



LAS CONSECUENCIAS DE LA ESCRITURA  
ALFABÉTICA EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA

SERIE  
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
LVII

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

LAS CONSECUENCIAS DE LA ESCRITURA  
ALFABÉTICA EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA

Edición de  
*Celia María Zamudio Mesa*



EL COLEGIO DE MÉXICO

401.9

C7551

Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística /  
edición de Celia María Zamudio Mesa. -- 1a. ed. -- México, D.F. :  
El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios,  
2010.

263 p. ; 22 cm. -- (Serie Estudios de Lingüística y Literatura ; 57)

ISBN 978-607-462-087-0

Incluye bibliografía

1. Psicolingüística 2. Lingüística 3. Escritura. 4. Lectura.

I. Zamudio Mesa, Celia María, ed. II. Serie.

Primera edición, 2010

DR © El Colegio de México, A.C.

Camino al Ajusco 20

Pedregal de Santa Teresa

10740 México, D.F.

[www.colmex.mx](http://www.colmex.mx)

ISBN 978-607-462-087-0

Impreso en México

*A la memoria de mi padre.  
A mis hijas  
y mi madre.  
A Celia.*



## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	11
---------------	----

### INTRODUCCIÓN GENERAL

1. El problema de la escritura .....	13
2. Objetivos del trabajo y entorno teórico .....	23

### CAPÍTULO 1

#### LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL DE LOS SIGNIFICANTES.

#### LAS PALABRAS Y LA LECTURA

1. Introducción .....	35
2. La función de las palabras ortográficas en los textos contemporáneos .....	36
2.1 La naturaleza de la ortografía en las escrituras alfabéticas .....	45
3. La génesis histórica de las palabras en los textos .....	60
3.1 Las vicisitudes de la separación de las palabras .....	65
3.2 La “gramática de la legibilidad” y sus efectos .....	69
4. Conclusiones .....	75

### CAPÍTULO 2

#### LA CONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y PSICOLÓGICA DE LAS PALABRAS

1. Introducción .....	77
2. Las palabras en cuanto unidades del lenguaje oral. Los parámetros lingüísticos de su definición .....	79

2.1 La separabilidad de las palabras según los criterios de la lingüística descriptiva. La definición de Leonard Bloomfield . . . . .	82
2.2 La idea de Charles Hockett sobre las palabras . . . . .	89
2.3 Los parámetros fonológicos . . . . .	93
3. ¿Qué nos enseñan las investigaciones psicogenéticas sobre la evolución de la noción de palabra en los niños? . . . . .	101
3.1 La noción de palabra en la interpretación de los textos . . . . .	103
3.2 La separación de las palabras en las escrituras de los niños . . . . .	108
3.3 Las separaciones que los niños alfabetizados hacen en los enunciados orales . . . . .	118
4. Conclusiones . . . . .	122

### CAPÍTULO 3

#### LA RELACIÓN ORAL-ESCRITO EN LA TRANSCRIPCIÓN:

##### ¿QUÉ ES LO QUE LAS PALABRAS TRANSCRIBEN?

1. Introducción . . . . .	127
2. ¿En qué consiste la mediación ortográfica en la transcripción? . . .	130
2.1 Lo que se dice y lo que se escucha . . . . .	132
2.2 La ambigüedad de las formas sonoras . . . . .	140
3. ¿Por qué es problemático anular los límites de palabra en las transcripciones ortográficas? . . . . .	146
3.1 Representación ortográfica de la reducción fónica . . . . .	146
3.2 Representación de la reducción fónica en la transcripción . .	151
3.3 Cómo se concibe la reducción en las transcripciones no especializadas . . . . .	157
4. La escritura alterada y las alteraciones del habla . . . . .	161
4.1 El influjo de la ortografía sobre la lengua . . . . .	162
4.2 El trucaje ortográfico en el registro de la variación social . . .	166
4.3 El trucaje ortográfico en registro del habla infantil . . . . .	174
5. Conclusiones . . . . .	188

## CAPÍTULO 4

## ¿ES POSIBLE UN REGISTRO DIRECTO DEL LENGUAJE?

## LAS RELACIONES ENTRE LA ESCRITURA ALFABÉTICA Y LA LENGUA

1. Introducción . . . . .	193
2. El alfabeto en cuanto límite de la representación sonora . . . . .	195
3. El desarrollo de la conciencia fonológica . . . . .	206
3.1 Los datos de la investigación psicogenética . . . . .	211
3.2 La concreción de las vocales y consonantes ¿un efecto del alfabeto? . . . . .	222
4. Conclusiones . . . . .	229

## CAPÍTULO 5

## REFLEXIONES FINALES

1. Codificación, transcripción, reconstrucción . . . . .	233
2. La génesis de las palabras y la ortografía vista como un proceso de reconstrucción . . . . .	236
3. Problemáticas de la reconstrucción en el paso de lo oral a lo escrito . . . . .	240
3.1 La escritura ortográfica . . . . .	242
3.2 La escritura fonética. . . . .	243
4. Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística . . . . .	247
4.1 El fonologismo: ¿un ejemplo más de la “tiranía de la letra”? .	250
4.2 La necesidad de la escritura . . . . .	253
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	257



## PRÓLOGO

Desde que surgieron los alfabetos, en épocas tan remotas como las de los fenicios y los griegos, las letras se nos imponen, mediante un conocimiento oscuro y difuso, diría Leibniz, como verdaderos representantes del sonido de nuestras hablas, e incluso como los sonidos mismos. Cuando los misioneros españoles se encontraron con las lenguas de nuestra América, las letras del alfabeto latino definían los catálogos de fonemas que “tenían” o “no tenían” esas lenguas, dificultándoles el reconocimiento de esas lenguas extrañas a ellos. No sólo eso: cuando los mismos nahuas, por ejemplo, aprendieron el alfabeto latino, éste se convirtió de inmediato en un sistema de transcripción de lo que oían hablar a los castellanos, de una manera más fiel, dice Lockhart en su estudio sobre los nahuas durante la Conquista, que para los propios hispanohablantes, ya para entonces acostumbrados a leer palabras y no cada una de las letras que las componían.

Los inventores de los alfabetos fonéticos, desde Henry Sweet en adelante, no han procedido de otra manera, atribuyendo a los símbolos que crean la capacidad de representar, una a una, las pronunciaciiones escuchadas. Así, todo el horizonte de la escritura consiste de letras, y toda la escritura, reza la lingüística descriptiva, es mera transcripción de lo que se habla.

El libro que ha escrito Celia Zamudio comienza por cimbrar esas ideas aprendidas y crea una cañada entre la idea común de la representación escrita del habla y la realidad de la escritura, no sólo en cuanto a las letras, sino en cuanto a todo el discurso hablado y escrito. Esta cañada, en cuanto nos obliga a pensar cómo cruzarla, pone en cuestión la relación y nos acerca, con mirada penetrante, basada en la experiencia de la investigación, a una realidad inveteradamente

soslayada, y no por mala voluntad, sino por la manera en que hablantes alfabetizados y lingüistas hemos aprendido a no verla.

En este sentido, el libro nos cuestiona, nos pone en crisis y nos libera. Son raros los libros de esta clase, al punto de que, durante la elaboración de la investigación y sus datos, más de un colega prefirió desestimarlos. Un libro anticanónico; un libro para pensar, como para convertirse en vademécum del lingüista; una especie de “libro de horas” para los momentos en que los lingüistas debieran recapacitar serenamente y meditar sobre las verdades de sus observaciones y de las teorías que se han ofrecido para explicar la relación entre la escritura y el habla.

Pero no sólo eso. Su lectura ha de nutrir creadoramente los métodos de fijación escrita del habla, los de construcción de un texto correspondiente a lo dicho, tan necesarios para las investigaciones de adquisición de la lengua materna y de la escritura, así como para la lingüística del discurso y la pedagogía de la escritura.

Un libro, pues, imprescindible.

Luis Fernando Lara

## INTRODUCCIÓN GENERAL

*Si representar es una cuestión de clasificación de los objetos más que de su imitación, de una caracterización más que de su copia, en modo alguno es una cuestión de un informe pasivo. El objeto no posa como modelo dócil con sus atributos claramente separados y puestos de relieve para que lo admiremos y retratemos [...] Más aún el objeto en sí no está ya hecho, sino que es el resultado de un modo de tomar el mundo. El objeto y sus aspectos dependen de la organización; y cualquier tipo de etiquetas es un instrumento de organización.*

Nelson Goodman

*Los lenguajes del arte* (1976: 48)

### I. EL PROBLEMA DE LA ESCRITURA

El dibujo, los diagramas, los números escritos o las notas de una partitura son objetos gráficos que representan objetos conceptuales, esto es, se trata de símbolos que no copian o reproducen los objetos del mundo físico, sino que los configuran. La más icónica de las representaciones gráficas requiere de convenciones fijadas desde muy temprano en nuestra conciencia. Pensemos, por ejemplo, en el dibujo, en lo que tenemos hacer para trazar sobre papel la imagen un objeto. En primer lugar, tenemos que hacer abstracción de muchas de sus propiedades; es decir, debemos dejar de lado su volumen, posiblemente su tamaño y, si la representación es a lápiz, también el color. Después, habremos escoger el ángulo desde la cual queremos representarlo; por ejemplo, si nuestra intención es realista, seguramente elegiremos uno que permita preservar algunos rasgos definitorios, pues queremos que

el intérprete lo reconozca. También tendremos que decidir la técnica que nos parezca más apropiada o con la que nos sintamos más a gusto; desde luego, no sin antes haber asumido que las líneas del dibujo representan contrastes luminosos entre superficies, eso que denominamos contorno de los objetos, o que los trazos densos corresponden a las sombras. Por último, supongamos que somos buenos dibujantes, que tenemos un dominio aceptable de la proporción y la perspectiva clásicas, y, en consecuencia, hemos logrado una representación muy aproximada del objeto.

Ahora pensemos en lo que se requiere para interpretar el dibujo o, mejor aún, preguntémonos si nuestra interpretación del objeto, esto es, la “cercañía” que hemos logrado entre el objeto y el dibujo puede ser vista del mismo modo por cualquier intérprete. No tenemos que adelantar una respuesta que nos ponga en apuros. Si consideramos, por ejemplo, que la perspectiva o la manera de representar el rostro humano propias de la pintura “clásica” de occidente son un producto histórico del Renacimiento; o si recordamos el asombro de los antropólogos y psicólogos ante las interpretaciones dadas por los aborígenes de algunas regiones de África y Asia, a las fotografías y dibujos que les presentaban por vez primera, comenzaremos a dudar de la universalidad de la mirada.<sup>1</sup> Si a esto añadimos las dificultades de los

<sup>1</sup> Al respecto, vale la pena recordar las palabras que Melville Herkovits escribe en su reconocido trabajo *Man and his work* (New York: Knopf, 1948): “Más de un etnógrafo ha relatado la experiencia de mostrar la fotografía clara de una casa, de una persona, de un paisaje familiar a gente de una cultura falta de todo conocimiento fotográfico, que toman la foto desde todos los ángulos posibles, o que incluso examinan su parte posterior, al intentar interpretar ese conglomerado de diferentes tonalidades de gris, sin significado alguno, impreso en un trozo de papel. En efecto, incluso la foto más clara no es más que una interpretación de lo que la cámara ve” (1948: 381).

Para quien esté interesado en abundar sobre el tema de la percepción visual desde una perspectiva transcultural, los antropólogos M. Segall, D. Campbell y M. Herskovits reportan en su libro, *The influence of culture on visual perception* (Chicago: The Bobbs-Merrill Co., 1966), una serie de estudios, hoy ya clásicos, sobre el tema. En éste muestran cómo la percepción visual está dirigida por la necesidad y la experiencia cultural de

niños pequeños para interpretar algunas imágenes de los libros, o, según las investigaciones psicológicas lo sugieren,<sup>2</sup> si la manera como los escolares dibujan las casas, el paisaje y la figura humana depende más de cómo entienden dichos objetos que de su habilidad para manejar el lápiz y trazar, terminaremos por admitir que las imágenes gráficas por más realistas que nos parezcan a algunos no son lo mismo para todos.

Entre el mundo físico y la representación gráfica hay un entramado nocional e ideológico que los une. Los modos históricos de plasmar en el papel ciertas propiedades de los objetos físicos, o bien, de los objetos creados por el pensamiento, sea cual sea la técnica, son prueba de las distintas maneras como analizamos el mundo, de cómo presentamos ante nuestros ojos los objetos creados por nuestra cognición, pero no la copia franca de lo que en él aparece. Aún la fotografía, no obstante la fascinación que ejerce nos haya llevado a olvidarlo, es un objeto lleno de intenciones e historia. Es “una ficción que se presenta como verdadera”, dice el fotógrafo Joan Fontcuberta en un interesante libro donde reflexiona sobre la relación entre fotografía y verdad, y cuyo título sintetiza el papel que atribuye a la fotografía en nuestra cultura: *El beso de Judas*.<sup>3</sup>

De manera incomprensible, cuando se trata de la escritura, la relación con el mundo parece concebirse desde otra perspectiva. A pesar de que existen diferentes formas de escribir el lenguaje, la escritura se

---

los diversos grupos humanos. También en el libro *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura* (México, Limusa, 1974), M. Cole y S. Scribner presentan una interesante discusión donde se analizan numerosos experimentos sobre percepción de imágenes llevados a cabo por psicólogos y antropólogos en el siglo xx.

<sup>2</sup> El libro de P. Wallon, A. Cambier y D. Engelhart, *El dibujo en el niño* (México, Siglo XXI, 1992), es un material excelente para quienes quieran acercarse al dibujo infantil. En él se presentan los resultados de diversas investigaciones realizadas por los autores en torno de la génesis del dibujo infantil, la participación del medio, y la interpretación del dibujo con fines diagnósticos.

<sup>3</sup> Fontcuberta, J. (1997) *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, S. A.

piensa como única y es siempre la copia. No importa cuáles sean sus unidades de representación: logogramas, silabogramas o letras, ésta sólo transpone al medio gráfico los elementos o unidades que componen el lenguaje oral. En el caso de la escritura alfabética la idea de copia es aún más acendrada, debido al carácter fonético de esta escritura. Desde el punto de vista de occidente, lugar donde surge y desde el cual se extiende el poderío de la escritura alfabética, ésta es la única que se apega al sistema fonológico de las lenguas. Tiene como principio, afirma con sarcasmo Jacques Derrida (1986: 45), “respetar y proteger la integridad del sistema interno de la lengua, inclusive si no logra hacerlo de hecho”; de ahí que la escritura tenga en nuestra cultura, “la exterioridad que se le concede a los utensilios”.

La idea de la escritura como copia no solamente forma parte de la tradición popular, fielmente ejemplificada por las prácticas de enseñanza escolar de la propia escritura, sino que ocupa un lugar importante en el pensamiento occidental. Remonta su prestigio a los grandes filósofos griegos: “los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma, y las palabras escritas los símbolos de las palabras emitidas por la voz”, dice Aristóteles en *De la interpretación* (1, 16 a 3). Lo contrario, esto es, pensar la escritura no como un signo de signos, sino como un signo lingüístico por derecho propio, ha sido expresada por muy pocos pensadores del mundo occidental. Se trata por lo general de teóricos del lenguaje que han tenido una experiencia diferente con la escritura, que aprendieron a interpretarla sin darle sonido porque la escritura que utilizaban poco o nada tenía que ver con la lengua que hablaban. Tal es el caso de Isidoro de Sevilla y de los gramáticos y escribas medioevales de las islas británicas, para quienes la escritura fue un lenguaje puramente visual.

En los inicios del siglo xx, la lingüística hace de la idea de escritura como representación secundaria un *dictum* incuestionable, que niega a la lengua escrita cualquier participación como hecho del lenguaje. En adelante, sólo las construcciones teóricas de la recién formulada disciplina: fonemas, morfemas e, incluso, palabras y oraciones,

tendrán estatuto de objetos del lenguaje. Es en estos términos como Ferdinand de Saussure,<sup>4</sup> reconocido como el fundador de la disciplina, define el objeto de la lingüística general:

Lengua y escritura son dos sistemas distintos. La única razón de ser del segundo es representar al primero; el objeto lingüístico no es definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esta última constituye por sí sola ese objeto. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que termina por usurpar el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta y más importancia que al signo mismo. Es como si se creyese que para conocer a alguien vale más mirar su fotografía que su rostro (*Curso de lingüística general*, p. 53).

Como se mostrará a lo largo de este trabajo, la idea de representación secundaria formulada por Saussure no sólo entraña una descalificación a priori de la escritura, sino que oscurece la autonomía otorgada previamente a la lengua, puesto que ahora se necesita de la presuposición psicológica para sostenerla. En efecto, para que tal relación entre los elementos y unidades de la lengua oral y los de la escritura sea posible hay que postular la precedencia de la lengua como representación mental. Justamente, esto es lo que hace Saussure cuando asegura que "...gracias al funcionamiento de las facultades receptiva y coordinativa se forman en los sujetos hablantes improntas que llegan a ser sensiblemente las mismas en todos..." (p. 40). Es más, como no basta con postular la anterioridad de la representación lingüística, porque esta sola no garantiza la forma de la representación gráfica de la que es modelo, hay también que suponerle una constitución acorde con los elementos y unidades que figuran en la escritura alfabética. En este sentido, las palabras

<sup>4</sup> Todas las citas de Saussure presentadas a lo largo de este libro han sido extraídas de la edición española del *Curso de lingüística general*, hecha por Nuevomiar en 1985.

de Saussure para describir el significante o imagen acústica son más que elocuentes:

La cadena acústica no se divide en tiempos iguales, sino en tiempos homogéneos, caracterizados por la unidad de impresión, y ahí está el punto de partida natural para el estudio fonológico. A este respecto el alfabeto griego primitivo merece nuestra admiración. Cada sonido simple está representado en él por un signo gráfico, y, a la recíproca, cada signo corresponde a un sonido simple, siempre el mismo... (p., 68)

Los significantes acústicos no disponen más que de la línea del tiempo; sus elementos se presentan uno tras otro; forman una cadena. Este carácter aparece inmediatamente cuando se los representa mediante la escritura y se substituye la sucesión en el tiempo por la línea espacial de los signos gráficos... (p. 108)

Vista desde cualquier perspectiva, la sola idea de una huella psíquica exclusivamente oral en el proceso de conformación de la lengua es ya problemática. En primer lugar, dicha idea se enfrenta con el hecho innegable de que las escrituras, sobre todo las alfabéticas, con el tiempo tienden no sólo a alejarse de las propiedades sonoras que alguna vez indicaron, sino a influir sobre la pronunciación de las palabras orales. El propio Saussure reconoció este problema, pero el camino que siguió no fue el de su análisis o explicación; por el contrario, se dedicó a censurar todos aquellos aspectos que no encajaban con la imagen que él se había hecho de la escritura.

Partiendo de la idea de que el alfabeto es el sistema que refleja la lengua de un modo más racional que las demás escrituras, ya que establece un solo signo gráfico para cada sonido, terminó por considerar ajenas al objetivo de la escritura alfabética todas esas circunstancias que atentaban contra lo que él postuló como la “racionalidad” del alfabeto. Estas “inconsecuencias”, como llamó al desacuerdo entre la letra y la pronunciación que la ortografía origina, ocultan la visión de la lengua: “no son un vestido, sino un disfraz” (p. 58). El

efecto más notorio de estos usos irracionales, subrayó, es que pueden llegar a provocar “pronunciaciones viciosas” de las palabras (p. 60) y revertirse sobre el lenguaje oral.

Lo contradictorio es que todos estos fenómenos que a Saussure le parecieron anomalías o inconsecuencias, más bien constituyen la condición general de las escrituras. Es un hecho documentado que éstas no solamente tienden a apartarse de la anotación del sonido, sino a convertirse en modelos de lo oral. La definición de las escrituras alfabéticas como la representación de los sonidos que se suceden en la palabra resulta insuficiente para tratar esas otras modalidades de representación que surgen no sólo cuando la escritura de una lengua envejece, sino que son buscadas deliberadamente por las ortografías etimológicas. Estrictamente hablando, desde una perspectiva que independiza la lengua oral de la escritura y establece el predominio de la primera sobre la segunda, la deformación fónica de la lengua debida a la fuerza de las letras debería ser imposible. Saussure no se plantea esto último, aunque admite que tales anomalías pueden volverse parte del sistema; únicamente previene a los lingüistas sobre tales alteraciones y aconseja ponerlas en observación:

Es probable que tales deformaciones se vuelvan cada vez más frecuentes, y que se pronuncien cada vez más letras inútiles. En París dicen ya *sept femmes* haciendo sonar la *t*; Darmesteter prevé el día en que se pronunciarán incluso las dos letras finales del *vingt*, verdadera monstruosidad ortográfica. Estas deformaciones fónicas pertenecen realmente a la lengua, sólo que no derivan de su juego natural; son debidas a un factor que le es extraño. La lingüística debe ponerlas en observación en un compartimiento especial; son casos teratológicos (p. 60).

Ahora bien, éstas no son la únicas dificultades que la definición de escritura como representación secundaria plantea. Las ideas de Leonard Bloomfield, uno de los principales impulsores de la lin-

güística norteamericana, abren la puerta a una discusión aún más complicada.

En su libro de 1933, *Language*,<sup>5</sup> Bloomfield afirma: “la escritura no es lenguaje, sino una manera de registrarlo mediante marcas visibles” (p. 21). Como Saussure, este autor supone la independencia de lo oral respecto de lo escrito: “si bien para estudiar la escritura, es necesario conocer algo sobre el lenguaje, lo contrario no lo es” (p. 21), y esgrime el argumento de la anterioridad genética del lenguaje oral para justificar su idea de la representación escrita: “... aunque se ha escrito desde hace varios miles de años, la mayoría de las lenguas que se hablan hoy en día no tienen escritura o la han adquirido muy recientemente”. Asimismo, se sirve de la analogía entre escritura y fotografía para caracterizar la naturaleza de su relación: “... Una lengua es la misma, no importa con que sistema de escritura se registre, justo como una persona es la misma, no importa la fotografía que se le tome” (p. 21). No obstante, hay algunas diferencias respecto de las ideas saussureanas que es importante subrayar.

El nexo entre escritura y lenguaje oral que Bloomfield supone, aunque en apariencia semejante al de Saussure, cuando se interpreta a la luz de las principales suposiciones teóricas y epistemológicas de la escuela bloomfieldiana, resulta más problemático que el de este último. El repudio de Bloomfield por el mentalismo le lleva a proponer una relación llana entre los símbolos de la escritura alfabética y la realidad física del sonido, ilustrada, según él, por el registro mecánico del laboratorio fonético —de hecho, uno de los dos tipos de “registro científicamente relevante” (Bloomfield, 1933: 85). En principio, dice, basta con tener un inventario alfabético suficiente como para usar un único símbolo por cada sonido y, después, anotar sólo aquellos sonidos que son distintivos de significación. Desde su perspectiva, este

<sup>5</sup> La versión de *Language* utilizada a lo largo del presente libro corresponde a la de The University of Chicago Press de 1984. La traducción de las citas al español es responsabilidad personal.

segundo tipo de registro —el registro fonémico, la otra clase de registro científicamente relevante—, no es más que un asunto de procedimiento que consiste en la reducción de un conjunto de propiedades sonoras indistintas a un conjunto de propiedades sonoras relevantes para la distinción de los significados, las cuales se abrevian por medio de los símbolos alfabéticos.<sup>6</sup>

Esta conversión sin más del sonido en símbolos alfabéticos genera una contradicción mayor que la de Saussure. La cuestión es que si hemos de considerar, como Bloomfield (1933: 76) lo hace explícito, que el nivel fonético puede dividirse innumerablemente, pues se trata de un continuo —en el sentido matemático del término—, el automatismo de la traducción que supone entre el nivel fonético y el fonémico resulta imposible: ¿cómo podríamos partir el continuo y establecer la identidad entre porciones sin sujetarlas a una representación? La fijación de los segmentos, por medio de la representación gráfica o psicológica, es condición indispensable para unificar la percepción de los rasgos.

Cabe notar que si Bloomfield hubiera sido un positivista al estilo de los del siglo XIX y le hubiera concedido a los segmentos fónicos una realidad material, no habría habido ese conflicto. Pero habiendo reconocido la continuidad de la señal sonora, por un lado, y rechazado la necesidad de representaciones psicológicas, por el otro (Bloomfield, 1933: 17, 32 y 142), la única salida que le quedaba para sostener la

<sup>6</sup> Una interpretación, semejante a la que aquí presento, de la relación que Bloomfield establece entre el registro fonético y fonémico puede encontrarse en Anderson (1990: 303): “En concreto, partiendo de las premisas teóricas de Bloomfield sería esperable que, dada una definición adecuada de los fonemas de una lengua, se pudiera traducir de manera mecánica de la realización física a la forma fonémica (identificando sin más los rasgos pertinentes, tarea que debe dar seguramente una única solución en cada caso concreto), y viceversa (proporcionando, hasta donde sea preciso, los correlatos redundantes, o no distintivos, de las articulaciones distintivas). Esta posibilidad de traducción en dos direcciones correspondería a la condición que más tarde se denominó *biunicidad*”. El problema, como veremos en el capítulo 4, es que tal traducción no tiene nada de mecánico.

traducción mecánica entre uno y otro nivel era el anclaje de los segmentos sonoros en la simbolización o notación gráfica, como los fonetistas de la escuela inglesa, también antimentalistas, lo propusieron. El problema es que esto implicaba dar a la escritura un papel constitutivo tanto en la conformación de los fonemas, como en la de los segmentos no distintivos. Pero Bloomfield no pudo o no quiso dárselo.

Como habremos de verlo en el curso de este libro, las dificultades derivadas tanto de la definición de Saussure, como de la de Bloomfield, lejos de ser un asunto de procedimiento o de carencias de la escritura, refieren a aspectos centrales de la simbolización gráfica del lenguaje, que cuestionan la condición secundaria o subalterna que se le ha asignado. El problema apunta a la relación misma de la escritura con las representaciones lingüísticas, puesto que la escritura sí parece tener injerencia directa sobre la representación psicológica. Pero qué tan importante o determinante es esa influencia no es cuestión que haya sido del todo estudiada y, en consecuencia, permanece irresuelta.

