ø	
/				/				/			
T	R	A	N	P	Ø	O	R	T	Ø	E	Ø
			/				/				/
T	R	A	N S	P	Ø	O	R Ø	T	Ø	E	Ø Ø

Como podemos observar en este gráfico se evidencia con claridad una lógica de construcción de la escritura que toma la sílaba como eje de proyección de las hipótesis de cantidad, variedad y posición. La reposición de los segmentos constitutivos de la palabra pierde su carácter de caótica para tornarse sistemática. De esta manera se ponen en evidencia las estrategias cognitivas puestas en juego, estrategias que fundamentalmente no se alejan de estructuras cognitivas ya descritas como la lógica de oposiciones binarias de Jakobson o el esquema de X Barra de Chomsky. La posibilidad de asociar las hipótesis de construcción de la escritura con cuestiones más generales del proceso de adquisición del lenguaje nos permite superar el plano de lo meramente pedagógico para centrarnos en la problemática global del conocimiento y del funcionamiento de la mente. Esta cuestión que hoy abordamos podría echar luz, también, sobre la clínica psicológica, neurológica y fonoaudiológica, permitiendo la revisión crítica de la clasificación, características y orígenes de ciertas patologías vinculadas con el lenguaje, la lectura y la escritura.

Si intentamos interpretar el esquema arbóreo que ofrecemos podremos aproximar las siguientes observaciones. Partiendo de las tres sílabas constitutivas de la palabra TRANSPORTE y en un intento de lograr una correspondencia entre oralidad y escritura, mediante los mecanismos ampliamente descritos por Vernon Carter (1991), se arriba a un nivel silábico de escritura con la representación de una grafía por cada sílaba: AOE (las vocales correspondientes, en este caso). La reposición del núcleo silábico, único elemento imprescindible en español para la constitución de la sílaba, permite su fundación en la escritura. Es interesante ver cómo este reconocimiento de la jerarquización interna de los componentes rige, en todo momento, la lógica opositiva de su reposición.

La diferencia fundamental entre nuestra propuesta y los postulados psicogenéticos (y vamos a ser redundantes) radica en sostener que, en el proceso de fonetización que la construcción de la escritura alfabética implica, la sílaba no pierde en ningún momento su rol de unidad eje. Así, la reposición de los segmentos constitutivos de la palabra se da respondiendo a los lineamientos de una lógica claramente explicable. Si bien la sílaba, en cuanto tal, en una primera instancia queda representada por la presencia de un elemento (generalmente el núcleo), por una necesidad de definición opositiva de éste (noción de valor) y por la proyección en el seno de la sílaba de la hipótesis de cantidad (toda escritura debe tener más de una grafía), la hipótesis silábica que rige este nivel entra en crisis dando lugar, primero, a un nivel silábico-alfabético (TA O E, por ejemplo) en el que, tomando como eje del conflicto a la primera sílaba, se repone el primer segmento del ataque (T). Partiendo de la conceptualización de que la sílaba debe estar constituida por más de un elemento, no se repone cualquier segmento, sino que se recurre a una lógica opositiva binaria que obliga a la reposición del segmento representativo del ataque (el primero) que permite la definición opositiva de la rima como tal (identificada con su núcleo). Quedan, así, representados los constituyentes inmediatos de la sílaba: el ataque (T) y la rima (A). La estrategia cognitiva de construcción se manifiesta con claridad. A la hora de intentar una correspondencia entre oralidad y escritura, el individuo, poniendo en juego su competencia lingüística y el grado de reflexión metalingüística alcanzado y guiado por sus hipótesis de cantidad y variedad, identifica la estructura general de la palabra atendiendo a su número de sílabas y toma este conocimiento como eje de su representación gráfica. Para dar cuenta de la sílaba, entendida como una unidad sonora, utiliza un solo elemento que, generalmente, representa el nivel mayor de sonoridad de todos los segmentos que la constituyen (el núcleo). Para dar lugar al siguiente paso de la fonetización y atendiendo a las hipótesis de cantidad, variedad y posición ya señaladas, da cuenta de la estructura binaria básica no con la reposición de cualquier segmento, sino el primordial del ataque (consonante en posición inicial). Sabiendo que si hay sílaba hay núcleo y que si hay rima se presupone el espacio funcional del ataque, y que si el ataque posee una realización fónica concreta (en español no es obligatoria) se define, como mínimo, por la presencia de su primer elemento, el individuo en su proceso de construcción de la escritura va reponiendo cada uno de estos elementos atendiendo a un ordenamiento jerárquico y opositivo. Una vez construida esta conceptualización de la sílaba (CV respondiendo a las hipótesis de cantidad, variedad y posición) esta noción se generaliza y se proyecta en las demás sílabas dando por resultado un nivel alfabético inicial (CVCVCV: TAPOTE). En este nivel, que implica una única estructura silábica, pueden advertirse "errores" de agregados (CANALA por canal) y/o transposiciones (en los casos de sílabas inversas: VC, NE por en).