La necesidad de investigar la relación entre la lengua oral y la escritura es central, tanto más cuanto que la segunda es fundamental para el estudio de la primera. Como el mismo Saussure lo reconocía: las lenguas “sólo las conocemos por la escritura” (p. 52). Y es verdad. No existe investigación lingüística que pueda atenerse directamente al lenguaje emitido por los hablantes o que no recurra a la representación visual de los datos. Ninguna de las operaciones elementales del análisis lingüístico, como son la segmentación y sustitución para identificar las partes constitutivas de un enunciado, se pueden concebir fuera del registro escrito. No podemos engañarnos: únicamente la escritura dota a las emisiones de la permanencia indispensable para poder examinarlas. De no ser por ella, la posibilidad de capturar las semejanzas y diferencias entre los elementos de ese proceso incesante de cambio que es el lenguaje estaría perdida de antemano. Así, aunque tuviéramos “una colección de muestras fotográficas (los espectrogramas) de todas las lenguas... habría que recurrir a la escritura

para hacer conocer a los demás los textos consignados de esta manera”, dice el propio Saussure (p. 52).

La escritura es, pues, irremplazable. Reaparece en primer plano sin que haya posibilidad alguna de evitarlo; precede al análisis del lenguaje oral y lo sustituye, tanto que puede “confundirse” con él. Ya lo advertía Saussure: “... en la mayoría de los individuos las impresiones visuales son más netas y duraderas que las impresiones acústicas; por eso se atienden preferentemente a las primeras. La imagen gráfica termina por imponerse a expensas del sonido...” (p. 54). Y añade: “... los primeros lingüistas se equivocaron al respecto, como antes de ellos los humanistas. El mismo Bopp no hace distinción neta entre la letra y el sonido; leyéndole, se creería que una lengua es inseparable de su alfabeto. Sus sucesores inmediatos cayeron en la misma trampa...”.

De todo esto se deduce que la manera de abordar el problema de la representación del lenguaje no es atribuyendo a la escritura un carácter secundario y defectuoso, más cuando la modalidad visual se impone sobre la auditiva y los símbolos gráficos suplen al lenguaje oral en su análisis. Antes bien, son las “inconsistencias” de la escritura lo que requiere explicación. Las fracturas que se descubren en la definición de la escritura como signo de signos son un indicio de que esa definición no marcha bien.

## 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO Y ENTORNO TEÓRICO

El objetivo del presente libro es analizar el vínculo de los símbolos gráficos con el lenguaje oral; en particular, el papel de las letras, las palabras gráficas y su ortografía en la conversión de éste en escritura. Se trata de reflexionar sobre la problemática teórica y epistemológica que subyace a la relación oral-escrito al investigar el efecto de la escritura alfabética en la representación visual, auditiva y conceptual que los hablantes nos hacemos del lenguaje. La tesis que sustento es que

cualquier forma de escritura constituye mucho más que la imagen o reproducción visual del lenguaje oral. De manera más explícita, una escritura no solamente propone un cierto tipo de análisis (y aquí me estoy refiriendo a cualquier clase de segmentación del lenguaje que es indicada gráficamente), sino que, al establecer una serie de categorías analíticas, crea una representación conceptual del mismo.

Desde esta perspectiva, la representación gráfica lenguaje no puede interpretarse como un simple artificio porque los signos escritos tienen un papel determinante en el análisis, tanto que éste (e incluye, ahora, el conjunto de datos e inferencias) pasa a depender del modo como el lenguaje oral queda asentado por la escritura. Las repercusiones de este planteamiento para el estudio del lenguaje son enormes. Si la escritura es un mediador forzoso que a partir de sus formas reinterpreta el lenguaje oral, entonces ninguna transcripción puede verse como un recurso técnico o instrumento de reproductor. Así, dado que la escritura es hasta ahora el único medio para aproximarse al estudio del lenguaje, la conexión que se establece entre las formas de lo oral y los textos que le sirven de análisis adquiere relevancia teórica.

Desde luego, para hacer una reflexión como la que se propone, no basta con tener por marco de referencia a la lingüística. El estudio de la relación entre las formas de lo oral y lo escrito sería muy limitado si no se tuviera en cuenta las investigaciones en torno a la escritura que otras disciplinas han estado realizando desde hace ya más de una veintena de años, y cuyos resultados son más que sugerentes para el estudio del lenguaje. Se trata, por un lado, de la historia de las prácticas de lectura y la sociología de los textos; por el otro, de los estudios psicogenéticos de la lengua escrita. Tanto la historización de los textos, como la génesis de la alfabetización en los individuos, son fundamentales en esta reflexión, porque nos previenen de esa especie de etnocentrismo que consiste en pensar la relación contemporánea de los lectores expertos con los textos alfabéticos y las formas lingüísticas que contienen como universal.

La historia de las prácticas de lectura y la sociología de los textos han mostrado cómo las formas materiales de los textos son el producto de una situación determinada culturalmente, de modos de producción documental orientados hacia ciertos públicos y con ciertas finalidades, mismos que repercuten en la apropiación de sus sentidos. Desde esta perspectiva, la escritura y la lectura, en cuanto prácticas culturales, se deben a estrategias de producción, difusión y recepción en las que la tipografía, la disposición espacial de la información y la forma material de los libros tienen un papel tanto o más importante que las mismas formas verbales. Como sostiene el bibliógrafo inglés D. F. McKenzie (1999: 17), los signos que componen los textos, más que “un valor icónico o deíctico”, tienen una “función simbólica” en la transmisión de los significados.

El saber acumulado por estos estudios permite, pues, acercarnos a los textos de otra manera. Sus resultados constituyen un argumento indispensable para entender la importancia que tienen los modos de darse a conocer e interpretarse los textos. Ante todo, nos alertan de los peligros de abstraer los textos de su materialidad, de considerar sus formas gráficas como reproducción de las lingüísticas, de creer que la lectura es un acto puramente intelectual en el cual el “módulo lingüístico” del hablante/lector decodifica el mensaje a partir de las solas formas verbales. Y es que, como lo expresa Roger Chartier (1997: 22), “el mismo texto, fijado en la escritura, no es el mismo si cambian los dispositivos de su inscripción o de su comunicación”. Tampoco sus modalidades de apropiación son las mismas, porque las formas como los textos se ofrecen a la vista o al oído participan en la construcción de la significación. Siguiendo a Chartier (1994: 24-25), los lectores “jamás se enfrentan con textos abstractos, ideales, desprendidos de toda materialidad: manejan o perciben objetos y formas cuyas estructuras y modalidades gobiernan la lectura (o la escucha), y en consecuencia la posible comprensión del texto leído (o escuchado)”.

Como es fácil prever, desde una perspectiva como ésta, la transcripción del discurso en tanto práctica de escritura que responde a los

diferentes requerimientos de reporte de lo oral, y en cuanto texto que se pone a disposición de un cierto público, está sujeta a las circunstancias históricas de su producción y recepción. Con mayor razón, los registros que tienen por finalidad el análisis del lenguaje, puesto que contienen muchas más restricciones y especificidades que los demás textos. Partiendo de la hipótesis de que los signos que componen los textos tienen un valor simbólico en la transmisión de los significados, estos mismos signos, empleados ahora en las transcripciones, tendrán también que participar en el proceso de transmisión.

Hay, sin embargo, un aspecto más fundamental de la simbolización escrita por el cual es necesario estudiarla, pues implica la relación de las representaciones gráficas con las representaciones lingüísticas. Aquí, son las contribuciones de la investigación psicogenética sobre la adquisición de la escritura alfabética las que permiten comprender por qué las relaciones del lector experto con las formas como se representa gráficamente la lengua no son las de todos los hablantes.

La psicogénesis de lo escrito refiere al desarrollo de las representaciones psicológicas o conceptualizaciones que los niños van elaborando en torno de la escritura alfabética. Estos estudios fueron iniciados por Emilia Ferreiro hace algunas décadas y sus primeros resultados publicados en 1979 con el título de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. El título del libro alude precisamente al carácter sistemático de esas representaciones o conceptualizaciones. Por sistemático se entiende que las representaciones psicológicas que los niños construyen no sólo son semejantes, sino que constituyen un proceso ordenado. El ordenamiento de dicho proceso sigue una lógica propia, que no tiene que ver con la que tradicionalmente se le atribuye al aprendizaje de la escritura alfabética; a saber, que primero hay que hacer corresponder a las letras con los sonidos vocálicos y consonánticos, después hay que unirlos para formar sílabas y, por último, hay que juntar las sílabas para formar palabras. Al contrario, para el niño que aprende la lengua escrita, ni las letras ni las palabras

gráficas se corresponden con cortes que de entrada pueda hacer en el lenguaje; puede ser, incluso, que aún después de haber aprendido a leer, el recorte de estas formas en lo oral continúe siendo problemático (Ferreiro, 1997; Vernon, 1997). Lo importante es que las interpretaciones que los niños dan a estas unidades gráficas van cambiando de manera regular durante el transcurso de la adquisición. Estos cambios son los que constituyen la lógica particular del proceso.

Desde la perspectiva psicogenética, la adquisición de la escritura alfabética resulta menos el aprendizaje de una técnica que la apropiación de un objeto de conocimiento. El aprendiz va descubriendo la naturaleza del vínculo entre el símbolo gráfico y lo que la escritura representa, de manera semejante al epigrafista que se encuentra con un conjunto de trazos desconocidos. Éste es un proceso complejo en el que el sujeto que adquiere la lengua escrita construye diferentes sistemas de relaciones entre las partes-letras y las totalidades (palabras o enunciados) que componen, antes de llegar a comprender que las primeras se corresponden con los segmentos intrasilábicos que conforman las vocales y las consonantes. Cada uno de estos sistemas, afirma Ferreiro (1997: 30), se caracteriza por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que los esquemas asimiladores de Piaget, esto es, “absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio”. El resultado de ese proceso, continúa diciendo, son “construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo ‘alfabetizado’ de ver la escritura, que parecen caóticas a primera vista”. No obstante, son construcciones inteligentes, que permiten al aprendiz interpretar las marcas escritas y avanzar en el proceso de su desciframiento.

Lo más sobresaliente que nos muestran estas investigaciones es que el niño puede aprender sobre la escritura sin necesidad de recibir instrucción formal o explícita. Así, a partir del contacto que se tiene con los textos que existen en el medio, los niños descubren aspectos fundamentales de la escritura, como son la arbitrariedad y secuencia-

lidad de las formas que la caracterizan. En un primer momento, ellos establecen la diferencia entre dibujar y escribir, pues para lo primero trazan líneas que intentan representar el contorno de los objetos (marcas figurativas), en tanto que para lo segundo trazan formas arbitrarias (marcas no figurativas) que siguen un ordenamiento lineal (Ferreiro, 1997: 19). Ellos usan este último tipo de marcas para “representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre” (Ferreiro, 1997: 19).

Más adelante, los niños dedican su atención a elaborar las “condiciones de interpretabilidad” de la escritura; es decir, condiciones formales de tipo cuantitativo y cualitativo que les posibilitan establecer diferencias y dar sentido a las escrituras. Uno de estos criterios consiste en establecer la cantidad mínima de letras que un texto debe tener para ser legible, que es, por lo regular, tres. Este criterio se expresa en los protocolos experimentales por el rechazo que los niños manifiestan ante escrituras que contienen una o dos letras; ellos consideran que solamente la escrituras con tres o más letras “sirven para leer”, mientras que las que tienen menos de tres no sirven “porque son una sola letra”, porque “donde hay unas poquitas no es para leer”, o porque son “para armar una palabra nomás” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 51). El otro criterio remite a una distinción cualitativa: por un lado, una escritura no puede contener la misma marca en posición consecutiva; por otro, tampoco se puede escribir dos nombres distintos con la misma serie de marcas (Ferreiro, 1997: 37).

Los criterios de cantidad y variación son conceptualizaciones que sirven para crear diferencias objetivas entre las escrituras y ponen al niño en el camino de descubrir otro aspecto fundamental de la escritura: su naturaleza combinatoria. En efecto, cuando un niño logra controlar la cantidad de letras que necesita para escribir un nombre cualquiera —mínimo tres, máximos fijos o semifijos de tres a siete u ocho letras—, y puede variar sistemáticamente las pocas marcas del repertorio personal, que son, por lo general, las letras de su propio nombre, pone en práctica el principio combinatorio: construir con un

número limitado de elementos una cantidad bastante mayor de expresiones. Esto, precisamente, es lo que hacen tres niños distintos al escribir *gato*, *mariposa*, *caballo* y *pez*; el primero escribe, ⟨Aoei⟩, ⟨AoeI⟩, ⟨Adoi⟩, ⟨Aolb⟩; el segundo ⟨Jsi6⟩, ⟨Jsi6V⟩, ⟨Jsi6Vle⟩, ⟨Jsi6leV⟩, y el tercero ⟨EOIRll8a⟩, ⟨EaRll⟩, ⟨ERll2a8⟩, ⟨EllR⟩ respectivamente (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, pp. 38, 39 y 40).

Los niños exploran, así, otras posibilidades de la representación gráfica antes de conceptualizar que las letras de la escritura pueden corresponderse con los sonidos del enunciado. Lo más notable es que, cuando ellos descubren que las letras de la escritura refieren a cortes que pueden hacerse en lo oral, la primera relación que suponen es que las letras representan sílabas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los niños emplean una letra por cada sílaba que aíslan en lo oral. Primero, cualquier letra o cuasi letra puede cumplir esta función representacional. Después, sólo aquellas letras cuyo valor sonoro guarda alguna relación con las cualidades de las sílabas son utilizadas; es entonces cuando los niños escriben AIOA por *mariposa* o AO por *gato* o *pato*. Esta conceptualización, denominada por Ferreiro y Teberosky (1979) “hipótesis silábica”, constituye un dato fundamental tanto para la comprensión de los procesos de adquisición de la escritura, como de las relaciones entre lo oral y lo escrito. Que sean las sílabas, y no las consonantes y vocales, los primeros elementos que los humanos pueden aislar en el flujo del habla pone en entredicho la perspectiva asumida tradicionalmente por la lingüística.

De acuerdo con Ferreiro, la escritura alfabética no puede concebirse como la transcripción o codificación de los sonidos de la lengua porque éstos no están predeterminados en el universo lingüístico de los hablantes.<sup>7</sup> En este sentido, tanto las dificultades de los niños para

<sup>7</sup> En realidad, no son muchos los casos en que los elementos de los sistemas que se ponen en correspondencia estén determinados de antemano. Uno de esos casos es el del código Morse, en donde las claves se hacen corresponder una a una con las letras del alfabeto, constituyendo una verdadera transliteración o transcripción. Otro es la correspondencia entre las letras del alfabeto y los símbolos del sistema Braille. Cabe mencio-

analizar el lenguaje, como las hipótesis sobre la representación gráfica que elaboran son testimonio del nexo complejo que existe entre el lenguaje oral y la representación escrita. Y es que, como ella lo señala, “la construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (Ferreiro, 1997: 14). Esto significa que si bien toda representación considera algunas características del objeto, las propiedades intrínsecas del medio por el cual se representa impiden considerar todas ellas —es más, nada excluye que la misma representación imponga algunas de sus propiedades al objeto. En contraste, la reproducción uno a uno de todas las propiedades de un objeto origina una instancia más del mismo objeto, argumenta Ferreiro.

Ahora bien, entender la escritura como representación, en este sentido que Ferreiro asigna al término, tiene consecuencias relevantes para el estudio del lenguaje. La primera es que si cada escritura toma en cuenta sólo una parte del total de aspectos que constituyen el lenguaje oral, cualquiera de ellas está condenada a ser una versión parcial del mismo. La segunda refiere a la indeterminación que caracteriza al lenguaje y que hace de la transcripción un proceso subjetivo. El punto es que, aunque ésta se base en un sistema de representación previamente construido, como podría ser la escritura ortográfica de una lengua, siempre estará expuesta a la subjetividad de la interpretación porque la escritura se relaciona más con los elementos de la lengua, esto es, nuestras representaciones psicológicas, que con lo que acontece en el habla.

La trayectoria que se ha formulado para el presente trabajo comprende el análisis de diversos temas, cada uno de ellos relacionado

---

nar, sin embargo, que la relación entre los símbolos del Braille y el lenguaje es para un invidente que aprende a leer de la misma naturaleza que la que hay entre el alfabeto y el lenguaje para un niño que se alfabetiza.

con un aspecto constitutivo de la lengua escrita. Es importante dejar claro que la meta de este libro no es ofrecer un sistema nuevo para transcribir el habla, tampoco lo es el conformar un manual o guía práctica para todo aquel que tenga necesidad de poner por escrito algún material oral —aunque algunas veces la discusión pueda ser útil en este sentido—, sino debatir las posibilidades de uso de las palabras gráficas y la ortografía en la composición escrita del discurso oral y analizar su impacto sobre la teorización lingüística.

En el capítulo 1, se ha considerado necesario hacer una reflexión sobre algunos aspectos de la lectura, mismos que se utilizan para ilustrar la función de las palabras gráficas y la ortografía en los textos. En este mismo capítulo, se hace una incursión en la historia de los textos con la finalidad de examinar las circunstancias que dieron lugar a la aparición de las palabras en ellos y, de este modo, hacer más evidente su relación con las modalidades de lectura. Además, se discuten algunas propuestas que se han hecho respecto de la función de la ortografía y su vínculo con el lenguaje oral. El conjunto de estas cuestiones resulta indispensable para comprender no sólo la relación de las palabras con los textos, sino con el lenguaje en general.

En el capítulo 2 se aborda la problemática de la definición de la palabra y su delimitación en el lenguaje oral. Se parte de la discusión las dificultades que la delimitación de las palabras plantea, por una parte, a los lingüistas, y, por otra, a los escritores inexpertos. La finalidad de este capítulo es mostrar que las palabras no son las unidades espontáneas que la lingüística ha supuesto; que, por el contrario, su delimitación estable precisa necesariamente del conocimiento de la escritura. La manera cómo los niños van separando las palabras en los textos que escriben nos llevar a pensar las palabras desde otra perspectiva y cuestionar el estatuto primario que se le da a la representación lingüística de las mismas.

El capítulo 3 está dedicado por entero al problema de la transcripción. ¿Qué es lo que las palabras transcriben? es la pregunta que guía esta reflexión. En él se examinan las posibilidades de las palabras

ortográficas en la transcripción del discurso: su papel mediador en la interpretación de los significantes y significados; asimismo, su capacidad para lograr un recorte estable de lo oral y las complicaciones de su supresión en el registro. Se analiza también el influjo de la ortografía en la apreciación de las formas del lenguaje, tanto oral como escrito, y se otorga un espacio importante a los problemas que plantea alterar la ortografía para registrar la variación del habla. Con el objeto de ilustrar cada de estas cuestiones, en este capítulo se presentan una serie de transcripciones de diferente procedencia, en la que figuran desde registros elaborados por la autora de este texto, hasta algunos que figuran en trabajos periodísticos, pasando por los de algunas investigaciones lingüísticas. La razón por la cual se ha incluido tal variedad de textos se debe a que no siempre ha sido posible obtener de mis transcripciones personales las muestras adecuadas para ilustrar lo fenómenos que analizo. A decir verdad, la procedencia de los informantes hace de las muestras compiladas en las transcripciones personales un *corpus* limitado, porque la pronunciación y el léxico se mantienen dentro de las formas estandarizadas del español de México. De ahí que para discutir la transcripción de hablas alejadas del estándar como las dialectales o la de los niños muy pequeños se haya tenido que incorporar otros registros. En general, se ha tratado que todos ellos fueran en lengua española, para poder efectuar así las comparaciones pertinentes.

El capítulo 4 constituye una reflexión en torno del papel del alfabeto en la representación del sonido del lenguaje. En él se discuten las ideas de los grandes constructores de alfabetos, esto es, los fonetistas de la tradición inglesa, a la luz del análisis del sonido que los niños que se alfabetizan son capaces de realizar. Ambos análisis ofrecen datos relevantes para replantear la relación oral-escrito y revalorar el papel de la escritura en esa relación. Tanto la psicogénesis de la escritura alfabética, como el análisis que los fonetistas ponen en tela de juicio la anterioridad de la representación fonológica del sonido.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan algunas reflexiones en torno de la definición de escritura y la relación que establece con el lenguaje oral. Primero se analizan las implicaciones de tratar dicho vínculo en términos de transcripción, codificación o transcodificación. Después, se estudia lo que significa pensar la escritura como reconstrucción del lenguaje y se examinan las consecuencias que tal formulación tiene tanto para la lingüística, como para las teorías fonográficas y evolucionistas de la escritura.



## CAPÍTULO 1

### LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL DE LOS SIGNIFICANTES. LAS PALABRAS Y LA LECTURA

*La palabra, ese término vituperado e irremplazable...*

Émile Benveniste

*Problemas de lingüística general* (1985: 122)

#### I. INTRODUCCIÓN

Un texto escrito alfabéticamente que no tenga las palabras separadas resulta impensable para un lector contemporáneo. Éstas constituyen una guía de lectura indispensable para la comprensión de la escritura, pues sobre ellas se asienta su legibilidad; sin embargo, las palabras no siempre poblaron las escrituras alfabéticas. Comenzaron a existir muchos siglos después de la aparición del alfabeto, ya en la era cristiana. Y es que, al parecer, los lectores de la antigüedad griega y latina no tuvieron necesidad de ellas.

¿Qué ha hecho que las palabras tengan un papel tan determinante en la actualidad? ¿Cuál es su relación con la lectura? ¿Por qué los lectores de la antigüedad pudieron prescindir de ellas? El presente capítulo está dedicado a examinar el papel de las palabras y su ortografía en la escritura alfabética. Para ello, se comenzará por el análisis de la función que tienen en las escrituras contemporáneas, esto es, el modo cómo afectan la transmisión y recepción de los textos. Después, se revisarán algunos aspectos relativos a la construcción histórica de la palabras gráficas particularmente, las dificultades que dicho proceso involucró. Ligada como estuvo en todo momento a los mo-

dos de utilización y apropiación de los textos, la génesis histórica de las palabras pone de relieve un conjunto de ideas fundamentales para entender tanto el estatuto lingüístico de las palabras, como el sustento de nuestra concepción del lenguaje. Así, pues, la intención de este capítulo es dar cuenta de la relevancia que la interpretación de la escritura alfabética ha tenido en la materialización de las palabras como unidades lingüísticas.

## 2. LA FUNCIÓN DE LAS PALABRAS ORTOGRÁFICAS EN LOS TEXTOS CONTEMPORÁNEOS

Comenzaremos por el análisis de la siguiente hipótesis: las palabras ortográficas<sup>1</sup> existen por y para el texto; su función es organizar los significados más elementales y proponerlos a la vista del lector de modo tal que la mediación sonora resulte innecesaria. Dicho de otra manera, las palabras ortográficas no actúan como signos de signos, pues aunque las letras que las integran remiten al sonido del lenguaje, esa referencia puede obviarse y el arreglo gráfico pasar a significar directamente.<sup>2</sup> Esto es posible gracias a la configuración altamente

<sup>1</sup> Con la finalidad de distinguir entre las unidades *palabra* que aparecen en la escritura convencional de una lengua y las unidades de lo oral que se identifican mediante la misma denominación, utilizaré el término *palabra ortográfica* para referirme a las secuencias de letras separadas por medio de espacios que caracterizan la escritura convencional de una lengua. No entraré aquí en el problema de la definición de las palabras de la lengua oral; éste se abordará en el capítulo 2.

<sup>2</sup> Cabe reconocer que la idea de que las formas convencionales de las escrituras abren el acceso a la lectura vía la identificación de los significados no es nueva. Dentro de la lingüística, fue bosquejada por algunos miembros de la escuela de Praga desde la primera mitad del siglo xx, sin que, desafortunadamente, lograra atraer el interés de otros lingüistas de la época. Josef Vachek (1945-49: 130) propuso que la escritura convencional de una lengua se debía considerar como un signo de primer orden, un “signo del mundo exterior”, puesto que los enunciados escritos podían comunicar los significados del lenguaje sin la mediación de sus correspondientes orales. Prueba de ello, decía, es que hay lectores que pueden interpretar una lengua escrita sin tener la menor idea de cómo suena.

diferenciada que la separación gráfica y la ortografía confieren a las palabras. Los siguientes versos ilustran muy bien esto que se refiere.

(1)

*y mi voz que madura*  
*y mi voz quemadura*  
*y mi bosque madura*  
*y mi voz quema dura*

(Xavier Villaurrutia: *Nocturno en que nada se oye*)

Tenemos aquí cuatro versos que, salvo en el caso de *bosque*, contienen una idéntica secuencia de letras, misma que se corresponden con una sola secuencia de sonidos: /imibóskemadúra/, a pesar de que las letras están separadas de manera muy distinta.<sup>3</sup> Se afirma que se trata de la misma secuencia de sonidos porque la lectura en voz alta no presenta diferencias en su articulación; específicamente, los espacios que separan las palabras ortográficas no tienen un equivalente oral, pues éstas se pronuncian sin pausas entre ellas. Si hay algo que cambia en la pronunciación de los versos, es la entonación, pero nada más.

Para que quede más claro por qué se dice que lo único que difiere es la entonación, voy a referir una actividad que acostumbro a hacer con los estudiantes de los cursos de adquisición de la lengua escrita que imparto en diferentes instituciones. Uno de los estudiantes, después de haber leído para sí los versos, los lee en voz alta y los

---

Igualmente, en la primera década del siglo, Frinta había precisado que la ortografía de las palabras tenía por finalidad “hablar de manera rápida a los ojos, diferenciando los signos, de tal manera que los significados pudieran extraerse sin dificultad” (citado en Vachek, 1959:409), adelantándose con ello al pensamiento actual de algunos historiadores de la lectura.

<sup>3</sup> Es importante señalar que, en el español de algunas regiones de España, donde existe diferencia de pronunciación entre la <s> y la <z>, la secuencia de sonidos varía en función de los sonidos de las dos letras. En cambio, para toda América, la pronunciación es la misma.

dicta a los demás (puede ser que lea para todo el grupo, o que se organicen pequeños grupos y haya un lector en cada uno de ellos). Los resultados nunca dejan de sorprender. Aunque algunos estudiantes escriben uno solo de los versos y lo repiten cuatro veces porque dicen no escuchar diferencias, la mayoría asume que los versos son diferentes e intenta establecer distinciones entre ellos. Para ello, suelen emplear las segmentaciones: *voz que madura*, *voz quema dura* y *voz quemadura*, aunque no en el orden que tienen en el poema, y casi nadie escribe *bosque madura*. Muchos, además, introducen puntuación para marcar las diferencias en la entonación: *y mi voz qué madura*; *y mi voz, que madura*; *y mi voz ¡qué madura!*; *y mi voz, que, madura*; *y mi voz ¿qué madura?* Otros, en realidad, muy pocos, llegan a cambiar las palabras de los versos con tal de distinguirlos: *voz que mal dura*. Lo que nunca sucede es que alguien escriba los versos tal y como figuran en el poema; aún aquellos que dicen conocerlos, no los escriben en el mismo orden.

¿En dónde se asienta la significación en los versos de Villaurrutia? ¿Cómo se guía el lector para entenderlos de manera distinta? Evidentemente, no son las pausas entre palabras lo que hace la diferencia, de otro modo la mayoría de los estudiantes atinaría a escribirlas tal y como se presentan en el texto. Por otro lado, a pesar de que la entonación puede proporcionar algunos indicios para entender que se trata de versos diferentes, tampoco es recurso suficiente. Los resultados revelan lo difícil que es restablecer las palabras ortográficas y, por ende, los significados del texto a partir de la sola escucha. De lo que se sigue que es la observación de las formas gráficas y no su vocalización lo que vuelve posible el encuentro de los significados del texto. De ahí, quizás, también, el sugerente nombre del poema: *Nocturno en el que nada se oye*.

Un efecto semejante puede apreciarse con los versos del ejemplo (2), donde vemos que la pronunciación de las formas *nieva nieve* y *ni Eva ni Hebe*, puesto que es la misma: /niébaniébe/, no proporciona clave alguna para entenderlos. Por el contrario, se vuelve necesario

ver para entender. El movimiento más elaborado que se presenta en el enunciado *llegan a servicios públicos* apunta en una dirección similar. Se trata de un juego entre los significados a que remiten las palabras ortográficas: la expresión escrita *servicios públicos* se opone a la ausente *ser vicios públicos* vía la forma gráfica y el significado de *vicios privados*, pero no mediante su sonido.

(2)

*Vicios privados en edificios  
públicos llegan a servicios  
públicos en edificios  
privados...*

En Boston es grave falta  
hablar de ciertas mujeres,  
por eso aunque **nieva nieve**  
mi boca no se atreve  
a decir en voz alta:  
**ni Eva ni Hebe**

(Xavier Villaurrutia: *Epigrama de Boston*)

Podemos ver, entonces, cómo las palabras ortográficas afectan la interpretación y el modo de lectura de los textos. Tanto es así que su modificación podría cambiar radicalmente nuestro modo de aproximarnos a los mismos. En efecto, cuando se alteran las configuraciones gráficas a que los lectores de español estamos acostumbrados se pone en riesgo la legibilidad del texto y, lo que es más, la identidad de la propia lengua escrita. Esto es lo que nos muestra el siguiente ejemplo, un texto de Guillermo Cabrera Infante donde podemos apreciar las consecuencias de la pérdida de las convenciones ortográficas.

(3)

- *Bwaynohss deeahss, kwahnto vableh esto? Ess daymahseeahdo. Lo see-  
ento moocho. Ahdeeshs!...*

- *Bwaynohss deeahss, por dondeh say vah ah lah Plahtha day lah  
Kabhtaydrahl? Estah therrahda esta manyahna lah eeglayseea veeayhya? ...*

(G. Cabrera Infante: “Las muy inquisitivas aventuras de Don Archibaldo Lyall por los duros caminos de Castilla la fonética” en *Exorcismos de estilo*, Bogotá: Editorial La Oveja Negra, p. 147)

Observamos que el texto, pese a referir al español, dado que no sigue las regulaciones ortográficas de dicha lengua, no puede abordarse por medio de la lectura visual. Por el contrario, se requiere poner en marcha otros procedimientos para descifrarlo. Así, si no se tiene un conocimiento de la ortografía de inglés, tal que posibilite encontrar directamente las reglas de pronunciación de las secuencias, se puede comenzar por la vocalización sílaba por sílaba de las palabras de acuerdo con los patrones de correspondencia letra-sonido del español. Puede ser, también, que en los diversos intentos de vocalización se reconozcan algunas formas que se asemejen a las del español, se postulen en cuanto tales y, entonces, se esté en el camino de encontrar las nuevas reglas de pronunciación de las secuencias de letras. Lo interesante es que la disparidad ortográfica respecto del español altera las formas de lectura usuales y alienta la búsqueda de otras estrategias para encontrar los significados: se puede acceder a ellos solamente después haber logrado sonorizar las letras. Dicho de manera más simple, al no reconocerse a primera vista las secuencias de letras, hay que regresar al deletreo para saber qué se dice.

Es, pues, el arreglo estable de las letras, verdadero significante gráfico, lo que permite llegar a los significados por la vía visual. De hecho, el carácter de signo de primer orden que las palabras ortográ-

ficas han adquirido no solamente vuelve posible los juegos de lenguaje puramente visuales, sino que instituye eso que los gramáticos de la Edad media llamaban significado literal o textual, esto es, el significado que se extrae directamente del ordenamiento experimentado por las letras.

Pero no sólo eso. La segmentación gráfica y la ortografía de las palabras son tan determinantes en la conformación de la lengua escrita que dan lugar a variedades lingüísticas visuales, se trate de lenguas distintas o de formas temporales o sociales de una misma lengua. De ahí la extrañeza que nos produce el texto del ejemplo 3. ¿Es verdaderamente español o sólo una manera alterna de representarlo? Este poder constitutivo de la ortografía se revela también en el ejemplo que sigue.

(4)

*Justa, Job.*  
*Just a job.*  
*Ay, allá hay mango!*  
*Ay, all a hay-man, go!*  
*Eleven quince piés!*  
*Eleven quince pies.*  
*Sin once alas.*  
*Sin once, alas!*  
*No sale.*  
*No sale.*

(G. Cabrera Infante: “Versos comunicantes” en *Exorcismos de estilo*, Bogotá: Editorial La Oveja Negra, p. 238)

Aunque en este texto cada par de líneas comparte la misma secuencia de letras, la distinta separación y puntuación que ofrecen nos lleva a adjudicarles una diferente interpretación. Ya la sola segmenta-

ción de la cadena gráfica permite al lector de español desde el primer par de líneas, distinguir las secuencias propias de ese idioma de aquellas que resultan anómalas. El empleo de las mayúsculas y la puntuación enfatizan el contraste propuesto. Si el lector comprende, además, el inglés escrito, podrá asignar la segunda línea del primer par a este último idioma y, de este modo, participar en el juego lingüístico que consiste en leer cada línea del par, una en español y otra en inglés, aun cuando al final sean gráficamente iguales. Así, pues, es el arreglo gráfico lo que determina tanto las formas de cada lengua, como las instrucciones de lectura del texto.

En resumen, si las palabras ortográficas son tan eficaces en los textos, es porque proporcionan más información que si la escritura fuera una simple cadena de letras. Todo parece indicar que la anotación del sonido ha pasado a un segundo plano en las escrituras alfabéticas históricas y que son las diferencias de significado lo que guía su organización actual. La existencia de numerosos sintagmas homófonos que reciben un tratamiento ortográfico distinto prueba también esta otra racionalidad. Así, aunque los términos homófonos difícilmente llegan a ocupar la misma posición dentro del enunciado, las regulaciones de la lengua escrita mantienen su diferenciación porque lo que interesa es preservar la identidad morfológica de las palabras. De ahí que la ortografía permita unificar visualmente paradigmas enteros de ellas y señalar su parentesco. Por ejemplo, la letra <v> vuelve posible reconocer como parte de la misma serie paradigmática o “familia de palabras” la palabra *voz* y todos sus derivados: *vocal*, *vocalizar*, *vocero*, *vocación*, etcétera; en contraste con la <b>, que distingue todos los derivados de *boca*: *bucal*, *boquita*, *boquera*. Asimismo, la <c> de *médico* y *medicina*, o de *eléctrico* y *electricidad*, aunque se pronuncie de manera diferente, tiene ese cometido;<sup>4</sup> o la letra <h>,

<sup>4</sup> En el español de América, donde la <c> representa /s/, el hecho de preservar la escritura de los derivados igual a la del radical *electric* —o *medic*— hace aún más patente el carácter semántico de la ortografía. La <c> sirve exclusivamente para que *medico* y *medicina* se puedan identificar a simple vista como términos de un mismo paradigma

que además de contrastar, por ejemplo, el parentesco de *herrar*, *hierro*, *herradura* y *herraaje*, con el de *errar*, *error*, *errante* y *erróneo*, establece una filiación aún más lejana: es un rasgo ortográfico de origen latino y, en cuanto tal, sirve para afirmar la procedencia del español.

Cabe destacar una función todavía más fundamental que la ortografía cumple en algunas lenguas escritas: las combinaciones ortográficas se han convertido en los indicadores de pronunciación de las letras. Esto es patente en ortografías como la inglesa o la francesa, en las cuales el valor de muchas de las letras depende del arreglo que experimentan dentro de las palabras. Así, por ejemplo, en el inglés la letra <a> asume diferentes valores sonoros, según donde aparezca: [a] en *far*, [e] en *fare*, [ei] en *lake*, [æ] en *hat*, [ə] en *ago*. Otro tanto sucede con la <e>, que puede pronunciarse como [e] en *bred* [bred], en *breath* [breθ] o en *break* [breik]; como [i] en *breathe* [bri:d]; o bien, no pronunciarse, como la <e> final en *fare* [fe:r], *lake* [leik] y la misma *breathe*, o la <e> interior de *brew* [bru:].

También en el francés la pronunciación de las letras vocales no sólo depende del contexto gráfico, hay además numerosas letras o secuencias de ellas que en determinadas posiciones carecen de pronunciación. Por ejemplo, los adjetivos de género masculino se escriben con una consonante final que nunca se pronuncia, así *plat* se pronuncia únicamente [pla], *bas* [ba], *soul* [su], *gris* [gri], *laid* [lɛ], *distinct* [distɛ̃], *long* [lɔ̃], *léger* [leʒe], etcétera. Sin embargo, la presencia de esa letra permite establecer una conexión morfológica con el adjetivo en femenino, donde además de escribirse, se pronuncia; así el femenino de *plat*, *platte*, se dice [plat]; de *bas*, *basse* [ba:s]; *soul*, *soule* [sul]; *gris*, *grise* [gri:z]; *laid*, *laide* [lɛd]; *distinct*, *distincte* [distɛ̃kt]; *long*, *longe* [lɔ̃g], *léger*, *léger* [leʒe:r]. De hecho, en esta lengua, la mayoría de las letras que carecen de pronunciación tienen una im-

---

morfológica. Este es uno de los aspectos donde el conservadurismo de la lengua revela su utilidad y ha sido aprovechado por la fonología generativa para proponer las ortografías profundas o morfológicas. Más adelante trataré con detalle dicha propuesta.

portante referencia morfológica en el medio escrito, que es indicar el género de nombres y adjetivos, o la persona del verbo.

La cuestión es que tanto en la escritura del inglés, como en la del francés, la relación alfabética “una letra-un fonema” no es lo predominante en el sistema; de ahí que sea necesario visualizar la palabra completa o parte de ella para determinar la pronunciación de las letras. Aún el español, no obstante caracterizarse como una ortografía transparente o de tipo fonológico, cuenta con letras cuya pronunciación depende del contexto. La <c> y la <g> tienen un sonido distinto ante <a, o, u> que ante <e, i>; la <y> cambia de pronunciación si está aislada o si forma parte de una palabra; la <x> suena diferente en *examen* [eksámen] y en las palabras de México: *Xalapa* [xalápa], *Taxco* [tásco] y *Xola* [jóla], y hasta la <u> puede dejar de sonar si aparece en las combinaciones <gue, gui> o <que, qui>. De manera que también es necesario visualizar las palabras para identificar los sonidos a que las letras referen.

Como se habrá podido ver, en las escrituras históricas la ortografía trata de resaltar los significados más allá de la anotación de los sonidos. Dicho sea de paso, ésta es la única manera de crear estabilidad, porque en la medida en que una escritura se desprende del sonido, no sólo se aleja del conflicto que implica la representación de lo que se pronuncia, sino que vuelve posible la unificación de la lengua de regiones y épocas diferentes.<sup>5</sup> De acuerdo con C. Blanche-Benveniste (2002: 19 y 21), en casos como los ejemplificados más arriba:

<sup>5</sup> Es de destacar cómo el criterio de la *ratio* y la *veritas*, nombre que los antiguos romanos daban a la escritura etimológica (Desbordes, 1995: 209), a la larga resulta menos problemático que el análisis de lo que se articula. Es un hecho que el “escribir como se habla” conduce a la fluctuación gráfica, una condición que complica el reconocimiento de las formas significantes y su asignación a una determinada categoría léxica o gramatical. En los textos donde se escribe “según como se dice”, los significantes gráficos o formas gramaticales sólo pueden reconstruirse a partir de los significados contextuales de las expresiones, ¿de qué otro modo, pues, es posible saber si *cuyrado*, *cuydado* y *coyrado*, o *fablan*, *ffablan* y *fabrasen*, formas que aparecen en los textos hispanos antiguos, son la misma palabra o pertenecen a una misma familia? Por otra parte, hay que

La diferenciación gráfica ya no tiene nada que ver ni con la pronunciación individual ni con la pronunciación de regiones vecinas. Sólo sirve para fabricar un modelo de referencia, situado más allá de la utilización inmediata de la lengua [...] aun cuando lo oral varíe, hasta el punto en que un mismo sentido se encuentre distribuido entre dos pronunciaciones diferentes, le corresponde a la escritura recuperar la estabilidad...

Pero, ¿en qué consiste ese “modelo de referencia” que trasciende la variación individual, dialectal e, incluso, temporal de las lenguas? ¿Cómo es que la escritura se constituye en un modelo de esa índole? ¿Cuál es, entonces, la relación de la ortografía con la lengua oral? Todas éstas son cuestiones que sólo recientemente han comenzado a estudiarse dentro de la lingüística. Existen algunos análisis que proporcionan ideas muy sugerentes y que vale la pena revisar.

### 2.1 *La naturaleza de la ortografía en las escrituras alfabéticas*

De todas las lenguas que se escriben con el alfabeto latino, el inglés y el francés son las que han recibido mayor atención en las últimas décadas. Quizás porque el modo de ser de sus respectivas ortografías resulta más complejo, quizás porque se trata de la escritura de las lenguas nativas de muchos de los investigadores dedicados al tema, lo cierto es que sus peculiaridades han impactado la concepción contemporánea de la escritura, tanto que algunos lingüistas y psicolingüistas han propuesto reconsiderar la naturaleza del inglés y el francés escrito y enfatizar su carácter morfológico o logográfico.

---

reconocer que la normalización ortográfica basada en la anotación de los sonidos distintivos, a pesar de crear regularidades, es imposible que atienda a todas las variedades de habla presentes en una determinada época y, menos aún, que ésta pueda sostenerse en el tiempo.

Por lo que concierne a este tipo de propuestas, hay que reconocer que fueron nuevamente los lingüistas de la escuela de Praga los primeros en estudiar esos elementos de las escrituras históricas que no se corresponden con la representación del sonido de las lenguas, y en sentar las bases de su reivindicación: “La escritura no es en modo alguno una pseudo-transcripción de naturaleza inferior, como ha sido considerada por la gran mayoría de los estudiosos [...] por el contrario, ocupa un lugar elevado en la escala de los hechos del lenguaje [...] es un sistema de signos elementales del lenguaje”, sostiene Vachek (1945-49: 130).

En su trabajo de 1959 este autor destaca la propensión de las escrituras alfabéticas a mantener simultáneamente varios niveles de representación gráfica; especialmente, la tendencia a conservar en el medio gráfico la uniformidad de los morfemas, aún a expensas de la representación fonológica. En inglés, argumenta, las palabras ortográficas *various* y *variety* mantienen invariable la escritura de la raíz, privilegiando la estructura morfológica por encima de la pronunciación; en cambio, si la escritura de dichas unidades respondiera a la estructura fonológica, tendrían que anotarse: /vɛriəs/ y /vəraɪəti/, creando con ello demasiada variación. Lo mismo sucede con las diversas formas del morfema regular del pasado, que tiene varias pronunciaciones, pero la ortografía inglesa unifica mediante una misma escritura: <-ed>; así, encontramos *lacked*, *played* y *wanted*, cuando la pronunciación de los morfemas es /læk-t/, /plei-d/ y /wəntd-əd/ respectivamente (Vachek, 1959: 418).

Observa también cómo las lenguas escritas son proclives representar niveles de significación todavía más altos que el morfológico, hecho que se expresa principalmente en la escritura altamente diferenciada de palabras homófonas como *I* y *eye*, *be* y *bee*, *fowl* y *fowl*, *not* y *knot*, *see* y *sea*, *break* y *brake*, *die* y *dye*, etcétera. Para Vachek, este modo de funcionar de las palabras ortográficas puede considerarse “cuasi-ideográfico” (ideográfico, porque recuerda el modo de representar de la escritura china, esto es, remitir como totalidad al

significado; sin embargo, no del todo, ya que se preserva cierta indicación del sonido mediante el arreglo de las letras). Esta propiedad cuasi-ideográfica de las escrituras alfabéticas es justamente la que hace de ellas signos de primer orden (Vachek, 1945-49: 129-130).

Mientras el texto transcrito fonéticamente debe ser considerado como un signo de segundo orden (*v.g.* un signo del signo del mundo externo), el texto que sigue las convenciones de la escritura debe ser tomado, por lo menos en comunidades culturales avanzadas, como un signo de primer orden (*v.g.* el signo del mundo exterior). En el desciframiento de un texto escrito de manera convencional, no es necesario el desvío hacia la lengua hablada para comprender su contenido, en tanto que en el caso de un texto fonéticamente transcrito sí lo es.

El análisis multimodal que propone Vachek para las escrituras históricas resulta novedoso en relación con las concepciones sobre el alfabeto imperantes en su tiempo, pero además de mucha utilidad, pues permite analizarlas como sistemas complejos dentro de los cuales alternan diversos tipos de representación. Desde esta perspectiva, las escrituras alfabéticas históricas son sistemas cuya representación no puede reducirse al nivel fonológico ni sus “irregularidades” ser tratadas en términos de desacuerdos o deficiencias en la representación. Siguiendo a Vachek (1948: 121), la presencia de componentes de significación, como la separación de las palabras y la representación de los morfemas, tiende a reestablecer el equilibrio comunicativo de las escrituras al darle mayor énfasis a la expresión de los significados.

El hecho de que la ortografía de las escrituras históricas incluya la representación de diferentes niveles del análisis lingüístico también ha sido tratado por otras teorías lingüísticas. La teoría sobre la ortografía inglesa planteada por N. Chomsky y M. Halle en su libro *Sound Patterns of English*, publicado en 1968, constituye uno de esos

intentos. Aunque el espacio dedicado al desarrollo de las ideas sobre la ortografía ocupa apenas una veintena de páginas de este voluminoso tratado de fonología, vale la pena detenerse a analizar las implicaciones de esta propuesta, especialmente por la influencia que ha tenido en las investigaciones psicolingüísticas sobre el aprendizaje de las escrituras alfabéticas.

Chomsky y Halle sostienen que la escritura convencional del inglés es una ortografía “profunda” (*deep orthography*), regulada por representaciones que se alejan de los fenómenos fónicos o de “superficie” del lenguaje, de suerte que la poca atención que se presta a la indicación de la pronunciación no es una consecuencia del conservadurismo ortográfico, sino de la forma como las representaciones se almacenan en el léxico mental. Ejemplo de ello sería la ortografía de palabras como *insane* e *insanity*, que no se corresponde con su pronunciación actual: [Insein] e [Insænəiti], sino con su representación léxica: *ĩnsãne*, una forma “profunda”, postulada por los autores, que no considera la representación fonológica de las vocales y resulta casi igual a la palabra ortográfica.

Ahora bien, la invención de este tipo de representaciones léxicas, tan afines a las palabras ortográficas, no solamente sirve a Chomsky y Halle para encumbrar la ortografía del inglés a caso ejemplar: “un sistema casi óptimo para la representación de las palabras del inglés” (p. 49), sino para sostener una serie de reglas morfofonológicas que darán cuerpo a su teoría. Así, puesto que las representaciones “profundas” tienen una forma más cercana a la morfología que a la fonología de las palabras, Chomsky y Halle las relacionan con las pronunciaciones actuales de las mismas, la representación de “superficie”, mediante reglas fonético-fonológicas que operan ordenadamente, transformando las representaciones léxicas en estructuras muy cercanas a la pronunciación de las palabras y que, suponen, forman parte del conocimiento de los hablantes de esa lengua. Ellos asumen, de este modo, un léxico mental que se adquiere durante el desarrollo del lenguaje oral y del cual se derivan no solamen-

te las palabras ortográficas, sino la pronunciación contemporánea del inglés.

No hace falta decir más para mostrar el sustento circular de tal planteamiento. En primer lugar, estos estudiosos toman como modelo las palabras ortográficas para crear las representaciones léxicas de su teoría y vuelven después sobre ellas, para presentarlas como evidencia de las representaciones supuestas. En segundo, al identificar las representaciones ortográficas con las representaciones léxicas que se adquieren vía la escucha, convierten las palabras de la escritura inglesa contemporánea en representaciones lingüísticas y psicológicas anteriores a esa, negando así la condición histórica de la ortografía inglesa. Esta es una idea que, definitivamente, para algunos lingüistas es difícil de aceptar.

Blanche-Benveniste (2002: 22), por ejemplo, considera que la noción de representación léxica propuesta por Chomsky y Halle no solamente “magnifica la función analítica de la ortografía”, sino que “subestima el peso de los factores históricos presentes en la constitución de las diversas ortografías”. Del mismo modo, se manifiesta en desacuerdo con la idea de que los sistemas gráficos se traten como si fueran “naturales para los usuarios” e “incluso innatos,” porque se pierde de vista “las grandes dificultades que supone dominar sistemas ortográficos tan complicados como el del francés”.

En una dirección similar apunta la crítica de G. Sampson (1980). Uno de los mayores problemas de la teoría, dice, es que las reglas que Chomsky y Halle proponen con el objeto de derivar las pronunciaciones actuales de las representaciones léxicas no describen otra cosa que los cambios del inglés que tuvieron lugar entre el final de la Edad Media y los primeros siglos de la Modernidad:

En uno de sus *tours de force*, Chomsky y Halle demuestran para su propia satisfacción, que la palabra inglesa *righteous* debe contener una |x| fricativa subyacente que se corresponde con la *gh* de la ortografía estándar, a pesar de que dicho sonido nunca ocurre en el inglés “de superficie”. Sin la |x| subyacente, las reglas que Chomsky y Halle proponen

para explicar las alternancias encontradas en otras palabras predecirían la pronunciación \*[rI]əs] para la palabra *righteous* (una pronunciación que no existe) [...] La objeción obvia es que lo que los fonólogos generativistas están haciendo aquí es usar las claves provenientes de hechos pasados para reconstruir la historia del lenguaje, sin mostrar (como ellos argumentan) cómo esta organizada la mente del hablante moderno. La regla que convierte la [k] en [s] es esencialmente una reconstrucción de un proceso que ocurrió en el latín tardío, antes de que las palabras de esa lengua fueran llevadas al inglés durante la Edad Media, mientras que la regla de diptongación corresponde al *Gran cambio de vocales del inglés*, que ocurrió entre los siglos xv y xviii [...] La razón por la que la ortografía de *righteous*, y de hecho la ortografía del inglés en general, refleja de manera muy precisa la formas subyacentes propuestas en *Sound Pattern of English* no se debe (como Chomsky y Halle lo creen: SPE, p. 49) a que nuestra ortografía sea una forma casi perfecta de codificar las palabras y reglas de pronunciación almacenadas en nuestra mente (subconsciente), sino porque las formas subyacentes se corresponden fonéticamente con ancestros distantes de nuestras palabras modernas, y la ortografía del inglés es muy conservadora (Sampson, 1980: 202-203).

Desde el punto de vista de Sampson, ni las reglas morfo-fonológicas ni las representaciones léxicas son necesarias para explicar lo que sucede con la representación gráfica del inglés. El alejamiento del principio fonológico “una letra-un fonema” que caracteriza la ortografía del inglés puede verse, no como un principio de optimización de la escritura, sino como un cambio que lo dirige hacia otro tipo de representación: “...podemos ver otro tipo de método en la aparente locura de nuestra ortografía si evitamos obsesionarnos con los orígenes fonográficos del alfabeto latino y consideramos que la ortografía inglesa es, al menos en parte, logográfica...” (Sampson, 1997: p. 295).<sup>6</sup> El aspecto logográfico, considera, se manifiesta espe-

<sup>6</sup> Sampson utiliza este término para hablar de las escrituras que toman como base

cialmente en la escritura diferenciada de las palabras homófonas. Esto, como ya vimos, favorece al lector, pues se pueden reconstruir con mayor eficiencia los significados expresados en el texto. Por lo contrario, continúa diciendo Sampson, en una escritura exclusivamente fonográfica habría muchos términos homófonos, como *right* “correcto”, *rite* “rito”, *write* “escribir”, o *wright* “obrero”, que tendrían el mismo aspecto y su interpretación resultaría más penosa.

Sampson defiende así la existencia de ortografías léxicamente distintivas como son las de las escrituras alfabéticas históricas, no porque constituyan formas “óptimas” derivadas de representaciones psicológicas adquiridas vía el lenguaje oral, sino porque facilitan la lectura. De acuerdo con este autor, las razones de por qué la palabra *right* se escribe de ese modo no tienen relevancia para el lector contemporáneo. Se trata de una forma arbitraria cuya ortografía importa solamente en la medida que logra establecer diferencias con otras palabras que se pronuncian igual. Y, agrega, el mismo efecto se obtendría si se escribiera, por ejemplo, *riite* o *qurite*, pero si se escribe con <gh> es porque en una época remota estas letras se correspondieron con una cierta pronunciación que hoy ya no existe y de la cual el hablante de inglés no tiene referencia (Sampson, 1997: 297).