El proceso de "fonetización" continúa con la proyección, en el seno de la rima, de la hipótesis de cantidad dando lugar a una nueva oposición binaria. Surge así la posibilidad de la reposición de otro segmento que vendrá aquí a representar a la coda. Como ya hemos señalado lo que se repone es el espacio funcional correspondiente, independientemente de que aparezca o no saturado en la palabra en cuestión. Queda así constituida una sílaba de tres segmentos (TAN) representativos del ataque (T) y la rima (A, núcleo; N, coda). La generalización de esta hipótesis puede llevar al niño a intentar saturar todos los espacios funcionales manifestando producciones como: TANPORTES o

TANPORTEL. El carácter no evolutivo ni excluyente de las hipótesis que presentamos se observa con claridad cuando el individuo, luego de reponer mentalmente el espacio funcional de la coda y respondiendo, desde la lectura, a la exigencia de la estructuración CV de la sílaba, produce agregados que derivarían en escrituras como TANAPOROTE. La concepción de la sílaba como CV que resulta de una adquisición relativamente temprana es, por numerosos motivos, muy recurrente. A ella se retorna, inclusive con facilidad, en los casos de "errores" de distracción y/o por cansancio aún en las escrituras de adultos altamente alfabetizados. Este mecanismo es muy frecuente en la lectura cuando los niños van reponiendo vocales entre las consonantes.

Un procedimiento similar tiene lugar en el ataque para la reposición del espacio funcional correspondiente al segundo segmento posible (siempre una consonante líquida, en español). La generalización de esta hipótesis puede provocar escrituras como TRANPRORTREL⁶. Si a su vez, simultáneamente, o por efecto de la relectura, se pone en juego, nuevamente, la necesidad de constituir sílabas del tipo CV, los resultados se complejizan aún más. Muchas veces, este tipo de producciones, como ya hemos señalado, son entendidas por los docentes como un "retroceso" a un nivel presilábico de escritura y no como una estrategia cognitiva en el camino hacia el nivel alfabético. Este es el nivel que hemos llamado **alfabético medio** ya que si bien el proceso de fonetización se muestra sumamente avanzado, aún no se han repuesto todos los espacios funcionales posibles (segundo segmento de la coda, por ejemplo) ni, en muchos casos, se ha instaurado la concepción de la coexistencia de diferentes realizaciones silábicas. Cuando hablamos de "diferentes realizaciones silábicas" pensamos en sílabas que respondiendo a un mismo esquema estructural pueden no saturar todos sus espacios funcionales.

El nivel alfabético de escritura se alcanzaría con la proyección en el seno de la coda de la hipótesis de cantidad (nueva oposición binaria) habilitándose así todos los espacios funcionales, el abandono de la exigencia exclusiva de sílabas del tipo CV y la comprensión de la posibilidad de realizaciones diferenciales de las sílabas constitutivas de cada palabra.

En lo que respecta al rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el plano de la lectura, surge, como un aporte interesante, el trabajo de Marilyn Jager Adams (1999). Esta autora parte, para su abordaje, de concepciones estrechamente vinculadas con nuestros postulados que la llevan a sostener que la conciencia silábica es relativamente temprana y que la habilidad para detectar o segmentar sílabas en el habla está en íntima relación con el proceso de adquisición de la lectura. De esta manera, se pone en evidencia que la capacidad para manipular y aislar sílabas es un mediador esencial de la habilidad de los niños para su aproximación a la lectura.