Hoy en día, hablar de fonografía y logografía para explicar lo que sucede con las escrituras del francés o el inglés ya no resulta extraño. Los términos “transparente” o “superficial”, por un lado, y “profunda”, “opaca” o “morfológica”, por el otro, remiten a las distintas clases de ortografía de las escrituras históricas. No obstante, si bien se admite que una escritura puede representar distintos niveles de len-

---

de la representación unidades lingüísticas con significado, como son las palabras y los morfemas. Da como ejemplo de este tipo de escritura la china, porque considera que sus símbolos no refieren exclusivamente a las ideas, sino a formas que tienen un significado y un significante. El hecho de considerar la escritura china como logográfica lo aparta de tipologías anteriores, que sólo enfatizaban el significado de los referentes lingüísticos de los caracteres chinos, sin tener en cuenta que estos caracteres también remiten a la pronunciación.

gua, la idea de que es signo de segundo orden persiste. A mi modo de ver, la dificultad para reconocer que los signos de las escrituras históricas no son signos de signos es consecuencia de la autoridad que la definición de la escritura alfabética como fonografía continúa teniendo tanto en el medio lego, como profesional. Y es que, a pesar de que las palabras ortográficas son signos que no requieren la mediación de la voz en su interpretación, la posibilidad de sonorizarlas confunde a muchos lingüistas y estudiosos de la escritura.

Un caso ilustrativo del influjo de la definición fonográfica de la escritura son las investigaciones psicolingüísticas sobre el reconocimiento de las palabras escritas (*word recognition*). A pesar de las varias décadas que se lleva estudiando dicho proceso, la controversia sobre cómo se leen las palabras, continúa sin resolverse. De un lado están quienes argumentan a favor de un procesamiento léxico u ortográfico, esto es, la recuperación del sonido de las palabras a partir de la totalidad de la configuración; del otro, quienes defienden un proceso de tipo fonológico, es decir, la identificación del sonido a partir de cada letra o grupos de ellas, y, por último, quienes, adoptando una posición de compromiso, hablan de una “ruta dual” que incluye ambos tipos de procesamiento.<sup>7</sup>

La polémica deriva de lo siguiente. Por una parte, las investigaciones relativas al reconocimiento de las palabras ortográficas han atestado cómo el tiempo de respuesta —el tiempo que un sujeto tarda en vocalizar una palabra— ante palabras con ortografía fonológica y palabras con ortografía irregular o morfológica no difiere de manera significativa, cuando éstas tienen una alta frecuencia en la lengua. Por otra, también se ha mostrado cómo el tiempo de respuesta para las palabras irregulares poco frecuentes está por debajo de las

<sup>7</sup> El debate sobre la cuestión puede seguirse en las revisiones de K. Stanovich (1989), R. Peereman (1991), J. Seguí (1991), D. Zagar (1992) y L. Sprenger-Charolles (1992), entre otras. También en el capítulo 10 del libro de Sampson, *Sistemas de escritura*, publicado en 1985 (versión en español de 1997), puede encontrarse una discusión interesante.

palabras regulares raras e incluso de pseudo-palabras que observan un patrón regular. De lo que se sigue que lo importante no es el tipo de ortografía de una palabra, morfológica o fonológica, como estos estudios presuponían, sino su frecuencia o disponibilidad en la lengua. Es más, dado que el procesamiento fonológico parece ser relevante sólo en los casos de pseudo-palabras y palabras poco frecuentes, la controversia podría dirimirse a favor del procesamiento léxico u ortográfico, pero la definición fonográfica sobre la que se asienta este tipo de investigación, continúa dirigiendo la explicación de la lectura.<sup>8</sup>

Cabe señalar que no solo el “reconocimiento de las palabras” se haya sujeto a la definición fonográfica de la escritura, la idea misma de interpretación que sostiene este tipo de investigaciones está constreñida por esa definición. Lo que se define como interpretación es la “decodificación” del sonido de las palabras. Por eso, en estas investigaciones, los lectores no leen textos, sino listas de palabras e incluso pseudo-palabras. Semejante idea, además de limitar la interpretación de lo escrito a la vocalización de la palabra aislada, deja fuera cualquier otro aspecto que pudiera ser pertinente en ese proceso, como son las expectativas de significación que se generan en la medida que se atribuye significado a un texto, o bien, el papel de otras construcciones gramaticales.

<sup>8</sup> Aunque la vasta mayoría de estos estudios se ha realizado con lectores nativo-hablantes del inglés, hay también investigaciones llevadas a cabo con lectores de otras lenguas. En relación con el procesamiento del español escrito, S. Defior, F. Justicia y F. J. Martos (1996: 487-497), por ejemplo, han llegado a conclusiones similares. Ellos encontraron que los escolares de su muestra (niños hispanohablantes, algunos de ellos lectores expertos y otros inexpertos) procesaban las palabras del español del mismo modo que los lectores ingleses. Los niños empleaban la ruta léxica cuando se enfrentaban con palabras de alta frecuencia (por ejemplo, *playa*), y empleaban la ruta fonética (la decodificación letra por letra o sílaba por sílaba) para la lectura de las formas que no se correspondían con la norma del español (*mlaya*), de pseudopalabras (*blaya*) y palabras largas poco frecuentes. Aunque estos autores se adhieren al modelo de doble ruta propuesto por Coltheart para salvar la controversia, sus estudios comparten la misma problemática teórica y metodológica que todos los realizados desde la perspectiva del reconocimiento de palabras.

Desde luego, el texto, en cuanto objeto que ofrece una organización formal distinta del lenguaje oral y, en consecuencia, pudiera requerir de procesos de interpretación que no necesariamente involucren la sonorización de las palabras y enunciados, es una idea totalmente ajena para este tipo de investigaciones. Si estos estudios no consideran que aislar las palabras de su contexto escrito o utilizar pseudo-palabras sea inconveniente, es porque conciben la interpretación como una cuestión de simples asociaciones entre las formas gráficas y las representaciones fonológicas o morfológicas de la lengua oral, almacenadas en la memoria a manera de un diccionario. Dicha concepción de la relación oral-escrito, inspirada fuertemente en la teoría del “léxico mental” de la gramática generativa, no solamente denota un prejuicio sobre lo que es la escritura, ya que hasta el presente no se cuenta con datos empíricos probatorios de la existencia de representaciones como esas en la mente humana no alfabetizada, también hereda las dificultades de la teoría ortográfica de Chomsky y Halle.

De hecho, aunque no todos investigadores se comprometan explícitamente con la idea de una representación ortográfica derivada de la representación morfológica, solamente pensar en la existencia, previa a la adquisición de la escritura, de un diccionario mental integrado por palabras con estructura segmental revela, de nuevo, el influjo de la escritura y los objetos creados por ella en la concepción de la mente humana. Como A. Teberosky (2002: 128) lo señala, se trata de un “sesgo metodológico” dentro del conjunto de estas investigaciones, “producto de una falta de reflexión teórica sobre la escritura y sobre su influencia en la representación del lenguaje y el desarrollo humano general”. Son “filtraciones de la escritura” debidas a un compromiso poco crítico con ciertas hipótesis dominantes en la lingüística, como son “la primacía del lenguaje oral” y la concepción de la escritura “como una mera técnica de transcripción de los enunciados orales” (p. 111).

A partir de lo expuesto hasta aquí podemos concluir que si queremos entender por qué ninguna escritura alfabética refleja la pronunciación de todos y cada uno de los sonidos de una lengua, o por qué todas las escrituras históricas tienden a conservar ortografías pasadas e incluso la de lenguas ajenas a ellas como el latín o el griego antiguo, sacrificando con ello la representación fonológica, es necesario liberarse del sesgo que oculta la definición fonográfica de la escritura y comenzar a estudiarla desde otra óptica.

Uno de los análisis más completos realizado en este sentido es el de N. Catach (1996: 310-326). Esta autora desarrolla una teoría *plurisistémica* de la ortografía francesa, mediante la cual intenta rescatar todas las propiedades semiológicas de esta ortografía y explicar las diversas funciones que cumplen los signos escritos. El sistema del francés, dice, podría ser clasificado como *fono-morfo-logográfico* o *logográfico*, pues en él se encuentran elementos que aluden simultánea o alternadamente a diferentes niveles de la lengua. Así, en el francés encontramos *fonogramas* o *cenemas*; es decir, signos “vacíos” de sentido, unidades gráficas distintivas que, solas o en agrupaciones fijas, refieren exclusivamente a sonidos: < p >, < ng >, < oi >. Hay también *morfogramas* o *signos-morfema*, esto es, letras que por lo general no suenan, pero que en el medio gráfico refieren a unidades de significación, como la < -e > del femenino, o las consonantes finales de numerosas palabras, que en ellas no tienen realización fónica pero sí en sus derivados, como la < t > en el par < teint, teinter >; dentro de este grupo están todos los conjuntos gráficos que indican la persona, el modo y el tiempo en los verbos. Por último, se encuentran los *logogramas* o *signos-palabra*, que operan básicamente en la distinción de homófonos y en la estructuración gráfica del texto.

El aspecto más relevante del análisis de Catach es el replanteamiento de la relación lengua oral y lengua escrita. Ella recupera explícitamente la idea de Vachek de que los signos de la escritura “no son signos de signos”, sino “signos del mundo exterior”:

La escritura duplica la lengua fonémica, no en el sentido de que “es su doble”, sino en el sentido de que se ha creado junto al lenguaje primero su propio lugar, que para algunos pueblos y en ciertos contextos históricos se ha vuelto, con objetivos específicos, tan importante como el otro. Se trata entonces de dos “lenguas”, o “variedades universales” de las lenguas, que llamaremos, por razones de claridad: lengua fonémica y lengua grafémica (p. 324).

Para ella, toda lengua grafémica histórica es un sistema de signos de primer orden que coexiste en pie de igualdad con ese otro sistema de signos de primer orden que es la lengua oral. Sin embargo, y he aquí el punto medular, no son sistemas autónomos, sino que se ponen en relación mediante un sistema supraordinado: la lengua L prima (L'), la cual engloba tanto los signos que establecen conexiones entre la lengua grafémica y la fonémica, como aquellos que son propios de cada una de ellas.

La noción de lengua L' es ciertamente interesante, no sólo porque incorpora los signos exclusivos de la escritura al sistema de la lengua, sino porque plantea la posibilidad de que la lengua grafémica se desarrolle de manera independiente de la lengua fonémica y, lo que es más importante, que la lengua grafémica influya sobre la fonémica; dos fenómenos que resultan inexplicables para una concepción de la escritura como signo de segundo orden, pero que son comunes en las lenguas con larga tradición de escritura.

Definir la lengua escrita como signo de primer orden permite, pues, tratar la ortografía de una manera diferente y desprenderse de la idea de que las formas ortográficas son un vestigio inútil de otros tiempos, una fosilización del lenguaje escrito, para estudiar sistemáticamente el efecto que tienen en la interpretación de los textos. Y es que, independientemente de si se considera que las escrituras alfabéticas históricas son también morfológicas o son logográficas, es un hecho que las palabras ortográficas constituyen una ruta de acceso diferente para la comprensión de los textos: una modalidad de lectura

en la cual estas configuraciones visuales resultan tanto o más fundamentales que las letras individuales.

Este mismo planteamiento abre el camino para discutir otro aspecto también contradictorio y que parece ser inherente a la concepción fonográfica de la escritura: el evolucionismo. Éste consiste en suponer la representación de los segmentos de tipo fonémico o fonológico como la clase más lograda de representación gráfica. Las palabras de I. Gelb (1987: 258 y 259) expresan de manera clara la idea evolucionista a que me refiero:

Otro aspecto que debe ser destacado en esta reconstrucción de las diferentes fases de la escritura es el principio de la evolución “en una sola dirección” [...] Lo que este principio significa en la historia de la escritura es que al alcanzar su desarrollo definitivo, la escritura, cualesquiera que sean sus precedentes, debe pasar por las fases de logografía, silabografía y alfabetografía, precisamente en ese orden y no otro [...] No existe la evolución inversa: un alfabeto no puede convertirse en un silabario, lo mismo que un silabario no puede desembocar en la creación de la logografía.

Como puede apreciarse, el problema para las teorías evolucionistas es aceptar que las transformaciones experimentadas por las escrituras alfabéticas en el transcurso de la historia tengan un efecto decisivo sobre la interpretación de éstas escrituras. El motivo principal es que esto atenta contra el desarrollo unidireccional que dichas teorías suponen. ¿Cómo explicar desde esa perspectiva que las escrituras alfabéticas modernas, en lugar de perfeccionar el ideal de representación fonológico, se alejen de él? Obviamente, los evolucionistas no pueden ni han podido dar una respuesta razonable a esta pregunta. La naturaleza ideológica de sus supuestos se lo impide. Por ello, la posición más frecuente ha sido negar o minimizar la importancia de la ortografía, imputarle un carácter defectivo o monstruoso, como hizo Saussure; pero no estudiar de qué modo se afecta la representación

alfabética y, menos aún, si la ortografía tiene algún impacto sobre la interpretación.

El propio Gelb (1987: 257), quien reconocía que “no existen sistemas puros de escritura” y, en consecuencia, clasificó las escrituras sumeria, hitita, egipcia y china como *logo-silábicas*, no pudo reconocer mixtura alguna en la representación alfabética. Desde su punto de vista, el desarrollo del alfabeto es “... el último hecho importante en la historia de la escritura”. Y añade: “desde la época griega hasta la actualidad, nada nuevo ha sucedido en el desarrollo estructural interno de la escritura” (p. 239).<sup>9</sup>

Fieles a su idea, las teorías fonográfico-evolucionistas han soslayado otro hecho básico: que el principio alfabético una letra-un sonido no es algo que se haya obedecido escrupulosamente en todas las escrituras que utilizan el alfabeto. El propio comienzo de la escritura de las lenguas vernáculas durante el Medioevo, como fue la del inglés, el francés o el español antiguos es un buen ejemplo de ello. En efecto, el estudio de los inicios de la escritura de estas lenguas pone de relieve circunstancias que pueden parecer fortuitas, pero que determinaron la dirección que más tarde seguirían todas ellas. En primer término, aparece el apego al inventario alfabético latino, hecho que pareció predominar sobre las consideraciones lingüísticas, a tal grado que puso en riesgo la relación una letra un sonido que sustenta la escritura alfabética. Ese lazo con las formas latinas condujo a los escribas medievales a resolver las dificultades de representación debidas a la insuficiencia de las letras latinas, mediante la combinación de las letras existentes (*ch, ng, nh, gl, ll, sch*, etcétera) o la modificación de algunas de ellas por la añadidura de signos diacríticos (*w, ñ, ð, ç*,

<sup>9</sup> Un punto de vista evolucionista más o menos similar es el que sustenta D. Diringer (1948: 13): “El alfabeto es el último, el más altamente desarrollado, el más conveniente y el más fácilmente adaptable sistema de escritura [...] hay una enorme ventaja en el uso de la letras, la cuales representan sonidos sencillos más que ideas o sílabas”. Ideas semejantes pueden encontrarse en las explicaciones de Saussure (1985: 55-56 y 68) y Bloomfield (1984: 281-296) sobre los sistemas de escritura.

æ, ø, f, f), pero difícilmente mediante la invención de otras letras. En segundo, se encuentra el influjo de la ortografía latina, cuyas fórmulas no sólo se mantuvieron para escribir nombres importantes, sino que a la larga terminaron moldeando una buena proporción del vocabulario de las lenguas romance y el inglés.

En resumen, si las teorías fonográfico-evolucionistas se han resistido a admitir que las palabras ortográficas pudieren tener alguna repercusión positiva sobre la representación alfabética, es porque han considerado la representación alfabética de manera idealizada, esto es, sin tener en cuenta cómo las escrituras alfabéticas contemporáneas representan las lenguas particulares. Sólo así puede entenderse el desarrollo unidireccional y a-histórico que le han atribuido a los sistemas de escritura. Lo más paradójico es que, desde de la postura evolucionista, únicamente la escritura del griego o el latín de la antigüedad constituirían ejemplos de la representación alfabética, porque, al no haber propiamente una norma ortográfica, como tampoco segmentación de palabras ni de enunciados, dichas escritura serían las únicas que mantendrían relación exclusiva con el sonido. No obstante, cabe mencionar el problema de la falta de sistematicidad que estás escrituras enfrentaron.<sup>10</sup>

La complejidad que manifiestan las lenguas escritas mediante el alfabeto no puede seguirse pasando por alto. Es necesario reconside-

<sup>10</sup> F. Desbordes (1995: 159), por ejemplo, encuentra que en la escritura de los romanos la ortografía era prácticamente inexistente: “Sabemos cómo escribían los latinos porque se ve su escritura en los muros y monumentos, y la conclusión es bastante decepcionante: escribían de cualquier manera [...] Los modernos que han dedicado algún interés a la cuestión no pueden sino comprobar una incoherencia desconcertante”. Y (1995: 169) aclara que la uniformidad gráfica no era sentida como necesaria, porque la idea más generalizada entre los romanos, incluidos los ortógrafos, era que había que “escribir como se hablaba”, esto es, “la transcripción de la ‘enuntiatio’ de conformidad con las convenciones del código alfabético” (p. 169). El problema es que el principio que sustenta la convención alfabética: una letra-un sonido, no es suficiente para garantizar la unicidad de la representación. Dicha problemática será tratada con mayor detalle en el capítulo 4 de este libro.

rar la manera como la tradición dominante ha venido planteando la representación de esta clase de escrituras. El punto es que si verdaderamente se quiere llegar a entender la manera de representar de éstas y, en general, de cualquier clase de escritura, hay tomar en cuenta no sólo los inventarios de signos aislados, sino los textos que se escriben con ellos y la relación que estos últimos guardan con las modalidades de lectura tanto presentes, como pasadas. Los estudios de los mismos epigrafistas parecen decirnos que no es posible comprender una escritura sin pasar por su historia. En este sentido, la historia de las prácticas de lectura en occidente tiene mucho que enseñarnos.

### 3. LA GÉNESIS HISTÓRICA DE LAS PALABRAS EN LOS TEXTOS

Ni la segmentación de las palabras ni la de ningún otro tipo de unidades (frases, oraciones, párrafos o capítulos) fue propia de las escrituras alfabéticas en la antigüedad grecolatina y la cultura alto medieval.<sup>11</sup> En ese tiempo, los textos estaban constituidos por letras que se sucedían regularmente, sin que se indicara separación alguna; de suerte que, según Desbordes (1995: 224), el primer verso de la *Eneida* podía verse escrito como se presenta abajo:

<sup>11</sup> Para ser precisos, hay que mencionar que si bien, gracias un préstamo directo de los etruscos, los latinos conocieron la separación de unidades significativas en los orígenes de su escritura, ésta fue abandonada alrededor del siglo II d. C. “Hacia el final de la Antigüedad, tanto en los textos griegos como en los latinos, el espacio intratextual había cesado por completo de servir como código para separar las palabras y se había convertido en un código ocasionalmente utilizado para puntuarlos. Más adelante, los textos griegos y romanos fueron copiados sin espacios intertextuales u otro tipo de puntuación”, afirma Saenger (1997: 12). Cabe notar, que, aún durante el tiempo en que se empleó, la separación de las palabras tampoco fue una circunstancia generalizada. A decir de Desbordes (1995: 224), tan falso sería sostener que los latinos separaban las palabras, como lo contrario.

## ARMAVIRVMQVECANOTROIAEQVIPRIMUSABORIS

(*arma virum que cano, Troiae que primus ab oris*)

Para tener una idea de cómo lucía el texto, tomemos como ejemplo el del rollo o *volumen* de la antigua Roma, que fue la forma más difundida de libro en la antigüedad. Los rollos eran tiras de papiro que medían en promedio unos 40 centímetros de ancho y entre seis u ocho metros de longitud. En ellos, nos dice H. Martin (1994: 58-59), el texto se desplegaba de manera continua en columnas paralelas de 15 a 30 letras de ancho y 25 a 45 líneas de largo, formando “páginas” perpendiculares al largo del papiro, que podían empezar o terminar cortando una expresión en cualquier parte.

Dicha manera de presentar los textos, por insólita que pudiera parecernos en la actualidad, marchaba acorde con las prácticas de lectura de aquel entonces. Los historiadores argumentan que las separaciones de las palabras y demás artificios que forman parte de los textos modernos no fueron realmente necesarias para los lectores de la antigüedad y los inicios de la era cristiana, porque la interpretación de la *scriptio continua* se asentaba sobre una modalidad de lectura muy diferente de la práctica experta que acompaña los textos alfabéticos contemporáneos. El ingrediente principal de la lectura de la *scriptura continua* era su vocalización. Lo contrario, la lectura a simple vista o en silencio era una actividad inusual.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> M. Parkes (1993: 10) comenta lo inesperado que resultaba en Roma la lectura sin vocalización de los textos, y cita las palabras con que uno de los personajes del *Satiricón* se excusa por haber besado a un joven: lo ha hecho no porque éste fuera bello sino porque podía “dividir entre diez y leer a simple vista”. En el mismo siglo IV de nuestra era, la lectura en silencio continuaba siendo un hecho fuera de lo común; de otro modo San Agustín no se hubiera asombrado de ver a San Ambrosio leyendo en silencio (Parkes, 1993: 9). Este testimonio de San Agustín figura en sus *Confesiones: Sed cum legebat oculi ducebantur per paginas et cor intellectum rimabatur, vox autem et lingua quiescebeant* (... “cuando leía, sus ojos recorrían las páginas y su corazón penetraba el sentido; más su voz y su lengua descansaban”).

La lectura de un texto, sostiene Parkes (1998: 137), exigía varias operaciones: una preparación inicial, la *lectio* o *praelectio*, en la cual el lector debía pronunciar las letras y sintetizar las sílabas para poder aislar porciones con significado; después, la lectura en voz alta o *pronuntiatio*, para darle la acentuación que exigía el sentido; más adelante, la *enarratio*, que consistía en el estudio del vocabulario, la forma retórica y literaria —un procedimiento que se consideraba anterior a la verdadera interpretación del texto— y, por último, el comentario o *explanatio* sobre el contenido del texto.

De todas estas operaciones, la *praelectio* y la *pronuntiatio* eran fundamentales.<sup>13</sup> Dado que las unidades de significación no existían materialmente en los textos, su reconocimiento necesitaba de la entonación y, muchas veces, la repetición de varias sílabas seguidas, fuera recitándolas en voz alta o murmurándolas. P. Saenger (1995: 272) argumenta que la vocalización “ayudaba al lector a retener en la memoria de corto plazo esa fracción de palabra o frase que ya había sido fonéticamente decodificada, mientras que la tarea cognitiva de reconocer los morfemas y las palabras necesarios para entender el sentido del texto proseguía a través de la decodificación fonética de la porción siguiente”.<sup>14</sup> Una vez decodificada una porción de texto se procedía a darle la entonación que mejor expresara su sentido.

<sup>13</sup> Desbordes (1995: 225), quien también reconoce que leer escrituras continuas era un arte difícil, cita una anécdota costumbrista de Aulio Gelio, en donde se evidencia que la lectura sin *praelectio* es un acto presuntuoso y, más bien, propio de los ignorantes:

“Léeme más bien lo que no comprendas para que yo te lo explique”, dice el hombre. “Pero, ¿cómo puedo leer cosas que no comprendo? Lo que yo lea estará mal separado, será confuso y te impedirá también a ti comprenderlo”, le digo. En ese momento, como varias personas presentes insistieran, el hombre tomó el libro que yo le tendía, un antiguo ejemplar de una notable exactitud y magníficamente escrito. Él lo tomó y luego se le demudó el rostro, abrumado. ¿Debo proseguir? En verdad no me atrevo a contar, con que se me crea: si niños que acuden por primera vez a la escuela hubieran recibido ese libro, su lectura no habría sido más ridícula, hasta tal punto que el hombre cortaba las oraciones en cualquier lugar y pronunciaba las palabras a tropezones [...]

<sup>14</sup> Saenger (1995: 270-271) se apoya en algunos experimentos sobre fisiología de

Además de ser parte medular del proceso de interpretación, la vocalización constituía la forma de leer por excelencia. En la antigüedad, el texto estaba dominado por la retórica y la prosodia, las cuales dictaban cómo debía escribirse y, ulteriormente, leerse o recitarse. Lo escrito era, en realidad, una ayuda para la memoria, pues la lectura dependía, en buena medida, de la memorización de las frases y las cadencias con que debía entonarse. Para dar cuenta de la complejidad y el esfuerzo que a veces requería, G. Cavallo (1998: 109 y 110) establece una comparación muy efectiva: “leer un texto literario era prácticamente ejecutar una partitura musical” y refiere cómo la práctica de la lectura declamatoria, esto es, la lectura enunciada de manera potente y acompañada de una fuerte gesticulación era recomendada como un ejercicio físico beneficioso para la salud: “la terapia del ritmo”.

A la caída del imperio romano, la cristiandad incorporó este arte antiguo de leer en su liturgia y agregó en los primeros siglos de la Edad Media, otra forma de lectura vocalizada: la lectura en voz baja o *ruminatio*. Esta era una lectura realizada a profundidad, que lo mismo servía como instrumento para la memorización de los textos, que como soporte para su meditación, pues durante ella diversos

---

la lectura que muestran cómo la vocalización y el silabeo reaparecen durante la lectura al suprimirse los espacios entre palabras o cambiarlos de lugar. En términos generales, dichos experimentos señalan que, cuando a los lectores expertos —que practican la lectura en silencio— se les pide leer textos alterados del modo mencionado, necesitan realizar más fijaciones y regresiones oculares por línea de texto que cuando leen textos delimitados normalmente. Ellos fijan los ojos de un modo parecido a como lo hacen los lectores debutantes que aún no dominan del todo la lectura. Dicho aumento en las fijaciones es consecuencia de la reducción la unidad de percepción textual, y significa que, en lugar de identificar de un vistazo dos o tres palabras, como es habitual cuando se leen textos modernos, el lector percibe una serie de seis o siete letras, con las cuales tendrá que armar sílabas y retener su rastro fónico hasta poder identificar una porción significativa y verificarla. A veces, estas sílabas se corresponden con palabras monosilábicas y bisilábicas, pero muchas veces (en especial, en textos como los de la Antigüedad griega y romana, que normalmente contienen palabras más largas), se corresponden con palabras o frases cuya terminación y sentido tiende a mantenerse incierto durante el intervalo de saltos oculares.

pasajes del texto bíblico se aprendían de memoria y se repetían sin cesar en voz baja, con el propósito de asimilar su contenido (Hamesse, 1998:160-161).

Todo armonizaba en ese mundo donde lo oral predominaba sobre lo escrito. La lectura, la interpretación de los textos y hasta las técnicas de enseñanza estaban en consonancia con el modo de ser de la *scriptio continua*. Como lo muestran los historiadores, la práctica de la lectura en voz alta articuló la didáctica de la lectura elemental tanto en el mundo antiguo, como en el del alto medioevo. “El aprendizaje se hacía en voz alta, y mientras la voz pronunciaba las palabras ya leídas, los ojos debían mirar las palabras siguientes”, comenta Quintiliano, quien considera esta operación “un asunto muy difícil, puesto que requiere ‘un desdoblamiento de la atención’” (Cavallo, 1998: 109). Del mismo modo, Parkes (1998: 141) explica cómo en la Edad Media “el principiante debía leer en voz alta a fin de que el maestro pudiera asesorarlo”, pues “la fluidez en la lectura y en el uso del latín podían ser estimulados y supervisados leyendo en voz alta en grupo”.

Durante todo ese tiempo, la repetición y memorización de los textos jugaron también un papel fundamental. P. Riché (1962: 156-157) refiere cómo, en la Edad Media, después de enseñar a sus alumnos a escribir las letras, los maestros les hacían copiar los salmos para que pudieran aprenderlos de memoria y leerlos en voz alta. “Saber leer era conocer su salterio... El niño lo debía aprender de memoria como en nuestros días los jóvenes musulmanes aprenden a leer y a escribir los versos del Corán”, asegura Riché (1962: 515).

Sin embargo, la conformidad entre las prácticas de lectura y escritura que caracterizó a la Antigüedad no pudo sostenerse a todo lo largo del Medioevo. La *scriptura continua* y las prácticas de lectura oral funcionaron durante un tiempo en el mundo de la latinidad, entre aquellos pueblos que hablaban una lengua que guardaba todavía ciertas semejanzas con la que se escribía. Pero en la periferia la situación fue muy diferente; especialmente, en aquellos lugares donde la lengua

nativa no tenía el más mínimo nexo con el latín. Justo en esas tierras marginales, habitadas por hablantes de lenguas celtas y germánicas, fue donde aparecieron las primeras separaciones en los textos y comenzaron a desarrollarse diversos sistemas de distinciones gráficas con la finalidad de solucionar los problemas que la lectura suscitaba.

### 3.1 *Las vicisitudes de la separación de las palabras*

A finales del siglo VII d.C. los monjes insulares de Irlanda e Inglaterra empezaron a experimentar con el espacio en los textos y otros tipos de marcas, con el propósito de crear apoyos eficientes para la interpretación de la escritura. Y no es de extrañar que así fuera, dice Parkes, pues conociendo los procedimientos de lectura que implicaba la *scriptio continua*, el aprendizaje de la escritura latina debió ser muy oneroso para estos monjes que no sólo eran hablantes nativos de lenguas muy diferentes, sino que vivían fuera de los confines de la *lingua romana*. Para ellos, el latín era una lengua de la cual no tenían más claves de pronunciación que las de los manuales y gramáticas, “una segunda lengua cuyo medio, en la práctica, era de naturaleza visual” (Parkes, 1993: 23). Por esto mismo, no resulta sorprendente que la separación de las palabras tuviera su origen en los monasterios insulares, donde los futuros escribas tenían que aprender a leer y escribir en una segunda lengua que, como no se hablaba, debían adquirir por medio de los textos y la enseñanza gramatical.

Lo más notable es el tiempo que el proceso de crear las palabras en los textos duró. Éstas se fijaron en los textos latinos después de un análisis que tomó poco más de cuatro siglos completar. Durante este lapso, se emplearon diversos modos de espaciado o aireado de las cadenas de letras, mismos que no siempre coincidieron con unidades lingüísticas; a saber:<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Saenger (1997) dedica todo un capítulo de su libro *Space Between Words* a discutir

- 1) los agrupamientos azarosos de letras, el tipo más primitivo de espaciado o aireado durante el Medioevo, que consistía en insertar espacios al interior de una línea de texto sin considerar los límites de unidades de significación o incluso de sílabas;
- 2) los agrupamientos silábicos de letras;
- 3) los agrupamientos jerárquicos de letras, un tipo de aireado en el que se usaban espacios mayores para aislar secuencias equivalentes a pequeñas frases y se insertaban, de manera un tanto aleatoria, espacios menores dentro de ellas;
- 4) los agrupamientos jerárquicos de palabras, un tipo de aireado que usaba espacios mayores para aislar una palabra o frase, por lo general con una longitud de unas quince a veinte letras, y espacios menores, o *interpunctus*, para distinguir las sílabas dentro de ellas;
- 5) los bloques sólidos de palabras, una variedad de secuencias con un tamaño semejante a las del grupo anterior, pero sin separaciones interiores.

Cabe mencionar que no todos los tipos de espaciado tuvieron la misma aceptación. Saenger destaca que mientras en Irlanda e Inglaterra una forma de separación muy cercana a la canónica fue usada antes del siglo x, en el continente los agrupamientos largos prevalecieron hasta el siglo xi. En general, los agrupamientos gráficos más característicos de la Europa de habla romance son aquellos que toman como límite unidades gramaticales que se relacionan con un patrón rítmico: *sermodomini* “palabra del Señor”, *cumnecessesit* “con nece-

---

los términos empleados por los paleógrafos para denominar los bloques que aparecen separados en los textos de los primeros siglos del proceso de construcción de las palabras. Dado que no encuentra criterios que guíen sistemáticamente la separación de los bloques gráficos, propone agrupar los textos de ese periodo bajo un solo término: *aerated texts*, que yo he traducido aquí como “espaciado” o “aireado”. De este modo, opone toda la separación preliminar a la “separación canónica”, que es la que se impuso desde el siglo xii.

sidad” o “necesariamente”, *aequeseemper* “por siempre”, *nonconsequatur* “no se sigue”, *aliquodrebus* “cualquier cosa”, *inintelligibleest* “es ininteligible”, *possibileest* “es posible”, nos dice Parkes (1998: 148). Estos agrupamientos constituyen unidades prosódicas que son primordiales en la enunciación oral de los textos y se corresponden con los agrupamientos descritos en los puntos 4 y 5.

Saenger sostiene que la diferente relación que tuvieron los lectores de las islas británicas y los del continente con la lengua latina fue la variable decisiva en la distribución geográfica de los patrones gráficos y encuentra que, incluso en el mismo continente, los agrupamientos de palabras variaban, según fuera romance o germánica la lengua vernácula. “Los agrupamientos largos de palabras, mayores de quince y aún veinte caracteres, fueron típicos de las escrituras del sur de Francia y de Italia”, en tanto que “los agrupamientos de palabras de menos de quince letras fueron particularmente comunes en la Alemania meridional al final del siglo IX y principios del X” (Saenger, 1997: 41).<sup>16</sup>

Esta diferente relación que los pueblos insulares y los asentados en el área del antiguo imperio romano tuvieron con el latín también repercutió sobre la manera de ver la lengua que hablaban: fue en Irlanda e Inglaterra donde se inició la escritura de las lenguas vernáculas. La necesidad de traducir el Evangelio, del latín a sus lenguas nativas, llevó a los insulares a poner por escrito el irlandés y el inglés a hacia finales del siglo VIII y principios del IX; en cambio, los hablantes de las lenguas romance comenzaron casi un siglo después. Según Saenger, el hecho de poner por escrito el irlandés y el inglés fue de

<sup>16</sup> El caso de España fue un tanto diferente, pues la separación de palabras fue adoptada muy temprano debido a la influencia de la escritura árabe, que, por ser de tipo consonántico requiere de separaciones. Saenger (1997: 124-125) nota que “la separación de las palabras era tan esencial para la comprensión de la ciencia árabe que los intelectuales del siglo X en Alemania, Francia y España generalmente retuvieron la separación de palabras, no sólo en las transliteraciones sino también en las traducciones”. La influencia del formato textual árabe es claramente evidente en las glosas latinas de los textos árabes escritas en España por escribas bilingües.

singular importancia en la historia de la separación de las palabras porque permitió no solamente que las escrituras del latín y las lenguas vernáculas se retroalimentaran, sino que se fijaran criterios de segmentación comunes a todas ellas.

No obstante, hay que destacar que la separación de las palabras en el irlandés y el inglés no pudo asimilarse enseguida a los patrones de la escritura del latín. Por el contrario, antes de aislar las palabras de acuerdo con los criterios gramaticales utilizados para el latín, los escribas experimentaron de nuevo con las sílabas y los agrupamientos prosódicos como parámetros de separación. Por ejemplo, en la *Homilía de Cambray* aparece separado el grupo prosódico *isaireasber* por *is aire as' ber*, 'it is therefore he says', y en una copia de las *Epístolas de San Pablo* está *adobragart* por *adob' ragart*, 'uos fascinavit' (Parkes, 1993: 23-24). Así, pues, los escribas medievales tuvieron que recorrer una vez más el mismo camino para poder incorporar a su propia lengua los modelos desarrollados para la separación de palabras en el latín.

Las vicisitudes de la separación de palabras en el latín escrito terminaron a finales del siglo XI y principios del XII, cuando se estableció la "separación canónica", que es la configuración que tiene en el presente. La característica principal de esta modalidad de escritura es la presencia de espacios entre cada palabra, incluyendo las funcionales, un aspecto que no se había consolidado anteriormente. Así, todas las palabras, monosílabos y partículas se aislaron por un espacio entre palabras equivalente a dos veces el tamaño de una unidad espacial. La excepción fueron las conjunciones pospuestas —*cum*, los enclíticos —*que* y —*ve*, el interrogativo —*ne*, y el afijo *in*—, que, como ocurre en los textos contemporáneos, se unen a la palabra (Saenger, 1997: 44).

Resumiendo, a pesar de haberse puesto a prueba diversos parámetros relacionados con el lenguaje oral —y, más bien, con la vocalización de lo escrito—, como son las sílabas y los patrones prosódicos, la significación terminó por imponerse como criterio definitivo. A

decir de los historiadores, el fundamento de la constitución de las palabras fue el análisis gramatical que practicaron los antiguos; es decir, el análisis letra por letra de las secuencias gráficas, basado en el estudio de la ortografía, la etimología y, particularmente, la analogía, que no era otra cosa que la comparación de las formas gráficas para identificar las raíces, terminaciones y afijos de las unidades de significación, y construir mediante estos paradigmas de formas asociadas, como las declinaciones y conjugaciones (Parkes, 1998: 138)<sup>17</sup>. Como puede apreciarse los gramáticos insulares lograron darle un nuevo uso a las construcciones puramente formales que los gramáticos antiguos habían creado para ayudarse a interpretar los textos: hicieron de ellas realidades gráficas concretas. Las palabras se convirtieron, entonces, en los nuevos observables que guiaron la lectura del discurso escrito.

### 3.2 La “gramática de la legibilidad” y sus efectos

Las consecuencias de la separación de las palabras fueron enormes. El cambio más significativo fue la manera de leer los textos. De acuerdo con Saenger (1997: 13 y 142), el aislamiento de unidades significativas mediante espacios propició cambios profundos en las destrezas

<sup>17</sup> Cabe enfatizar que el análisis de los antiguos griegos y romanos no hacía referencia a las palabras como unidades materiales de los textos o del lenguaje. Como observa Desbordes (1996: 102-105), ni los griegos ni los romanos tenían siquiera un término para palabra equivalente al nuestro; por ejemplo, el *dictio* de los latinos era un vocablo polivalente, que lo mismo podía referir al material únicamente escribible o articulado, que a las secuencias significantes. De ahí que las *dictionis* fueran sólo unidades formales de la gramática, la cual tenía por finalidad prescribir las formas literales o gramaticales de los textos. “Establecer y fijar los textos exigía que se redujeran a una forma única las variantes de los manuscritos [...] Era menester encontrar criterios de corrección. Así vemos cómo Aristarco recurre a la analogía y a la etimología: esta palabra se escribe de tal manera porque entra en la serie con otras palabras o porque deriva de una palabra con la que debe conservar lazos formales”, cuenta Desbordes (1995: 163).

cognitivas relevantes para la lectura de los textos y se convirtió en el factor principal de la expansión de la lectura en silencio. Porque al facilitar el reconocimiento global de unidades con significado, las palabras gráficas abrieron la posibilidad de eliminar la *praelectio* del acto de lectura y, en consecuencia, de avanzar rápidamente. De este modo, ya no fue necesario vocalizar el texto, bastó sólo con mirarlo.

Igualmente importante fue el hecho de que las palabras permitieran orientar la interpretación de las relaciones morfológicas. Siguiendo a Cavallo (1998: 112), cuando los textos carecen de palabras ortográficas, el rango de interpretaciones posibles es mayor que cuando cuentan con divisiones significativas. La *scriptio continua*, considera, propone un texto neutro que el lector procede a dividir en función de su nivel de comprensión y su modo de leer. No obstante, la neutralidad de un texto que no contiene palabras se traduce, también, en ambigüedad. Ésta se convierte en una circunstancia perniciosa cuando la interpretación de un texto deja de ser una tarea colectiva o se abandona al arbitrio del escriba poco experto la copia de los manuscritos.

Y en efecto, la ausencia de separaciones generaba numerosos malentendidos. La confusión de la preposición *in* con el proclítico *in*— era de las más frecuentes. Por ejemplo, la secuencia INCULTO-LOCO se podía leer *in culto loco* “en un lugar culto”, o *inculto loco* “lugar inculto” (Desbordes, 1995: 229); del mismo modo, INNUMERO podía interpretarse como *innumero* “innumerable”, o *in numero* “en número” (Parkes, 1998: 144).

Los problemas que los lectores de la *scriptio continua* de la Antigüedad y la Edad Media tenían para llegar a un acuerdo sobre cómo interpretar un texto son comentados por todos los historiadores de esos periodos. Desde luego, podemos ver que eran los escribas del Medioevo, quienes debían trasladar los textos antiguos a formas más contemporáneas, los más proclives a equivocarse. Tales son los casos que Parkes presenta en su trabajo de 1993. Por ejemplo, en una copia

medieval de la *Historia de Roma* de Livio, encuentra que un escriba ha malinterpretado el enunciado:

UBIUISMAGNASPARTIADREMNAUTICAMCOLLECTA

(*ubi uis magna sparti ad rem nauticam collecta*)

“donde una gran cantidad de esparto se había juntado con propósitos navales”

El escriba, dice Parkes (1993: 10) ha marcado las siguientes separaciones: *ubiuis magnas partis ad rem nauticam collecta*, “donde muchos partos se había reunido con propósitos navales”, con lo cual se ve que no ha podido identificar el término de origen ibérico *sparti* “esparto” y, en consecuencia, ha interpretado de manera totalmente distinta el enunciado.

Aún los lectores más expertos, como eran los gramáticos, no estaban exentos de errar en la interpretación de los textos. Gracias a sus comentarios es como podemos enterarnos de algunos de los equívocos que podían cometer esta clase de lectores. Parkes (1993: 10) cita la crítica que Servio, un gramático del siglo iv, hizo a su colega Donato, otro gramático, por leer en el verso de la *Eneida*: *collectam-ex-ilio-pubem* “la gente reunida en Troya”, cuando debió ser *collectam-exilio-pubem*, “la gente reunida en el exilio”.<sup>18</sup>

Otra novedad propiciada por la aparición de las palabras ortográficas y demás recursos desarrollados por los gramáticos y escribas medievales para facilitar la lectura de los textos fue el cambio radical que experimentó el estatuto de la escritura y del propio latín. La Alta Edad

<sup>18</sup> Como estos hay también muchos ejemplos en el trabajo filológico de las lenguas romance. Blanche-Benveniste (1998: 132) proporciona dos casos típicamente conflictivos del francés antiguo. El primero, dice, es el de la cadena gráfica <nen> que puede separarse de tres maneras distintas: *nen*, *n'en* y *nen'*, dando como resultado tres sentidos diferentes de la negación. El segundo refiere al pronombre relativo *qui*, que puede interpretarse como el relativo de sujeto, la contracción de *qui* con el pronombre *il* o la contracción de *qui* con el pronombre *y*, que en el francés antiguo se escribía *i*.

Media había heredado de Roma la idea de que los textos servían únicamente como ayuda para la memorización del discurso —recordemos cuánto la escritura continua y sus modos de aprehenderse estaban ligados a la vocalización. Sin embargo, en la medida en que el texto fue transformándose, pudo dejar de ser una ayuda de la memoria y convertirse en el saber mismo. Dicha evolución indica con claridad el camino que siguió la lectura. Cuanto más se acotó la interpretación mediante el uso del espacio y la puntuación, menos necesario fue el repaso del texto en voz baja o en altavoz, y menos se entendió la escritura como el registro de la palabra hablada. De tal modo que si en la Antigüedad y la Alta Edad Media la vocalización del texto se consideró un paso indispensable para su comprensión, en la Baja Edad Media la observación y el examen visual pasaron a ser los mecanismos clave de su entendimiento. Solamente por su intermediación podía aprehenderse la jerarquía de esa nueva exposición de las ideas.

El desarrollo de la nueva forma de expresión escrita y de su comprensión sirvió para consolidar un proceso que venía gestándose desde hacía unos dos o tres siglos en el mundo latino: la conciencia de la diferencia. Primero, conciencia de la diferencia entre lo que se habla y se escribe; segundo, conciencia de la diferencia entre las lenguas vernáculas, y tercero, conciencia de la diferente naturaleza del latín.

Aunque se sabe que el latín comenzó a cambiar antes de que el Imperio Romano se desmembrara (Wright, 1991; Varvaro, 1991; Lapesa, 1981), no se puede identificar con precisión cuándo los hablantes de la *lingua romana* distinguieron las formas de su expresión como diferentes de las del latín. R. Wright (1991) señala como el factor precipitante de la toma de conciencia de la diferencia la reforma de Carlomagno, llevada a cabo hacia el año 800 por el gramático insular Alcuino, que consistió en la observancia estricta de la ortografía del latín y la pronunciación una letra-una sonido para escribir y leer textos litúrgicos y oficiales. De acuerdo con este autor, los requerimientos propuestos por Alcuino a los clérigos: hablar bien

cuando se leen o se cantan los textos, permitieron confrontar los modos populares de pronunciar el latín de la liturgia con las formas latinas clásicas. Hasta ese momento la escritura del latín había desempeñado una función unificadora. El latín “era simplemente la forma escrita del lenguaje hablado”, aunque éste se leyera de acuerdo con las pronunciaciones locales, explica T. Janson (1991: 22). También J. Herman (1991: 38) considera que en ese tiempo la idea dominante era de unidad: “los *romani*, tanto de Roma como de cualquier otra parte, estaban seguros de hablar latín aunque con algunos cambios, diferencias y finas rupturas a lo largo de parámetros socioculturales”. Y agrega, “la idea de diferencias regionales que impidieran el entendimiento mutuo no existía”.

No obstante, a medida que lo que se hablaba se comenzó a asumir como distinto de lo que se escribía, se sintió la necesidad de expresar por escrito el habla. No es casual que fueran los documentos legales y notariales los primeros en glosarse o escribirse en lengua vernácula. Como estos necesariamente debían leerse en voz alta, había que hacerlo con la pronunciación local, si es que se quería que fueran ser comprendidos por sus destinatarios. En este sentido, A. Emiliano (1991) considera que la paulatina romanización de la escritura de los Fueros Leoneses puede ser entendida como una aproximación consciente al sistema lingüístico del romance, hecha con el objeto de acercar lo dicho en el texto a un vulgo que no entendía latín. Esta misma idea es compartida por Wright (1991: 110), quien lo expresa del siguiente modo: “El subsecuente y, probablemente, consecuente surgimiento intencional de los distintos sistemas de escritura no latinizada para registrar los vernaculares romances fue —y solamente pudo haber sido— la invención experimental de algunos lingüistas emprendedores... (con el propósito) de leer con las pronunciaciones locales”.

La cuestión es que una vez puestas por escrito las lenguas vernáculas, el latín se transformó en lo que desde un principio fue para los insulares: una lengua sin materialidad sonora, con una sustancia

puramente visual. Para los siglos XII y XIII, el latín oral era ya una lengua prácticamente muerta. Esto posibilitó que los intelectuales escolásticos efectuaran sobre el latín escrito una serie de operaciones que lo pusieron en el camino de constituirse en un lenguaje formal. Guiados por la idea de construir razonamientos y demostraciones precisas, impusieron al latín el orden sujeto, verbo, objeto; separaron conceptualmente el adjetivo del nombre y fijaron su lugar uno junto al otro; establecieron también el lugar del adverbio junto al verbo; ordenaron las predicaciones verbales dentro de los periodos, y desarrollaron un sistema preciso de puntuación. Asimismo, aumentaron considerablemente el uso de conjunciones y adverbios en la construcción de las oraciones compuestas, eliminando con ello la parataxis, de uso tan común entre los antiguos, nos cuenta Saenger (1997: 253-254). De este modo, el latín acabó convirtiéndose en un modelo para la expresión de la lógica y la argumentación.

El siguiente paso fue hacer del latín un modelo para estudiar la gramática. Ciertamente, los escolásticos dieron un giro al estudio gramatical y lógico del lenguaje. Fruto de estas investigaciones son sus tesis sobre la estructura universal del lenguaje, en donde equiparan la gramática del latín con la estructura de la realidad. Siguiendo al historiador de la gramática G. L. Bursill-Hall (1971: 31), la teoría gramatical de los escolásticos no sólo “culmina la creencia de que la universalidad de las cosas es concebida y comprendida por la universalidad de la razón humana”, sino también la idea de que ésta “podía ser expresada en un lenguaje universal, el latín, que adquiere rango de metalenguaje”.

Usando la expresión de Parkes (1993), la “gramática de la legibilidad”, con su despliegue de recursos gráficos para delimitar unidades de diferentes niveles de significación como las palabras, frases, sentencias, párrafos, capítulos, apartados, citas, etcétera, hizo del texto latino un esqueleto lógico-sintáctico apto para modelar la escritura y el estudio de las demás lenguas.

#### 4. CONCLUSIONES

La idea central que ha guiado este capítulo ha sido discutir la función de las palabras ortográficas. En este sentido, su explotación en los textos literarios es prueba indiscutible del papel que tienen en la organización del significado. Por ello es que las lenguas escritas tienden a preservarlas, aun cuando se alejen de la representación gráfica de las formas fónicas, esto es, la correspondencia una letra-un-fonema. La historia de las prácticas de lectura también apunta en esa dirección, pues nos muestra cómo las palabras surgieron, no del análisis de los enunciados orales, sino del de los enunciados escritos, en respuesta a las dificultades que nuevos grupos de lectores tuvieron para interpretar y reproducir la *scriptio continua* de los textos latinos. Dichas unidades derivaron de un análisis que tomó la significación y la forma gramatical o literal de las secuencias gráficas como criterios para su construcción.

La aparición de las palabras ortográficas en los textos latinos trajo aparejados cambios importantes en la representación conceptual del lenguaje y de las palabras mismas. En un principio, éstas fueron solamente señales que auxiliaban a los lectores y escribas menos competentes a entender o copiar con menor esfuerzo los escritos en latín. Sin embargo, muy pronto se volvieron recursos esenciales de la comprensión lectora: al asegurar unidades básicas de significado, consolidaron un modo diferente de acceso a los textos. En este proceso, las palabras también cambiaron su condición: de ser unidades virtuales, el puro objeto de la reflexión porque sólo existían en las definiciones de los gramáticos latinos, pasaron a ser entidades reales, esto es, unidades de la lengua escrita con una materialidad y forma gráfica definitiva.

Más adelante, las palabras del latín sirvieron de modelo para construir las palabras de las lenguas romance y se convirtieron en el medio para reflexionar sobre ellas. A este respecto, es importante observar cómo el despliegue de la separación de palabras y las convenciones

ortográficas en las lenguas europeas modernas, particularmente en las lenguas romances y el inglés, siguió la dirección marcada por la escritura medieval del latín en más de un aspecto. Por un lado, se incorporó el mismo tipo de análisis gramatical empleado para separar las palabras en el latín y, por otro, se impulsó el análisis ortográfico de carácter etimológico, también en consonancia con el latín, para todo el acervo de palabras recuperadas de esta lengua.

Hoy en día, la mayoría de los hablantes que también somos lectores eficientes de escrituras alfabéticas compartimos la creencia de que las palabras de la escritura forman parte de la emisión oral. Sentimos que las escuchamos en los enunciados como si realmente estuvieran ahí. La escritura es en buena medida responsable de ello. Las palabras ortográficas son unidades creadas a partir de ella, pero que después impactan nuestro modo de escuchar el habla. Por eso, no es sorprendente que se crea que el lenguaje oral pueda ser convertido de manera automática en palabras escritas. Sin embargo, tanto la delimitación de las palabras en la enunciación oral, como su transcripción, son operaciones que requieren más trabajo cognoscitivo del que quisiéramos. Estos son los puntos que se desarrollarán en los capítulos siguientes.