Las pruebas presentadas por Jager Adams (1999) tienden a demostrar que la naturaleza de los "errores" de lectura que los niños cometen (simplificación de grupos consonánticos, transposición de segmentos y agregado de vocales entre dos consonantes) se vincula con la idea de que es la complejidad del ataque la

⁶ En este caso y, debido a las características fonológicas de /r/ por las cuales es percibida frecuentemente como con un valor silábico, puede darse que su reposición se produzca antes que la de la N de la coda.

causa de la dificultad. Desde nuestra mirada es la hipótesis de una realización silábica CV la que condiciona la lectura de los niños, interfiriendo en la posibilidad de una reposición completa, consecutiva y lineal de los segmentos del significante en cuestión (y no sólo en el caso del ataque). No profundizaremos aquí los aspectos vinculados con el rol de la sílaba en el proceso de construcción de la lectura, que si bien está en relación con el de la escritura, no resulta reversible. De cualquier modo creemos que queda claro que los procesos de adquisición de la escritura y la lectura no se reducen a una cuestión de "fonetización" directa y "natural" ni finalizan con el logro de lo que hasta ahora se ha considerado como "nivel alfabético" (y que nosotros llamamos **alfabético inicial**). Pensar que el conocimiento lingüístico y la reflexión metalingüística son una misma cosa y confundir los "rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, en Goodman, 1991:32) con producciones resultantes de la puesta en funcionamiento de diferentes hipótesis cognitivas respecto de la constitución interna de la sílaba reporta una gravedad suprema. Esto de ningún modo significa que, por tratarse de "errores constructivos", debemos sentarnos a esperar a que el niño los supere. Por el contrario, un buen diagnóstico y una adecuada teoría deberán orientar la instrucción (Vigotsky, 1993) para el desarrollo de las actividades metacognitivas (Gombert, 1990, 1992; Alegría, 1980) que lectura y escritura exigen y promueven.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (1980) "Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades." **Infancia y Aprendizaje**, No 29.
- Bruner, J. y otros (1980) **Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo**. Madrid, Pablo del Río (orig. 1957).
- Contreras, H. y C. Llaó (1982) **Aproximación a la fonología generativa: principios teóricos y problemas**. Barcelona, Anagrama.
- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso**. Buenos Aires, CEAL.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1991) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Buenos Aires, Siglo XXI (orig. 1979).
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) (1991) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires, Siglo XXI (orig. 1982).
- Ferreiro, E. (1991) "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis." En Goodman, Y. (1991) (comp.), **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires, Aique.
- Fodor, J. (1983) **La modularidad de la mente**, Madrid, Ediciones Morata.
- Gombert, J. (1990) **Le développement métalinguistique**. París, PUF.
- Gombert, J. (1992) "Actividades de lectura y actividades asociadas." En AA.VV., **Psychologie cognitive de la lecture**, PUF, París (Traducción de Telma Piacente).
- Hachén, R. (1998) "Acerca de la dicotomía lectura / escritura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición." En AA.VV., **En la encrucijada del lenguaje oralidad, lectura y escritura**. Rosario, CEAL, Juglaría.
- Harris, J. (1983) **La estructura silábica y el acento en español: análisis no lineal**. Massachusetts, Institute of Technology, MIT Press.
- Jager Adams, Marilyn (1999) **Beginning to read**. Massachusetts, Institute of Technology, MIT Press (orig. 1990).
- Jakobson, R. (1984) **Ensayos de lingüística general**. Barcelona, Ariel.
- Jakobson, R. (1974) **Fundamentos del lenguaje**. Madrid, Ayuso (orig. 1956).
- Kaufman, A.M. (1992) **Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje** (Entrevista realizada por Emilia Merega). Buenos Aires, Santillana.
- Rivero, S. (1996) "El conocimiento fonológico de la escritura." En AA.VV., **Adquisición de la escritura**. Rosario, CEAL, UNR.

- Saporta, S. y H. Contreras (1962) **A phonological grammar of Spanish**. Seattle, Washington, University of Washington Press.
- Vernon Carter, S. (1991) **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)**. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (orig. 1986).
- Vigotsky, L. (1993) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Fausto (orig. 1934).
- Zorzi, J. (2001) **Una secuencia de apropiación de la ortografía del portugués**. Brasil, CEFAC, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica.

*Este artículo fue recibido en julio de 2001 y aceptado definitivamente para su publicación en **LECTURA Y VIDA** en abril de 2002.*