## CAPÍTULO 2

### LA CONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y PSICOLÓGICA DE LAS PALABRAS

*Cada vez que se intenta extremar un punto de vista y definir el concepto de palabra apelando a un único tipo de pertinencia, aparecen los contraejemplos [...] Con todo lo aproximativo y lo arbitrario que esto pueda acarrear, el criterio de la demarcación gráfica continúa siendo el más sólido...*

Marie-José Béguelin

*Unidades de lengua y unidades de escritura.*

*Evolución y modalidades de la segmentación gráfica (2002: 38)*

*La palabra [...] es una unidad constituida “desde fuera”, que impacta luego nuestro modo de escuchar el habla. Una vez alfabetizados, “escuchamos las palabras” como si hubieran estado siempre allí, de la misma manera...*

Emilia Ferreiro

*La noción de palabra y su relación con la escritura*

(1997: 360)

#### I. INTRODUCCIÓN

En el capítulo precedente vimos que las palabras ortográficas son organizadores textuales, esto es, secuencias fijas de letras cuya función primordial es ayudar a la aprehensión de los significados del texto, mediante la estructuración de ciertas partes que integran los enunciados. La historia de las palabras en la escritura del latín ha

mostrado cómo la constitución de dichas unidades tuvo su origen en procedimientos escriturarios que comprenden la comparación de totalidades enunciativas (por lo general, predicaciones y frases) y las partes significativas que las componen. Con esto no se quiere negar que los criterios sonoros alguna vez se hayan utilizado —cabe recordar que los patrones silábicos y los grupos tonales y rítmicos se emplearon durante algunas etapas de la segmentación de las escrituras—, sino destacar el papel predominante que las formas gráficas y su distribución tuvieron en la configuración de las palabras actuales.

Sin la escritura de por medio, es poco probable que los escribas y gramáticos medievales hubieran podido aislar estas unidades de naturaleza lingüística tan heterogénea. De hecho, hemos visto cuántos siglos de reflexión gramatical (de análisis de las secuencias de letras y sus significados en el texto) llevó fijarlas en la escritura. Las vicisitudes de ese proceso me parecen evidencia suficiente para poner en duda la naturalidad o realidad psicológica que los lingüistas y psicolingüistas han atribuido a las palabras en tanto unidades del lenguaje oral.

Cierto es que los hablantes —y no está de más decirlo, que son también lectores expertos—, pueden identificarlas en los enunciados orales y escritos con relativa facilidad. Más aún, es posible que muchos de ellos no sepan dar cuenta de los criterios que las configuran y, sin embargo, puedan reconocerlas. Ahora bien, no puede decirse lo mismo del niño que está aprendiendo a leer, como tampoco del lingüista que trata de encontrar criterios para delimitarlas en el lenguaje oral. Resulta que las palabras no se dejan aprehender tan fácilmente.

En este capítulo se examinarán algunas dificultades inherentes al proceso de delimitación de las palabras que surgen en el marco de los procedimientos y definiciones teóricas, así como aquellas que se presentan en el transcurso de la adquisición de la escritura. Cabe aclarar que no es la intención discutir aquí todos los parámetros elaborados por los lingüistas con el propósito de definir las palabras ni entrar en el debate de la cuestión. El objetivo es, más bien, reflexionar sobre los problemas que la construcción de la unidad palabra plantea tanto a

los lingüistas, como a los niños que están aprendiendo a escribir, y mostrar que no son tan diferentes. La hipótesis que se propone en este capítulo es que las palabras no son el producto inmediato de la intuición ni emergen de manera natural en la conciencia del hablante. Por lo contrario, se requiere de la reflexión propiciada por la escritura y de la coordinación de diversos criterios gramaticales para configurarlas.

## 2. LAS PALABRAS EN CUANTO UNIDADES DEL LENGUAJE ORAL. LOS PARÁMETROS LINGÜÍSTICOS DE SU DEFINICIÓN

Los lingüistas han enfrentado múltiples problemas para lograr delimitar las palabras a partir de sus propiedades en el lenguaje oral. En este terreno, su definición es un asunto tan complicado como controvertido, pues no existe un parámetro único, o conjunto de ellos, que permita determinar el mismo tipo de unidades en todas las lenguas. Como E. Sapir (1984: 41) bien lo expresaba:

En realidad, no hay manera de dar una definición de la palabra desde el punto de vista funcional, pues la palabra puede ser muchísimas cosas, desde la expresión de un concepto único —concreto, abstracto, o puramente “relacional” (como en *of* ‘de’, *by* ‘por’ o *and* ‘y’— hasta la expresión de un pensamiento completo (como en la palabra latina *dico*, ‘yo digo’, o bien, con mayores complicaciones de forma en un verbo de lengua nootka que significa ‘yo he estado acostumbrado a comer veinte objetos redondos [por ejemplo manzanas] al mismo tiempo que me he ocupado [en hacer esto o lo otro]’). En el último caso la palabra viene a ser lo mismo que una oración entera.

Este problema se presenta tanto entre lenguas diferentes, como al interior de una sola. En el mismo español encontramos una amplia variedad de formas constituyendo las palabras de la escritura. Algunas contienen un único elemento de significación y son, gene-

ralmente, términos con un significado gramatical o de relación, como las preposiciones, aunque también puede haber palabras con significado referencial, como son *mar*, *sol* y *pan*. La mayoría integran más de un elemento de significación: uno o más de tipo referencial y algunos de tipo gramatical, como los flexivos y derivativos. Y más: hay formas que en ciertos enunciados se escriben como palabras y en otros como parte de ellas. Así, por ejemplo, en el español, la forma *dar* en el enunciado *dar una limosna al hambriento* es una palabra porque aparece aislada; pero en *dársela es lo correcto* ya no, pues al quedar integrada con los clíticos *se* y *lo*, la forma se vuelve parte de otra palabra. La norma en la escritura del español es unir en una sola palabra la forma verbal con sus clíticos cuando estos aparecen después de ella, mientras que, cuando la anteceden, es separarlos en tantas palabras como clíticos haya: *dáselo* vs. *se lo das*, *la vio* vs. *viola*, *los amo* vs. *ámolos*, etcétera.

Las palabras en tanto unidades de la lengua remiten a diferentes niveles de análisis. Se pueden definir como unidades fonológicas, como secuencias de morfemas cohesionados, como unidades de denominación, como terminales de la estructura sintáctica, como unidades del léxico mental y más; pero, muy probablemente, en cada caso se obtendrán formas diferentes. La mayor dificultad consiste en unificar lo que se constituye a partir de cada uno de estos criterios porque son tan independientes unos de otros que no siempre confluyen y dan como resultado la misma forma (Anderson, 1995: 17).

Es por eso que algunos lingüistas han cuestionado fuertemente la utilización de las palabras en tanto unidades del análisis lingüístico. Ya A. Martinet (1966: 39) insistía en la necesidad de definir con precisión todos los términos que se empleaban en la lingüística, al tiempo que argumentaba en contra de aquellos cuyas propiedades no podían aplicarse universalmente, especialmente las palabras: “Il aurait fallu aussi assez d’audace pour envisager d’écarter le terme ‘mot’ au cas où la recherche aurait montré qu’il n’y a pas possibilité de donner de ce terme une définition universellement applicable...”.

Para otros lingüistas, el hecho de aplicar el término *palabra* a cualquier unidad de significado susceptible de separarse en una lengua, además de poco informativo sobre la condición lingüística de dichas unidades, resulta excesivo. Nada más opuesto o contradictorio, dice G. Guillaume, que llamar *palabra* al esqueleto consonántico de la unidad del hebreo escrito, impronunciable en sí misma, que al morfema monosilábico del chino, o a un sintagma multimorfémico de cualquier lengua polisintética. “No hay comparación válida, admisible, sino entre idiomas que comportan un estado de la palabra cuando no similar, al menos sometido a los mismos grandes principios constructivos” (G. Guillaume, *Leçons*, 1947, citado en Blanche-Benveniste, 1998: 77).

Lo paradójico es que, a pesar de las muchas dificultades para definir las palabras, éstas son requeridas, sea porque la construcción de diccionarios y escrituras para las lenguas que no cuentan con ellas lo demanda —y, más recientemente, también la traducción automática—, sea porque las palabras se tornan unidades indispensables o convenientes en algunas teorías lingüísticas, o sencillamente porque su existencia en las escrituras históricas no puede pasarse por alto. La necesidad explicarlas es lo que ha impelido a muchos lingüistas a definir las.

De entre todas las definiciones propuestas por los lingüistas, voy a discutir tres en especial. Una es la definición pionera de Bloomfield, que evidencia no solamente la dificultad de definir las palabras desde una sintaxis enunciativa puramente oral, sino la imposibilidad de hacerlo sin recurrir a la escritura o a situaciones originadas por ella. La segunda es el criterio de pausa potencial formulado por Ch. Hockett, un parámetro pseudo-fonológico que entraña una relación circular con las palabras de la escritura. La tercera es la teoría métrica de la palabra, una propuesta elaborada dentro del marco de las fonologías generativas y que resulta de interés porque las unidades que se delimitan mediante sus criterios aparecen en algún momento de la evolución tanto de las escrituras infantiles como de las escrituras alfabéticas históricas.

2.1. *La separabilidad de las palabras según los criterios de la lingüística descriptiva. La definición de Leonard Bloomfield*

Se sabe que la posibilidad de separar unidades lingüísticas en los enunciados no es inmediata. Por el contrario, para lograrlo se necesita de la puesta en práctica de diversos criterios y modos de operar. L. Bloomfield fue el primer lingüista que describió un procedimiento sistemático para delimitar unidades en el lenguaje oral.<sup>1</sup> Este procedimiento requería, en primer lugar, del registro escrito de un *corpus* de enunciados y, en segundo, del compromiso con un supuesto básico: la existencia de semejanzas y diferencias *per se* tanto en la forma, como en el significado de los enunciados. Como él mismo lo expresa: "... debemos asumir que en toda comunidad de lenguaje algunas expresiones son semejantes tanto en forma como en significado" (p. 78). A este principio le llamó "el supuesto fundamental de la lingüística" (p. 78).

No obstante, como en la práctica el encuentro de lo que es semejante y diferente no resulta factible, principalmente cuando se trata de describir una lengua de la que no se tiene conocimiento, Bloomfield (1933: 93) propuso utilizar el significado de las expresiones como medio para encontrar las semejanzas y diferencias formales en los enunciados del *corpus*. Así, pues, todas las expresiones que compartieran el mismo significado serían formas iguales, aunque su sonido variara, e inversamente, todas aquellas que no tuvieran el mismo significado serían formas diferentes, aunque pudieran llegar a sonar igual.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aunque Bloomfield publicó por primera vez los postulados de su teoría en la revista *Language* en el año de 1926, éstos fueron presentados nuevamente en su libro, *Language*, publicado en 1933. Las citas de este capítulo, como lo mencioné anteriormente, fueron extraídas de la reedición de 1984. La traducción de las mismas ha sido mi responsabilidad.

<sup>2</sup> Cabe notar que el "supuesto fundamental de la lingüística", esto es, la idea de que los enunciados orales tienen un significado y una forma estables es una elaboración epistemológica sobre el lenguaje, que no necesariamente tiene carácter universal. El psicólogo D. Olson, por ejemplo, ha demostrado mediante diversos experimentos cómo

Asumidos estos principios fundamentales, el lingüista podía proceder a comparar los enunciados transcritos con el objeto de identificar toda suerte de unidades lingüísticas. La excepción fueron las palabras y las oraciones. Pese a que el encuentro de estas unidades pudiera realizarse cotejando los enunciados, Bloomfield supuso un procedimiento un tanto distinto para ellas: tendrían que mostrarse en la enunciación. Así, llamó oración a toda forma que en la enunciación oral apareciera en posición absoluta, es decir, que no estuviera comprendida en otra construcción (pp. 170 y 171), y distinguió de entre todas esas formas que podían aparecer en posición absoluta, las palabras. Éstas fueron las “formas libres mínimas” (p. 178).

Pero ¿por qué Bloomfield decidió que estas unidades debían delimitarse a partir de la enunciación oral y no del cotejo de los enunciados transcritos, como las restantes unidades? La respuesta, como lo discutiré en otro apartado de este mismo capítulo, es que Bloomfield requería salvaguardar la integridad oral de las palabras y oraciones,

---

los niños prescolares eligen la intencionalidad, el “querer decir”, como base de la identidad formal y de significado de los enunciados: “El descubrimiento infantil de la distinción entre lo dicho y lo que se quiso decir se basa en un conjunto bastante generalizado de distinciones que los niños adquieren cuando comienzan a comprender los estados mentales [...] Los niños occidentales adquieren estos conceptos básicos muy tempranamente, y es probable que no se trate de algo universal” (Olson, 1994: 151-152). Las observaciones de Olson concuerdan con las de A. Duranti (1985) y J. Goody (1987), respecto de las estrategias de interpretación en algunas sociedades orales. En la comunidad samoana, por ejemplo, el significado de un enunciado no es inherente a las palabras, sino que depende de lo que los oyentes le atribuyen. Un samoano, dice A. Duranti (1985: 49), “nunca reclamará por el sentido de sus palabras diciendo *no quise decir eso*”. Por otra parte, los hablantes iletrados de las sociedades orales manifiestan muchas dificultades para repetir uno a uno los elementos de una expresión, cuando se requiere que vuelvan a decir “lo mismo”, inclusive cuando eso mismo es un discurso o un cántico ritual, considera Goody. “La razón es que no se cuenta con ‘un modelo fijo’ que sirva como base para la repetición y la corrección” (pp. 176-177). Dicho modelo es el texto escrito, el cual permite guardar, analizar y cotejar las formas de la expresión. En las sociedades con tradición de escritura, “lo dicho”, la “memoria verborum”, se distingue de la paráfrasis de las formas realizada con base en su significado intencional, un contraste que no existe en las sociedades ágrafas (Goody, 1987: 181).

pues las necesitaba para dar cuenta de algunos fenómenos morfofonológicos, esto es, modificaciones sonoras que ocurren en el nivel de los morfemas y se extienden a lo largo de las palabras y palabras-oraciones de muchas lenguas. El problema es que su procedimiento para encontrar las unidades en cuestión difícilmente se sostiene si se apela de manera exclusiva a la enunciación oral.

Por lo que concierne a las oraciones, puesto que son las unidades máximas que aparecen en posición absoluta y, además, comprenden cualquier clase de construcción, no es difícil identificarlas desde esta perspectiva.<sup>3</sup> Sin embargo, con las palabras es distinto, porque no todas las formas que llamamos palabra tienen las mismas posibilidades de enunciarse por separado.

Si repasamos las situaciones enunciativas en que podemos encontrarnos con las palabras en posición absoluta, veremos cómo las posibilidades de aparición de estas unidades en dicha posición son reducidas. El llamado, por ejemplo, permite obtener solamente nombres propios y algunos sustantivos que refieren a humanos: *¡María!*, *¡Juan!*, *¡muchacho!* La orden favorece la aparición de verbos, aunque en imperativo: *¡Ven!*, *¡Corre!*, *¡Sírvenme!*, y las respuestas a una petición de información: *¿Quién fue? Pedro*, *¿Qué hace? Estudia*, *¿Qué es? Médico*, *¿Cómo es? Alto* *¿Qué quieres tomar? Café...* *¿Qué vas a comprar? Fruta...* se reducen a nombres propios en posición de sujeto, y algunos sustantivos, verbos y adjetivos.

Cabe notar, que en lenguas como el español, el francés o el inglés, las respuestas a preguntas que inquietan por la mayor parte de los referentes del discurso contienen por lo general más de una palabra: *¿Quién fue? El perro*, *¿A quién le sucedió? A Juan*, *¿A dónde fuiste?*

<sup>3</sup> En realidad, el problema de la definición de la oración viene después, cuando Bloomfield intenta establecer las unidades compuestas de sujeto y predicado como la oración por excelencia. Distingue, entonces, entre “oraciones completas” (*full sentences*) y “oraciones menores”. Para justificar esta distinción, propone un criterio un tanto cuanto insulso y, además, circular: un “taxema de selección” que hace de las formas completas las “formas favoritas” de las lenguas (pp. 171-172).

*Al mercado, ¿En dónde está? En la mesa, ¿Con qué lo hiciste? Con una pluma.* Lo mismo sucede al preguntar por un objeto del mundo: *¿Qué es eso? Un libro.* Por lo que, para suscitar el grueso de los sustantivos y verbos hay que remitirse a situaciones de enunciación especiales.

Una de esas situaciones restringidas es la petición de información acerca de algún término de la lengua: *¿Cómo se llama eso?, ¿Cómo se le dice a eso?, ¿Qué dijiste?*, la cual, constituye un acto verbal que involucra la reflexión sobre el lenguaje y, por lo mismo, ocurre en situaciones muy particulares, como sería la interacción maestro-alumno, o las que se suscitan durante el aprendizaje de otra lengua y, por supuesto, la encuesta lingüística; es decir, se trata de situaciones donde los signos no se usan para representar o comunicar algo del mundo, sino para designarse a si mismos.<sup>4</sup> Otra clase de situaciones consiste en pensar que alguien pueda proferir en un momento determinado de una conversación enunciados como: *¿Y?... ¿Dónde?... ¿Yo?... ¿Dijiste tal o cual? Tal...*

Hay, sin embargo, una dificultad mayor a la ya planteada. Como Bloomfield mismo lo reconoce, no todas las formas que en la escritura están aisladas por medio de espacios tienen las mismas posibilidades de enunciarse oralmente por separado (p. 179). En efecto, los artículos, los clíticos, las preposiciones, y algunos verbos auxiliares y modales nunca aparecen aislados; tampoco es fácil aislarlos mediante preguntas de denominación. Por consiguiente, es válido preguntarse si esas formas debieran considerarse palabras o no. La respuesta de

<sup>4</sup> L. F. Lara (1997: 114-115) considera que en el acto de denominación, esto es, el acto verbal en el cual se inquiriere por el nombre de un objeto, quien pregunta “aisla o delimita perceptual o intelectualmente el objeto o la expresión que le interesa”, en tanto que quien responde “no contestará con un largo discurso o con un texto relativamente largo sino con una expresión aislada”. Mediante este acto del lenguaje, dice Lara, no sólo se aíslan las palabras, sino que se formalizan las unidades de cita y se crea el *vocablo*. En él, la función gramatical ordinaria del signo se suspende y pasa a mostrar la forma por la que se pregunta (p. 165).

Bloomfield es afirmativa. El artículo, dice, es palabra porque establece un paralelismo con los demostrativos pronominales, que sí aparecen aislados en el habla, de manera que estos últimos pueden servir de modelo para los artículos y los demostrativos no pronominales. Así, el conjunto *éste: ése: él* se constituye, según Bloomfield, en el modelo para separar *este: ese: el* (p. 179).

Bloomfield consigue de este modo aislar lo que en la enunciación oral es inseparable. No obstante, la inclusión de los artículos y, por consiguiente, de todas las formas que no pueden aparecer en posición absoluta dentro la clase *palabra* genera una inconsistencia en su tratamiento, pues involucra un alejamiento de la definición enunciativa de palabra. Para demostrar la separabilidad de esas pequeñas formas que solamente en la escritura se aíslan, hay que dejar de lado las posibilidades de aparición en la enunciación oral y trasladarse al terreno de las simetrías paradigmáticas. Puede decirse, sin que se nos acuse de exceso, que la única posibilidad que tienen tales formas de ser categorizadas como palabras es el procedimiento de comparación de enunciados escritos propuesto por Bloomfield para la identificación de los fonemas y morfemas. Porque si no es a través de la comparación de los enunciados estabilizados mediante la escritura, del examen de las posibilidades de combinación y permutación de las formas que los componen, ¿de qué otro modo puede determinarse la pertenencia de una unidad a una clase formal y quedar efectivamente separada?<sup>5</sup>

Resolver la cuestión no es fácil, debido a que esas palabras sólo son recuperables por medio de la escritura. Para hacer de las pala-

<sup>5</sup> Recordemos de paso que un procedimiento semejante fue el que siguieron los gramáticos medievales para aislar las palabras en los textos. Siguiendo a Parkes y Saenger, los gramáticos emplearon el análisis letra por letra de las secuencias gráficas con el objeto de determinar raíces, terminaciones y afijos de las palabras léxicas. La determinación de las unidades de significación que hoy reconocemos como palabras léxicas permitió que, a la larga, los clíticos, los artículos, las preposiciones y las conjunciones también quedaran separados en los textos.

bras unidades consistentes sólo hay un camino: considerar todas las unidades separadas en las escrituras como palabras no del enunciado, sino de la lengua, y admitir que, al igual que los morfemas y las categorías sintácticas, éstas pueden identificarse mediante el análisis distribucional del material escrito. Después de todo, es el procedimiento que se ha diseñado para identificar cualquier categoría de lengua, y por lo mismo no tendría por qué excluir las palabras.<sup>6</sup>

Pero Bloomfield no se plantea esta solución, de otro modo la hubiera adoptado desde el inicio. Antes bien, para seguir sosteniendo las palabras como unidades de la emisión oral, echa mano de una suposición más. Él les atribuye una cierta espontaneidad o naturalidad.

<sup>6</sup> Es de destacarse el papel fundamental que la escritura ha tenido en el análisis distribucional de lenguaje. Ha sido tan determinante, que ha llevado a postular la posibilidad de realizar dicho análisis sin considerar el significado de las expresiones. Por ejemplo, Z. Harris (1954: 152-153) propuso hacer a un lado el significado y apoyar el descubrimiento de los morfemas en el contraste puramente formal de las expresiones: “Aunque algunas indicaciones del sentido, un tanto burdas, son usadas heurísticamente para suponer los morfemas de una palabra o una expresión, la decisión sobre la composición morfémica siempre se ha basado en el análisis de las partes de la palabra o expresión que son sustituibles de manera regular o estructurada dentro de un cierto ambiente...” Así, por ejemplo, si encontramos que hay un conjunto de palabras que comparten un cierto ambiente y tienen una porción en común, en tanto que otra parte varía, podemos suponer que la similitud de su distribución se correlaciona con la parte formal que comparten. En *persist*, dice, pueden postularse dos morfemas porque al compararse con términos distribucionalmente equivalentes como *consist* y *resist* se encuentra que están compuestas por un afijo y una parte que comparten —*sist*, que posiblemente remite a algún significado, pero que no es importante para el análisis de la forma. En cambio, en *person*, ni *per*— ni —*son* pueden postularse como morfemas porque, a pesar de que el *per*— es semejante al de *persist*, distribucionalmente no tiene relación con el, como tampoco hay palabras con —*son* que compartan el mismo ambiente.

Este contraste formal de que habla Harris no es otra cosa que la comparación de las formas gráficas. Aquí es importante destacar que si Harris puede prescindir del significado es porque las semejanzas de las porciones que ulteriormente habrán de aislarse como morfemas se asientan en una escritura estable. Sólo una escritura altamente estabilizada, como es la que se obtiene a partir de abreviar mediante símbolos alfabéticos los fonemas de la lengua, permite la aparición de “partes iguales”.

El problema es que dicha naturalidad se muestra, de nuevo, apelando a la escritura:

Para propósitos de la vida ordinaria, la palabra es la unidad mínima del habla [...] El análisis de las formas lingüísticas en palabras nos es familiar porque tenemos la costumbre de separarlas mediante espacios en nuestra escritura [...] El hecho de que el espaciado entre palabras sea parte de nuestra tradición de escritura muestra, sin embargo, que el reconocimiento de la palabra como unidad del habla no es extraño (*unnatural*) para el hablante (p. 178).

No es difícil dar cuenta del razonamiento circular que esta idea encubre. Por un lado, se dice que las palabras del enunciado oral son unidades intuitivas o naturales, y como prueba de ello se aducen las palabras de la escritura. Por otro, que las palabras gráficas existen porque se corresponden con unidades semejantes de lo oral, aun cuando no haya situaciones o claves suficientes para delimitar todas ellas en los enunciados orales.

Vista desde una perspectiva empírica, como es la que Bloomfield sostiene, la propuesta de la naturalidad de las palabras no representa ningún aporte. Sin evidencias empíricas, tanto la naturalidad de las palabras, como su transcripción sin más al medio gráfico, son solamente conjeturas, hipótesis que tienen verificarse. En este sentido, la definición de la palabra a partir de su aparición aislada en el enunciado oral constituye un intento genuino de mostrar empíricamente la realidad oral de las palabras. Pero recurrir a las entidades gráficas para demostrar la existencia de sus correspondientes orales que no aparecen en posición absoluta es circular, porque, justamente, es la existencia de esas unidades gráficas lo que hay que explicar.

En conclusión, la definición posicional de Bloomfield fracasa cuando se quiere aislar las palabras gramaticales o términos de relación en la enunciación oral, porque dichas palabras nunca aparecen solas. Las palabras gramaticales, como su nombre lo indica, están

hechas de letras, existen en la escritura y por ella. Por eso es que atribuirles una realidad anterior a ésta es problemático. Bloomfield se enreda con las palabras gráficas al tomarlas como modelo de lo que puede ser separable en la enunciación oral y termina postulando todas y cada una de ellas como palabras del habla, aunque no pueda demostrar su existencia a partir del criterio enunciativo que fijó.

## 2.2 *La idea de Charles Hockett sobre las palabras*

En su *Curso de lingüística moderna*, Hockett presenta una definición con la que pretende determinar todas “las palabras del uso común”, las cuales, reconoce, aunque guardan semejanza con las de la escritura, no siempre coinciden con ellas. Así, define la palabra como “todo segmento de oración limitado por puntos sucesivos en los que es posible hacer una pausa”.<sup>7</sup>

Para ilustrar lo que significa su definición, propone un pequeño experimento. Éste consiste en pedir a un hablante que “repita despacio y con cuidado” una oración como la siguiente: *Pedro fabrica con dos amigos una escalera de cedro colorado*. El hablante, dice, puede repetir la oración descomponiéndola “hasta en diez macrosegmentos sucesivos, cada uno con su propia entonación y con pausas intermedias” (p. 168). Pero también, advierte, el hablante puede recortarla en porciones mayores y, aún, menores, como por ejemplo: *escal— y —era* (p. 169). Puede ser, incluso, que se tenga que “elicitarse más de una repetición lenta y cuidadosa antes de que podamos estar seguros de haber obtenido la mínima separación” (p. 169). No obstante, sostiene que “el ejemplo contiene diez palabras, tanto cuando se lo emite en varios macrosegmentos como cuando se lo emite en sólo dos,

<sup>7</sup> La traducción de la definición de palabra ha sido tomada de la versión que A. Suárez y E. Gregores hicieron del *Curso de lingüística moderna* de Hockett, publicado originalmente en 1958. La edición en cuestión es de 1979, la página es la 169. Las citas restantes que se hacen en relación con el tema proceden de esta misma versión.

ya que las palabras se definen en términos de pausas potenciales y no de pausas realmente presentes en cualquiera de las repeticiones de una emisión” (p. 169).

Es obvio que con este “experimento” Hockett no ha conseguido mostrar nada. En primer lugar, la idea de pausa potencial en cuanto límite de palabras no se sigue del hecho de que el hablante pueda separar el enunciado de diferentes maneras; en segundo, tampoco se explica por qué dichas pausas sólo pueden ocurrir antes y después de las palabras. Lo más que Hockett alcanza a decir para convencernos de que las pausas potenciales existen es que guían la escritura de las palabras: “... los hábitos de dejar espacios en la escritura no se han desarrollado por mera casualidad. Reflejan, con alguna distorsión hábitos lingüísticos, incluyendo los hábitos relativos a dónde se intercalan pausas en la enunciación lenta y cuidadosa” (p. 169). Pero también lo contrario: “... los hábitos de un hablante de español que sabe leer y escribir están condicionados, sin duda, por esa circunstancia, puesto que es más fácil que haga una pausa donde los usos de la escritura dejan un espacio que donde no” (p. 169).

Llegado a este punto, tenemos que reconocer que estamos otra vez ante una demostración circular. Por una parte, la prueba que Hockett propone no es más que un invento para demostrar lo indemostrable; a saber, que la pausa potencial ocurra justo entre palabras. Por otra parte, el único lugar donde la pausa potencial parece tener esa regularidad es en la lengua escrita, cuando se le hace corresponder con el espacio entre las palabras ortográficas. De modo que todo hace suponer que Hockett ha confundido la palabra oral con la escrita. Por eso es que en su argumentación los espacios entre palabras reflejan las pausas potenciales, pero también las condicionan.

Notoriamente, no sólo la demostración que se nos presenta es circular, la propia definición también lo es. El análisis de la definición de Hockett desarrollado por el semiólogo Roy Harris permite

precisar en qué consiste dicha circularidad. Siguiendo a Harris (1990: 190), la finalidad de las pausas potenciales no es otra que la de marcar los lugares donde es factible detenerse para insertar otras palabras. Y, en efecto, si aceptamos que intercalar palabras es el propósito de hacer una pausa en lugares tan improbables como es el espacio entre el artículo y el sustantivo, o entre dos vocablos que limitan con la misma vocal, entonces la idea de pausa potencial cobra sentido. El siguiente ejemplo permite ilustrarlo. He señalado los lugares donde pueden aparecer las pausas potenciales mediante corchetes:

(1)

*el [ ] arte [ ] maravilloso [ ] de [ ] los [ ] mexicanos*  
*el [maravilloso] arte [ ] de [ ] los [ ] mexicanos*  
*el [ ] arte [ ] maravilloso [ ] de [ ] los [antiguos] mexicanos*  
*el [ ] arte [ ] maravilloso [ ] de México*

Como puede verse, las pausas potenciales sirven para indicar los puntos de inserción de palabras. Pero no sólo eso. Si, como lo sugiere Harris, cambiamos ahora la parte de la definición que dice *puntos sucesivos donde es posible hacer una pausa*, por *puntos sucesivos donde es posible intercalar otras palabras*, tendremos que *palabra es todo segmento de oración limitado por palabras*. Con lo cual se hace evidente la naturaleza circular de la definición.

Ahora bien, es posible valerse de este mismo razonamiento para mostrar cómo las pausas potenciales pueden también ser un criterio para la delimitación de morfemas. Pensarlas como marcas de los lugares donde se intercalan estas otras unidades no es en modo alguno disparatado, como lo muestra el ejemplo:

(2)

*La [ ] artesanía [ ] mexicana [ ]*  
*La [s] artesanía [s] mexicana [s]*

El problema para la definición de Hockett es que el corte para insertar morfemas puede quedar tanto al final, como en el interior de las palabras, como en *cas[ ]a*, donde pueden intercalarse diversos morfemas: *cas[uch]a*, *cas[on]a*, *cas[it]a*, etcétera; así las pausas potenciales terminan perdiendo la pertinencia o exclusividad en cuanto límite de palabras. De hecho, si examinamos con cuidado la distribución de las pausas en el discurso, veremos que, efectivamente, éstas pueden presentarse al término de cualquier tipo de unidad: oraciones, frases, palabras, morfemas, sílabas, de modo que no hay nada que impida proponer pausas potenciales como límite de cualquiera de ellas.

Desde donde quiera que se vea, la noción de pausa potencial como límite de la palabra no solamente resulta absurda, sino que no aporta ningún parámetro que contribuya a definir lo que es la palabra. No obstante, el criterio de Hockett es interesante porque deja ver cómo la definición de las palabras puede trasladarse de una dimensión material a otra, con tal de mantener un paralelismo entre las unidades de lo oral y lo escrito.

La definición de las palabras gráficas: *secuencia de letras limitada por espacios en blanco* se transforma en *segmento de oración limitado por pausas*, trayendo consigo todos los problemas que se han planteado. Nótese, de paso, que si bien la definición de las palabras gráficas no tiene problema alguno porque los espacios en blanco efectivamente constituyen una propiedad de éstas —de hecho, los espacios en blanco hacen posible que los hablantes alfabetizados podamos identificar a simple vista las palabras gráficas, aunque se trate de textos de lenguas desconocidas—, no puede decirse lo mismo de las pausas potenciales. Difícilmente podremos determinar las palabras en los enunciados orales de una lengua a partir del criterio de pausa potencial.

### 2.3 *Los parámetros fonológicos*

Entre todos los criterios puestos en práctica para delimitar las palabras, los parámetros fonológicos han recibido un especial interés de parte de los lingüistas. Hay dos razones de peso que motivan la búsqueda de una definición que de cuenta de las palabras desde una perspectiva puramente sonora. La primera remite a la necesidad de explicar ciertos fenómenos fonéticos que tienen lugar dentro del ámbito de las palabras, como la neutralización de rasgos fonémicos que ocurre al final de las mismas o la armonía vocálica (Anderson 1995: 7). La otra se asienta en la suposición histórica del carácter secundario del lenguaje escrito: si la escritura refleja el lenguaje oral, la mejor manera de mostrar la realidad oral de las palabras gráficas es por la vía de los fenómenos sonoros.

Han sido los estudios de los fenómenos morfofonológicos, principalmente los realizados por el estructuralismo de la escuela americana y la fonología generativa, los que han puesto especial énfasis en delimitar las palabras a partir de parámetros fonéticos o fonológicos. Dicha exigencia deriva, en buena medida, de los supuestos del estructuralismo americano, adoptados más tarde por la fonología generativa, en relación con la independencia de los niveles del lenguaje. A saber, que en la definición de cualquier elemento o unidad de un determinado nivel, sea fonológico, morfológico, sintáctico o semántico no deben intervenir propiedades de otro nivel y, menos aún, de uno por encima del que comprende el elemento o unidad en cuestión. Así, la inclusión de las palabras en la explicación fonológica de esas escuelas ha impuesto la restricción de definir las dentro de ese mismo nivel, pues de otro modo se abre la posibilidad de que la sintaxis o la morfología irrumpen en la fonología, violando con ello la condición de que la información sobre las unidades de un nivel superior debe extraerse únicamente a partir de la información proporcionada por las unidades del nivel inferior, pero no a la inversa.

Producto de los esfuerzos para alcanzar una definición de palabra que se apegara a los criterios mencionados fueron la noción de pausa potencial y juntura. Sobre el criterio de pausa potencial no diré más, pues ya se ha discutido cuál es el problema fundamental. En cuanto a la noción de juntura, cabe comentar que trajo algo más que desacuerdos entre los estructuralistas de la escuela americana. La juntura fue planteada en un inicio como un principio de delimitación que permitiera aislar las palabras en tanto dominio pertinente (Anderson, 1995: 228-230). Para los estructuralistas, la juntura debía no sólo ser independiente de la sintaxis sino tener propiedades observables en el nivel sonoro. Como Anderson (1995: 230) lo expresa: “[...] si asumimos que la lingüística tiene que comenzar con la descripción fonética, a partir de ésta llegar a las representaciones fonémicas, y sólo después empezar a hacer afirmaciones sobre la gramática, tenemos que ser capaces de encontrar la juntura en el nivel fonético”.

Esto llevó a buscar correlatos fonéticos de la juntura, como podían ser, por ejemplo, las pausas de hecho, los cambios de entonación o el acento. Cuando no se encontraron, se comenzó a proponer conceptos controvertidos como las pausas potenciales e ideas aún más contradictorias como el fonema de *juntura cerrada* (*close juncture*), propuesto por Trager y Smith en 1951, y que se definía como “¡la ausencia de posibilidad de pausa!” (Anderson, 1995: 231; los signos de admiración son de este autor).

No es excesivo decir que ninguno de los criterios fonético-fonológicos propuestos por los estructuralistas para delimitar las palabras tuvo éxito. La acentuación, las pausas, la distribución de los segmentos fónicos y la juntura resultaron insuficientes o circulares. El problema es que no hay un parámetro sonoro que por sí mismo o en combinación con otro de ese mismo nivel proporcione información que sea suficiente para una segmentación consistente de las palabras en el discurso oral.

En la actualidad existen propuestas más elaboradas que intentan explicar las palabras en el nivel fonológico. Entre ellas, la teoría mé-

trica resulta especialmente interesante. La razón, lo comenté más arriba, es que las unidades que genera guardan semejanzas con algunas secuencias que aparecen como formas tempranas de palabra tanto en las escrituras alfabéticas históricas, como en las de los niños que están alfabetizándose. Veamos en qué consisten.

La teoría métrica de la palabra argumenta que la estructural segmental, si bien es la base de la organización fonológica, no es lo único relevante en ese nivel de lengua. Existen varias estructuras intermedias entre los segmentos fonémicos y las palabras fonológicas. Por ejemplo, los segmentos se organizan en sílabas y éstas, a su vez, en pies métricos, esto es, estructuras de base acentual que ulteriormente darán lugar a las palabras fonológicas (Anderson, 1988: 165). Según la formulación de la teoría métrica, las palabras fonológicas son las estructuras más complejas de ese nivel, unidades constituidas por sílabas átonas que se ordenan en torno de una sílaba acentuada. Anderson (1995: 18) las describe del modo siguiente:

Identificaremos como unidades, aquellas secuencias de material que forman constituyentes prosódicos sencillos (en algún nivel) dentro de la representación fonológica completa (métrica) de las expresiones. Estos constituyentes usualmente tienen propiedades unitarias, como un acento principal, indivisibilidad de la producción, o ciertos tipos de sandhi interno que no aplican más allá de los límites entre palabras...

Como se puede apreciar, estos criterios identifican como palabras fonológicas únicamente aquellas estructuras que son métrica-mente completas, como las palabras léxicas cuando aparecen en posición absoluta, mientras que los elementos que carecen de acento, como son los pronombres de objeto, los artículos, los morfemas modales y aspectuales, las preposiciones, los clasificadores, muchos deícticos y determinantes, etcétera no pueden considerarse como tales. Son solamente fragmentos métricos o sílabas prosódicamente dependientes, de modo que para formar estructuras métricas

completas, deben unirse a las formas acentuadas, o sea, las palabras léxicas.

Así, por ejemplo, en español, los pronombres clíticos, los determinantes y las preposiciones, como son porciones prosódicamente incompletas, únicamente pueden ser componentes de palabras fonológicas; es decir, deben integrarse en la estructura métrica de las formas léxicas como en *dámelo*, *quíérello* /kiérello/, *se lo dás* /selodás/, *en la casa* /enlakásal/, *de la tía* /delatía/, *mis niños* /misníños/, *por arriba* /porarríbal/, *a México* /améxico/. Hay, sin embargo, otras partículas y unidades funcionales que, en la medida en que pueden aparecer acentuadas, pueden ser o no parte de una estructura métrica: /noestá dormído/ vs. /nó está dormído/; /tedígo keslínndo/ vs. /tedígo ké és línndo/; /noesasí/ vs. /nó esasí/ vs. /nó ésa sí/.

Hasta aquí las unidades de la teoría métrica no distan de lo que es posible encontrar aislado en las escrituras tempranas; sin embargo, no puede afirmarse que éstas constituyan una guía efectiva para esas construcciones. En primer lugar, resulta difícil admitir que las palabras métricas que aparecen aisladas en la enunciación oral puedan tener efectos significativos sobre la segmentación gráfica, debido a que su tamaño y composición morfológica son muy variados. En segundo, las separaciones gráficas que guardan semejanza con las palabras métricas no son las primeras que aparecen en los textos antiguos o en los infantiles; por el contrario, antes de éstas se encuentran secuencias que siguen patrones rítmicos y silábicos, y también muchas otras que no parecen obedecer a ningún criterio sistemático, tanto que las unidades de significado léxico pueden aparecer fragmentadas y sus fragmentos unidos a otras unidades de manera desordenada.

Las diferencias entre las secuencias que los escribas medievales y los niños son capaces de construir, por un lado, y las que conforman las palabras fonológicas, por otro, evidencian el papel que las palabras gráficas tienen en la teoría métrica. Éstas son las unidades métricas fundamentales, alrededor de las cuales se organizan las partículas funcionales átonas. El problema para la teoría métrica es que las pa-

labras gráficas son unidades se construyen a partir de criterios que van más allá del nivel fonológico.

En efecto, si nos atenemos exclusivamente a la idea de que la palabra fonológica es una unidad que se constituye en torno de una sílaba acentuada, las construcciones que resultan no necesariamente son palabras léxicas. A decir verdad, como en los enunciados orales no existe manera de saber qué se junta y qué se separa de la sílaba que lleva el acento, puesto que todo lo que la rodea es átono, el único límite prosódico factible de una secuencia de sílabas es la forma tónica más próxima. Voy a argumentar esto que acabo de decir por medio de algunos ejemplos. He decidido emplear versos, debido a que éstos tienen una vocalización rítmica o patrón acentual más o menos estable, en comparación con la amplia variedad de ejecuciones que se pueden encontrar en los enunciados espontáneos del lenguaje oral. Analicemos, pues, el ejemplo:

(3)

*Por las orillas del río  
se está la noche mojando*

De acuerdo con la definición métrica, este verso tendría que dividirse en palabras fonológicas como las que se presentan enseguida. (En este ejemplo he usado el símbolo # para señalar el límite de las unidades métricas.)

(4)

#porlasoríllas#delrío#  
#seestá#lanóche#mojándó#

Sin embargo, hay que reconocer que no existe clave sonora que justifique cortar de ese modo. Siguiendo con un criterio estrictamente acentual, el primer segmento muy bien podría extenderse e incluir la siguiente sílaba átona: #porlasoríllasdel#. Es más, partiendo de

que la adjunción de los elementos puede operar tanto a la izquierda, como a la derecha de la sílaba tónica (Anderson (1988: 166), cabría una posibilidad aún más radical. Ésta sería que todos los segmentos limitaran con la primera sílaba tónica que se encontrara, como en (5), donde la sílaba tónica marca el término de la secuencia; o bien, como en los versos que se presentan en el ejemplo (6), donde la demarcación es inicial, porque comienzan con sílaba tónica.

(5)

#porlasorí#llasdelrí#o  
#sestá#lanó#chemoján#do

(6)

#ésta#fuéelamo#ráda#ésteesel#sítio#  
*Ésta fue la morada; éste es el sitio*

#pálaper#dídaenlapri#méra#réna#  
*Pala perdida en la primera arena*

Como puede verse, las unidades obtenidas de este modo son estrictamente prosódicas, pero carecen de significado; lo cual resulta bastante problemático para la teoría métrica, ya que en ella las palabras fonológicas son también unidades de significación (aunque el significado no se mencione en su definición). Como ya se dijo, para que las palabras fonológicas coincidan con unidades de significación se requiere de otros parámetros que los puramente prosódicos. Esto se manifiesta más claramente si comparamos enunciados con un patrón acentual semejante, pero que se corresponden con palabras léxicas de tamaño diferente, como son los que se presentan en (7).

(7)

por-la-so-**ri**-llas-del-**ri**-o  
as-pi-ra-**do**-ra-ba-**ra**-ta  
el-co-li-**bri**-de-mi-**ti**-a

pa-na-de-**ri**-a-co-**rrien**-te  
 el-gi-ra-**sol**-trans-pa-**ren**-te

En todos esos enunciados la primera sílaba acentuada ocupa el cuarto lugar en el enunciado, en tanto que la segunda el séptimo. De ceñirse exclusivamente a la distribución del acento en los enunciados, todas estas secuencias de sílabas tendrían que tener un límite semejante, por ejemplo, la sílaba tónica o la sílaba que le sigue; sin embargo, el resultado de tal partición no se correspondería en todos los casos con unidades de significación y, consecuentemente, con el tipo de estructuras métricas que la teoría métrica aislaría. Fuera de las secuencias /elkolibrí/ y /elxirasol/, si se acepta como límite la sílaba tónica, las restantes no son secuencias que la teoría métrica pudiera considerar aceptables. Lo mismo sucedería de utilizarse de manera consistente cualquier otra sílaba como límite.

Así, pues, para efectuar cortes como los que se proponen en la teoría métrica, se necesita separar primero las palabras léxicas y éstas, ya lo hemos visto, no se pueden aislar a partir de criterios exclusivamente prosódicos o enunciativos, sino que requieren del análisis mediado por la escritura para conformarse sistemáticamente. Sean las palabras ortográficas de las escrituras convencionales, sean las unidades aisladas mediante los procedimientos de combinación y sustitución propios de la lingüística, el punto es que sólo después de haber obtenido ciertas secuencias significativas vía el análisis distribucional de los enunciados escritos, se puede indicar cuáles son las raíces, cuáles los elementos que se unen de manera indisociable a ellas y cuáles los que se unen eventualmente.

La definición de palabra fonológica de M. Nespó y I. Voguel (1986: 141-142) ilustra de manera muy patente esto que se acaba de decir. Si bien la instrucción que ellos proponen para generar la palabra fonológica es relativamente sencilla y remite al plano prosódico: “júntese a cualquier ramificación binaria  $\omega$  (construcción léxica) todos los  $\Sigma$  (pies métricos formados por sílabas sin acento) incluidos dentro

de una cadena delimitada por la definición del dominio de  $\omega$ , la determinación de los dominios de  $\omega$  necesita de criterios de diferente procedencia. De acuerdo con Nespor y Voguel, el dominio de  $\omega$  puede ser: 1) la terminal de un árbol sintáctico (esto es, el producto de un análisis gramatical y el ejemplo que proponen son ¡las palabras de latín!); 2) una raíz más los afijos, o 3) cualquier conjunto de morfemas identificado con un criterio morfofonológico específico (asimilaciones, sandhi, o patrones de silabificación). Con esto se muestra, una vez más, que, para delimitar las palabras en lo oral, se requiere del análisis orientado por la palabra escrita y de los procedimientos escriturarios que han dado lugar a estas últimas.

Como se habrá podido ver, la definición de las palabras resulta problemática, aún para aquellos que son expertos en el análisis del lenguaje. Por una parte, es difícil definir las desde una perspectiva exclusivamente fonológica, cualquiera que esta sea. Por otra, parece imposible prescindir de los modelos proporcionados por la escritura. La demostración de la naturalidad o espontaneidad de las palabras orales por medio de las palabras gráficas es a este respecto una justificación que encubre el papel determinante de la escritura en el trabajo de definición de las primeras.

No es difícil, sin embargo, presentar argumentos que se opongan a la idea de la naturalidad de las palabras. Uno de ellos es el arduo análisis de los textos latinos que los escribas medievales realizaron a lo largo de casi cuatro siglos con el propósito de lograr separaciones eficientes. Al respecto, hay que recordar cómo los escribas experimentaron con parámetros de diferente naturaleza hasta fijar los criterios gramaticales que permitieron construir las palabras gráficas del latín. Incluso el encuentro de secuencias semejantes a las palabras fonológicas de la teoría métrica no fue producto de la espontaneidad. Antes de dar con este tipo de secuencias, se desarrollaron otros análisis, los cuales pusieron de relieve la estructura silábica y acentual de la lengua, así como algunos elementos de significación, todos ellos criterios necesarios para armar las palabras métricas.

El segundo de los argumentos remite a los niños que están aprendiendo a escribir, tarea resulta en muchos aspectos similar a la de los escribas. A pesar de ser hablantes nativos de la lengua de alfabetización y de que las palabras están presentes en los textos que se les presentan, los niños no pueden aislarlas de inmediato en los propios. Ellos también atraviesan por un largo proceso en el que aprenden a representar estas unidades del lenguaje, mismo del que se hablará en la siguiente sección.

Los diferentes criterios de definición de las palabras expresados por los lingüistas revelan, pues, la complejidad que la identificación de dichas unidades entraña. Al igual que los escribas del medioevo y los niños, los lingüistas deben poner a prueba una serie de hipótesis que les permitan encontrar las palabras de las lenguas. Sin embargo, entre los primeros y los segundos hay una diferencia que es importante considerar. Y es que mientras los lingüistas cuentan con un modelo constituido de lo que son las palabras (las palabras escritas de su propia lengua y las de las lenguas que conocen), los escribas medievales y los niños tuvieron o tienen que construirlo. Indudablemente, dicho modelo es lo que ha facilitado a los lingüistas decidir lo que se une o separa en una lengua.

### 3. ¿QUÉ NOS ENSEÑAN LAS INVESTIGACIONES PSICOGENÉTICAS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA NOCIÓN DE PALABRA EN LOS NIÑOS?

Aislar las palabras en los enunciados de la propia lengua es una tarea que para el alfabetizado experto puede resultar relativamente sencilla, pero para los niños prealfabetizados o que están en proceso de alfabetización no resulta igual. Ellos no pueden reconocer en los enunciados que escuchan todas y cada una de las palabras que un adulto alfabetizado identifica, como tampoco las pueden reconocer en los enunciados que leen. Es más, lo que pueden identificar en los

enunciados tanto orales, como escritos, varía a lo largo del proceso de adquisición de la escritura y depende de las conceptualizaciones que sobre ésta han logrado construir.

E. Ferreiro (2002: 167) explica el desarrollo de las conceptualizaciones en torno el lenguaje del siguiente modo:

En el curso del desarrollo, y porque la escritura existe y hay que apropiarse de ella, es necesario pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un “pensar sobre el lenguaje”. Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral. Supone el aislamiento de ciertas emisiones que, por el mismo hecho, son sacadas del uso inmediato y se convierten en objetos opacos sobre los cuales nuevas actividades intelectuales son posibles. Estos fragmentos de emisiones pueden convertirse en observables. Pero la conversión de algo externo en un objeto observable para el sujeto supone cierto nivel de conceptualización. Además de ser objetos de acción, esos fragmentos de emisiones se transforman en objetos de análisis sobre los cuales es posible establecer comparaciones [...] Pero ocurre que esos fragmentos son difíciles de comparar, precisamente porque no existen antes de ser producidos y se desvanecen en el momento en que se los intenta comparar. La escritura es un lenguaje sacado del tiempo de la enunciación, que hace simultáneo lo sucesivo y permite comparaciones nuevas. Permite, de hecho, otras formas de análisis. Al hacerse escritura, el lenguaje se convierte en un nuevo tipo de objeto con otras propiedades.

Es importante aclarar que esta mediación de la escritura en la conceptualización de lo oral como un conjunto de elementos separables y observables no debe interpretarse en el sentido de que lo escrito constituye, de entrada, un modelo explícito para el análisis de lo oral. A pesar de su materialidad gráfica, los elementos que componen

la lengua escrita no son objetos que puedan ser aprehendidos de inmediato por el niño; por lo contrario, la apropiación de todos y cada uno de ellos involucra tanto la comprensión del sistema de escritura como de las regulaciones que lo hacen operar (Ferreiro, 2002: 168). La siguiente parte de este capítulo tiene por propósito presentar algunas de las conceptualizaciones más relevantes en lo que concierne al desarrollo de la noción de palabra en los niños.

### 3.1 *La noción de palabra en la interpretación de los textos*<sup>8</sup>

Los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979: 139-180) y Ferreiro y Gómez Palacio (1982) respecto de la conceptualización de las partes que están escritas en los textos son un aporte fundamental. En un primer momento, Ferreiro y Teberosky trabajaron con niños argentinos, preescolares de 4 y 5 de edad, y escolares de 6 años que acababan de entrar a la primaria, esto es, niños aún no recibían instrucción formal en lectura y escritura. Posteriormente, Ferreiro y Gómez Palacio realizaron en México un estudio de seguimiento a lo largo del año escolar con una muestra de casi 1000 niños que cursaban primer grado de primaria. La situación experimental consistía, básicamente, en una entrevista individual, durante la cual la experimentadora escribía delante del niño un enunciado del tipo “papá patea la pelota” o “la nena come un caramelo”; después se lo leía con entonación normal, mientras señalaba el enunciado con un gesto continuo con el dedo, y, por último, le pedía que lo repitiera. Acto seguido, procedía a hacerle una serie de preguntas que tenían por finalidad averiguar de qué manera interpretaba la escritura del enunciado (por ejemplo: *¿Piensas que escribí “papá” en algún lado? ¿Dónde dice “papá”?; ¿Dirá*

<sup>8</sup> La expresión “interpretación de textos” es utilizada, como Ferreiro (1997: 85) misma lo señala, “...en un sentido muy amplio, para designar todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden la lectura convencional”.

*“pelota” en algún lado? ¿Dónde dice “pelota”?; ¿Dirá “patea” en algún lado? ¿Dónde dice “patea”?; ¿Dirá “pelota” en algún lado? etcétera).*

Los datos recogidos durante estas situaciones experimentales muestran una progresión en la comprensión de lo escrito que puede resumirse del siguiente modo: a) solamente los sustantivos se representan, b) los sustantivos y el verbo se representan, y c) los términos funcionales también se representan. A continuación se presentan las diferentes categorías de respuesta que manifiestan los niños, en un orden inverso a la progresión que se observa en el desarrollo.

- A) *Todo está escrito, incluso los artículos.* En esta etapa, que es la más evolucionada, los niños pueden identificar cada una de las palabras del enunciado oral y asignarlas a las palabras gráficas correspondientes, aun cuando no hayan alcanzado la alfabetización. Ellos infieren el lugar de la palabra mencionada por el experimentador a partir de variadas estrategias, como la repetición para sí mismos del enunciado y el recuento de las porciones gráficas (cabe observar que, aun cuando algunos niños son capaces de descifrar, esto es un recurso que aparece únicamente en momentos problemáticos, pero no como una verdadera alternativa a seguir). Por ejemplo, a una niña de 6 años, se le presenta el texto LA NENA COME UN CARAMELO y se le pregunta: *¿Dónde dice “caramelo”?;* la niña señala LA, inmediatamente se corrige y señala CARAMELO. *¿Cómo te diste cuenta?,* pregunta la experimentadora; la niña responde: *Porque lo pensé. Lo dije despacito y me di cuenta.*
- B) *Todo está escrito, excepto las palabras gramaticales.* Los niños pueden aislar los sustantivos y el verbo del enunciado oral y aún ubicarlos gráficamente, pero no los términos funcionales.<sup>9</sup> Para

<sup>9</sup> Ferreiro (1978) comenta que este comportamiento había sido observado con anterioridad por I. Berthoud en 1974 y 1976. La situación experimental de Berthoud consistió en presentar a niños de diferentes edades, una lista que incluía palabras de todas las clases gramaticales; los niños escuchaban las palabras y juzgaban en cada caso

los niños, estas formas presentan un doble problema; por un lado, porque no consideran dichas formas como palabras, y, por otro, porque rechazan que las formas gráficas menores de tres letras puedan decir alguna cosa. Así, la representación gráfica de los artículos, preposiciones y demás elementos funcionales se interpreta bien como un fragmento de alguno de los nombres escritos, o simplemente se dice que ahí “no dice nada”. Por ejemplo, ante el enunciado EL PERRO PELEA CON EL GATO, un niño ubica la sílaba “pe” en EL, el nombre “perro” en PERRO, “pelea” en PELEA, y con las preposiciones vuelve a tener problema: lee en CON y en EN “ga”, y en GATO, la palabra completa; cuando la entrevistadora le pregunta si dirá “el”, enfáticamente responde que no, y lo mismo responde respecto de la preposición “con”.

- C) *Los sustantivos están escritos de manera independiente, pero no el verbo.* Los niños no tienen dificultad para ubicar los nombres en el enunciado escrito; sin embargo, no pueden concebir que el verbo esté escrito de manera independiente. Por ejemplo, cuando a una niña de 4 años que ha ubicado “nena” y “caramelo” en dos porciones del texto (porciones que, por cierto, no se corresponden con las palabras escritas) se le pregunta si dice “come” en alguna parte, ella responde “come caramelo” y señala lo restante del enunciado escrito. El punto es que, aunque los niños puedan repetir oralmente el enunciado, fuera de los nombres, no encuentran qué otro tipo de recorte de lo oral pueda hacerse corresponder con las porciones gráficas observables.
- D) *No es posible efectuar alguna división del enunciado que pueda hacerse corresponder con las partes del texto.* Los niños señalan partes del enunciado de manera vaga o contradictoria, así puede ser

---

si se trataba de una palabra o no. De acuerdo con Berthoud, los niños menores de siete años rechazaron sistemáticamente que los elementos funcionales fueran palabras. Del mismo modo, cuando se les pidió contar las palabras que había en un enunciado, ellos tendieron a reconocer los sustantivos y los verbos, y a dejar fuera los artículos, los pronombres y las preposiciones.

que ubiquen todo el enunciado en una sola parte y, simultáneamente, cualquiera de los sustantivos en cualquiera de las partes. Por ejemplo, para este niño de 4 años, el texto PAPÁ PATEA LA PELOTA contiene el enunciado completo en cada palabra escrita, salvo LA, donde ha ubicado “papá”; no obstante, también ha señalado que “papá” está en todas las palabras del texto, lo cual es comprensible si consideramos que antes ha dicho que el enunciado entero está en todas ellas. También puede ser que los niños se nieguen a admitir que una palabra sola está escrita, incluso si se trata de un nombre, como es el caso de este niño de 5 años, quien sostiene que en el enunciado EL OSO COME MIEL no está escrito “miel”, ni “come”, ni “come miel”, porque lo que está escrito en todo él es “oso come miel”.

- E) *Toda la oración está en un fragmento del texto; para el resto del texto, el niño propone otras oraciones congruentes con la primera.* Los niños no distinguen entre el enunciado como un todo y las partes que lo constituyen; por ejemplo, algunos niños piensan que el enunciado entero está escrito sólo en una de las palabras gráficas del texto, y proponen para las restantes partes otros enunciados semánticamente afines con el primero. Por ejemplo, una niña de 4 años atribuye el enunciado “papá pateo la pelota” a PELOTA, y propone para los segmentos restantes: “papá grave”, “papá escribe la fecha” y “papá se va a dormir”. Ella preserva una cierta unidad semántica utilizando el mismo sujeto en todos los enunciados que formula. Por otro lado, una niña de 5 años, al trabajar con el texto LA NENA COME UN CARAMELO, cambia en el enunciado oral el sujeto de la oración por la primera persona y propone “comí un caramelo” para las porciones gráficas LA NENA, “comí chocolate” para COME UN, y “comí galletita y comí un chupetín” para CARAMELO.
- F) *Sólo los nombres están escritos.* Los niños únicamente pueden identificar los nombres en el enunciado oral y atribuirlos a algunas de las palabras del texto. En las porciones restantes suelen interpre-

tar nombres semánticamente relacionados con los anteriores; así, si hay dos sustantivos, éstos serán asignados a dos de las palabras y darán en las restantes otros nombres. Por ejemplo, en el texto LA NIÑA COMPRÓ UN CAMELO, una niña localiza “nena” y “caramelo” en las dos primeras palabras de derecha a izquierda, para las restantes propone “almacén” y “kiosko”. Del mismo modo, otro niño propone “la nena”, “chupetín”, “caramelo” y “el nene” para las porciones escritas (interpretadas ahora de derecha a izquierda). Durante este periodo, dice Ferreiro (1978: 38), los niños parecen asumir que “únicamente el contenido referencial del mensaje, pero no su forma verbal está representado en el texto”.

Como puede observarse, no todos los niños en proceso de alfabetización comparten la suposición básica de los usuarios de la escritura; a saber, que todas las palabras emitidas están escritas. Sólo los niños más avanzados pueden hacer que se correspondan unas con otras, mientras que los restantes interpretan las palabras gráficas de diferentes maneras. Éstas resultan difíciles de asimilar dado que no se corresponden con nada efectivo en el enunciado oral, como serían las pausas o los elementos de entonación. Sin embargo, como las separaciones están presentes en el texto, los niños intentan darles alguna interpretación. El problema es que sus suposiciones no coinciden con la cantidad de palabras escritas.

Las respuestas de los niños revelan, pues, los intentos por conciliar el análisis de lo oral que son capaces de hacer en un momento dado y el análisis que las palabras gráficas efectúan en los textos. Por eso, cuando los niños tienen la hipótesis de que sólo los nombres se representan por escrito (Categoría F), resuelven el conflicto que producen los sobrantes, mediante la asignación de otros nombres que guardan relación con la situación del mundo expresada en la oración. Igualmente, cuando los niños consideran el enunciado oral como una totalidad, suponen que éste está escrito en una de las porciones

y asignan un enunciado relacionado (en realidad, una forma gramatical equivalente) a las restantes partes (Categoría E).

Más adelante, cuando los niños se dan cuenta de que el enunciado oral puede segmentarse, tratan de hacer corresponder sus recortes orales con las porciones gráficas; sin embargo, como los recortes propuestos siguen sin coincidir con las partes gráficas del enunciado, se ven forzados a modificar sus hipótesis y admitir que hay otros elementos además de los nombres que pueden estar escritos. En esta nueva etapa, ellos aceptan, y no sin dificultades, el verbo, que es el más referencial de los elementos relacionales. Por último, y a pesar de todo el conflicto que les causa, los niños llegan a admitir que los artículos, pronombres y preposiciones también están representados en la escritura; es decir, han aprendido a reconocer los términos funcionales como unidades aislables.<sup>10</sup>

### 3.2 *La separación de las palabras en las escrituras de los niños*

Desde la perspectiva psicogenética, la comprensión de las convenciones de uso de los signos escritos no es un acto de aprendizaje que se determine desde afuera (por ejemplo, proporcionando información o haciendo que la acción de escribir se repita), sino un proceso constructivo mediante el cual los niños se apropian de los elementos y unidades de la lengua escrita, elaborando y reelaborando para sí mismos su significado. Esto incluye la delimitación de las palabras gráficas.

Como veremos, la adquisición de la representación gráfica de las palabras es el producto de una acción reflexiva que involucra la com-

<sup>10</sup> Ferreiro y colaboradores (1983) realizaron este mismo estudio con adultos no alfabetizados. Con base en los resultados obtenidos en estas investigaciones, señalan que los adultos presentan conceptualizaciones similares a las de las tres etapas más avanzadas de los niños, indicadas por las categorías A, B y C (p. 84).

prensión e integración de todos los criterios que constituyen dichas unidades, tanto de aquellos que definen las palabras como partes de los enunciados, como de los que las definen como unidades compuestas por elementos de diversa naturaleza (letras, sonidos y elementos de significación).

De acuerdo con la teoría psicogenética, la comprensión de la representación gráfica de las palabras no es simultánea a la de la representación alfabética. Se trata de dos aspectos de la escritura que remiten a análisis distintos del lenguaje. En realidad, resulta bastante esperable que la elaboración de la representación alfabética y la de la representación gráfica de las palabras suceda en dos momentos distintos de la alfabetización, sobre todo si se considera que las palabras no son unidades inherentes a la representación alfabética. Visto desde esta óptica, los niños construyen de manera separada algo que históricamente también se generó en distintos momentos.

Los datos que se reportan en este apartado provienen de dos investigaciones distintas, ambas realizadas con escolares de segundo y tercer grado de primaria. Una fue la investigación comparativa llevada a cabo por Ferreiro y Pontecorvo (1996), en la cual se recolectaron textos en tres lenguas diferentes (español, italiano y portugués), a través de varios países (México, Argentina, Uruguay, Brasil e Italia). En este estudio la tarea consistió en pedir la escritura del cuento *Caperucita Roja* a aquellos niños que conocieran la historia. Dado que su propósito era comparar la adquisición de ciertos aspectos formales de la escritura, como la ortografía y la puntuación, en las tres lenguas mencionadas, dicho texto resultaba lo suficientemente homogéneo y fácil de recoger en los diversos contextos educativos.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Cabe mencionar que la selección de este texto no fue una decisión arbitraria. En virtud de algunas investigaciones previas realizadas por Teberosky (1988) y Pontecorvo (1991), se tenía conocimiento de cuánto la escritura de una historia conocida facilita la tarea de los escritores debutantes (al no tener que asumir la carga cognitiva que involucra la invención de una historia, los niños tiene mayor oportunidad de concentrarse en

En el segundo estudio, realizado por C. Díaz (1992), la tarea consistió en escribir al dictado enunciados previamente grabados y en responder a una serie de preguntas que tenían por objeto indagar más detalladamente sobre las escrituras producidas. Aquí cabe mencionar que la situación de escribir al dictado es de especial interés porque pone en relación el discurso oral y la escritura.

Entre los resultados más importantes que se reportan en ambos estudios está la tendencia a hacer menos recortes que los que aparecen en la escritura convencional. En efecto, “la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera que sea la lengua (en este caso, español, italiano y portugués), las tradiciones escolares y el tipo de *script*”, sostienen Ferreiro y Pontecorvo (1996: 57).<sup>12</sup>

Las hiposegmentaciones pueden ser de varios tipos. Un primer tipo de hiposegmentación es el que reporta Díaz. Ante el dictado de enunciados, dice, los niños pueden hacer “separaciones incipientes” y demarcar con espacios en blanco ciertos constituyentes sintácticos que se corresponden con unidades de entonación completas (Díaz, 1992: 76 y 77). Los ejemplos de este tipo de segmentación se presentan enseguida (la línea superior corresponde a la escritura del niño, en tanto que la inferior refiere a la transcripción del enunciado que se dictó).

---

las elecciones léxicas, sintácticas y ortográficas, así como en la presentación general del texto). Por otra parte, las autoras habían realizado una indagación preliminar que les permitió identificar algunas propiedades interesantes en la narración de Caperucita Roja. Ésta no sólo era una historia bastante conocida, sino que presentaba ciertas constantes estructurales (los engaños, el diálogo entre la protagonista y el lobo) que son problemáticas de representar por escrito y que, por tanto, requieren de un esfuerzo especial para ser resueltas.

<sup>12</sup> El término *hiposegmentación* refiere a los casos en los que se hacen menos segmentaciones de las que aparecen en las escrituras convencionales, en tanto que *hipersegmentación* al caso contrario, a los casos en que se hacen más segmentaciones de las convencionales.

(8)

<aqueyoslapises melosdiojuan damelos sonmios>  
*“Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos, son míos.”*

<Esascanicasregalasealui Esspelotas regeletu>  
*“Estas canicas se las regala Luis, las pelotas regálaselas tú.”*

<Esapeliculalerecomveneyo recomiendaselatutamdien>  
*“Esa película yo se la recomendé a Luis, recomiéndasela tú también.”*

Puede verse, así, cómo en una situación mediada por la enunciación oral es posible guiarse por las propiedades tonales de los enunciados. Los niños pueden segmentar tanto oraciones: <Esapeliculalerecomveneyo>, <damelos>, <sonmios>, <recomiendaselatutamdien>, <Esascanicasregalasealui>, como frases: <Esspelotas>, <aqueyoslapises> siguiendo esos criterios.<sup>13</sup>

Otro tipo de hiposegmentación ocurre cuando los niños separan secuencias en las que los artículos, clíticos y demás partículas quedan unidos a las formas léxicas: *semeolvidaron*, o bien, quedan unidos entre sí: *sela comió, melas enseñó*. Esto lo hacen tanto si su escritura es el resultado de la simple instrucción de escribir alguna cosa, como si es el producto del dictado de enunciados. Los ejemplos de (9) son escrituras reportadas por Ferreiro y Pontecorvo (1996) y los de (10) de Díaz (1992); en ambos, los bloques gráficos que los niños construyen siguen patrones semejantes.

(9)

<adonde>            *a dónde*

<sup>13</sup> Este tipo de segmentaciones se han encontrado también en otras lenguas, como el francés (Siegrits, 1986) y el portugués (Abaurre, 1988). Siegrits (1986: 71), por ejemplo, reporta las siguientes escrituras: *lours nempamangelabrico* “l’ours n’aimait pas manger l’abricot” y *seónpetigason kitapeanchian* “c’est un petit garçon qui tape un chien”.

<air>	<i>a ir</i>
<aver>	<i>a ver</i>
<ledijo>	<i>le dijo</i>
<sele aparece>	<i>se le aparece</i>
<seme olvidaba>	<i>se me olvidaba</i>
<sela comió>	<i>se la comió</i>
<secomio>	<i>se comió</i>
<allamar>	<i>a llamar</i>

(Ferreiro y Pontecorvo, 1996: 66)

<allimprovviso>	<i>de repente</i>
<aduntrato>	<i>de pronto</i>
<dinuovo>	<i>de nuevo</i>
<dinuovo>	<i>de nuevo</i>
<araccogliere>	<i>a recoger</i>
<atrovare>	<i>a cantar</i>
<edisse>	<i>y dijo</i>
<eio>	<i>y yo</i>
<perfavore>	<i>por favor</i>
<vabene>	<i>de acuerdo</i>

(Ferreiro y Pontecorvo, 1996: 66)

(10)

<me losdio>	<i>me los dio</i>
<te lapones>	<i>te la pones</i>
<sela recomendé>	<i>se la recomendé</i>
<melas enseñó>	<i>me las enseñó</i>
<semeolvidaron>	<i>se me olvidaron</i>

(Díaz, 1992)

Como se dijo, los niños también segmentan de más la cadena gráfica. Sus hipersegmentaciones pueden dar lugar a pequeños agrupamientos de letras que parecen coincidir con un recorte silábico de los enunciados. En los datos de Ferreiro y Pontecorvo este tipo de segmentaciones prácticamente no aparece; sin embargo, en los que repor-

ta Díaz (la situación de dictado) aparecen con cierta frecuencia, aunque menor a la de las hiposegmentaciones.

(11)

<a to dos celes ol bí do la fierta>

*“A todos se les olvidó la fiesta”*

<Pe dro y llo nos en con tra mos en el cine>

*“Pedro y yo nos encontramos en el cine”*

<Las cán cio nes melas en ceño mar celo>

*“Las canciones me las enseñó Marcelo”*

(Díaz, 1992)

El punto es que cualquiera que sea la situación de escritura los niños no separan de inmediato las palabras; por lo contrario, ellos parecen experimentar con diferentes tipos de criterios hasta dar con los convencionales. En este proceso, si bien la entonación, las formas acentuales y las sílabas pueden tener cierto peso al inicio, o cuando está de por medio la enunciación oral, los criterios gráficos resultan más determinantes. En efecto, las segmentaciones infantiles están sujetas a restricciones que se derivan de las conceptualizaciones elaboradas en periodos más tempranos de la adquisición del sistema de escritura. Dichas restricciones remiten a propiedades de las secuencias gráficas, relevantes para el proceso de adquisición, porque controlan aspectos relacionados con la posibilidad de interpretar una determinada secuencia de letras como una escritura viable.

Una de ellas es la *hipótesis de cantidad mínima* (Ferreiro y Teberosky, 1979: 50), que refiere a la longitud mínima que debe tener una secuencia gráfica para que se considere legible. Tanto los niños prealfabéticos, como los adultos analfabetas rechazan que secuencias menores de tres letras puedan leerse o decir alguna cosa, esto es, puedan ser palabras. Ferreiro y Pontecorvo (1996: 62) argumentan que

es posible que esta restricción esté operando durante la construcción de las palabras gráficas, ya que son justamente las secuencias convencionales de una o dos letras, lo que los sujetos no separan:

Podemos anticipar que la mayor parte de las hiposegmentaciones deben aparecer cuando se deberían aislar secuencias de pocas letras (dos o tres) y, sobre todo, cuando debería quedar una letra sola funcionando como palabra, ya que sabemos que los niños hacen una cuidadosa distinción entre partes letras, que pueden ser nombrables pero no son interpretables, y las totalidades interpretables, compuestas por varios elementos diferentes ordenados (generalmente tres como mínimo).

Otra restricción prealfabética que también parece operar en el proceso de construcción de las palabras es la *exigencia de variedad interna* (Ferreiro y Teberosky, 1979: 53), que impide aceptar como escritura legible las secuencias de varias letras iguales juntas. Díaz (1992: 136) considera que la *exigencia de variedad interna* tiene una influencia efectiva en la construcción de las palabras, pues impide que se unan secuencias cuyos límites final e inicial son dos letras iguales, como por ejemplo: <canicas se>, <dámelos son>, <ahora aquel>, <para asustarte>, <pantalones se>, etcétera. Así, reporta que en la mayoría de las ocasiones en que se escribieron secuencias con estas características, se anotaron separadas (195/204), y que cuando estas mismas secuencias se escribieron unidas, tendieron a anotarse con una sola letra (10/16). Ferreiro y Pontecorvo (1996: 66-67) encuentran también algunas secuencias como éstas en su corpus. Aunque ellas analizan únicamente los casos en que se presentó la secuencia hiposegmentada, sí destacan el hecho de que se escriba con una sola letra, como en (12).

(12)

<sencontro>	<i>se encontró</i>
<elobo, elovo>	<i>el lobo</i>

<alobo>	<i>al lobo</i>
<mijita>, <migita>	<i>mi hijita</i>
<labuelita>, <lavuelita>	<i>la abuelita</i>
<porquera>	<i>porque era</i>
<queraelovo>	<i>que era el lobo</i>

Desde mi punto de vista, el caso más interesante de predominio de lo gráfico en la separación de las palabras lo ofrece la escritura de *configuraciones gráficas autónomas*, como Díaz (1992: 141) denomina a estos pequeños agrupamientos de letras; o *secuencias gráficas autónomas*, como las llaman Ferreiro y Pontecorvo (1996: 70). Se trata de secuencias de letras que son gráficamente iguales a las palabras funcionales de las escrituras convencionales, pero que no tienen su valor lingüístico, como son los casos que a continuación se muestran.

(13)

<en tonces>	<i>entonces</i>
<bos <b>que</b> >	<i>bosque</i>
<gran <b>de</b> >	<i>grande</i>
<le ñador>	<i>leñador</i>
<repen <b>te</b> >	<i>repente</i>

(Ferreiro y Pontecorvo, 1996: 70)

<es tezapato>	<i>este zapato</i>
<a tamelotu>	<i>átamelo tú</i>
<cepe y navien>	<i>se peina bien</i>
<a aquellos <b>la</b> pices>	<i>aquellos lápices</i>
<es sapelícula>	<i>esa película</i>
<Un tamemate quilla>	<i>úntame mantequilla</i>
<te las y so>	<i>te las hizo</i>

(Díaz, 1992)

Las secuencias <en>, <que>, <de>, <le>, <te>, <es>, <la>, <un> y las porciones unigráficas <a> e <y> son formas que los niños han separado, aún a riesgo de romper unidades léxicas que reconocerían como tales en otras circunstancias, porque resultan gráficamente idénticas a los términos funcionales. El papel de las secuencias gráficas autónomas es tan determinante que, por ejemplo, dicen Ferreiro y Pontecorvo (1996: 70), “si la forma del imperfecto del verbo **ir**, ‘iba’ se grafica **yva**, aumentan las probabilidades de segmentación (**y va**) dado que la primera letra constituye, por sí misma, una forma gráfica autónoma”. Este es el mismo caso de: <cepe **y** navien>, y de <te las **y** so>, donde se anota la sílaba <i> de *hizo* con la única <y> que se puede escribir separada.<sup>14</sup>

En resumen, el proceso de representación de las palabras gráficas se puede explicar más o menos del siguiente modo.<sup>15</sup> Los niños se percatan de que en la escritura convencional hay separaciones, por ello rechazan las escrituras que carecen de ellas.<sup>16</sup> Consecuentemente, intentan hacer cortes en sus propias escrituras, pero como no saben a ciencia cierta con qué se corresponden, ponen en juego diferentes criterios. En este proceso los niños experimentan con algunos

<sup>14</sup> Las secuencias gráficas autónomas aparecen también en las escrituras infantiles de otras lenguas. En los textos que reportan Abaurre (1988) sobre el portugués y Siegrist (1986) sobre el francés pueden observarse dichas secuencias.

<sup>15</sup> Cabe mencionar que si bien por las características de estas investigaciones no es posible describir en detalle una pauta evolutiva, Díaz (1992: 84) comenta que sí se puede observar “una tendencia generalizada” a segmentar convencionalmente las palabras léxicas de manera más frecuente a medida en que se avanza en el conocimiento de la lengua escrita y a concentrar las hiposegmentaciones en lugares específicos como es el caso de la representación gráfica de los artículos, los clíticos y las preposiciones. El estudio de Díaz cuenta con dos entrevistas realizadas en un lapso de dos meses y, en algunos casos, con una tercera entrevista llevada a cabo dos meses después de la segunda, lo cual permite trazar una cierta ruta en los cambios.

<sup>16</sup> Díaz (1992) presentó a los niños enunciados con separaciones no convencionales, tratando de investigar sus actitudes ante escrituras sin segmentaciones e hipersegmentadas. Ella reporta el rechazo general de los niños ante ambos tipos de escrituras y, especialmente, las hipersegmentadas.

criterios prosódicos, de significado y, sobre todo, gráficos. Es así que, en el dictado de enunciados, ellos pueden aislar largas secuencias en función de diversos patrones tonales (ejemplos de 8), o bien, pequeñas secuencias que se corresponden con las sílabas (ejemplos de 11). En otros momentos pueden atender a criterios referenciales y aislar algunos nombres: *fiesta, cine, pan*, como se muestra en los ejemplos. Pero para separar los términos funcionales o configurar secuencias parecidas a las palabras métricas (ejemplos 9, 10 y 12) parecen utilizar básicamente criterios gráficos.

Ellos ponen atención a las propiedades gráficas de los términos funcionales y tratan de escribirlos sin entender bien a bien de qué formas se trata. Separan entonces secuencias de tres o menos letras en función de su apariencia, a tal grado que en ocasiones no importa descomponer una unidad de significado si esta contiene una secuencia que, para ellos, es separable de acuerdo con ese criterio, como se muestra en los ejemplos de (13). No obstante, puesto que los niños se resisten a dejar sueltas secuencias menores de tres letras, la tendencia a juntar los términos funcionales con las formas léxicas o entre sí es mayor que la tendencia a separarlos. En esta oscilación respecto de lo que se debe juntar o separar, hay que considerar, además, la idea prealfabética de palabra, esto es, el nombre de las cosas, que también entra en el juego y que, tarde o temprano, los niños aprenden a coordinar con esas formas que no son realmente palabras, pero que “sirven para juntar las palabras”, como dicen algunos de ellos (Ferreiro, 1997: 344).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Es interesante observar cómo los niños que se inician en la lectura son consistentes con sus conceptualizaciones sobre las palabras escritas. Ellos no consideran los espacios entre palabras cuando intentan interpretar la escritura; al contrario, decodifican silábicamente la cadena de letras y repiten en voz alta las sílabas hasta dar con una cierta significación, sintetizando, de este modo, lo que descifran. Vaca (1996: 23-30), en un estudio cuyo objetivo era el análisis de los errores que comenten los niños que están aprendiendo a leer en español, describe cómo los lectores principiantes (niños de primero a tercero de primaria) se apoyan en la repetición de cadenas silábicas para conformar porciones que les resulten significativas, aunque éstas no sean las que se encuentran es-

Las separaciones que aparecen en las escrituras infantiles son, pues, testimonio del complicado proceso que involucra fijar las palabras en la escritura, mismo que pone en cuestión la naturalidad o espontaneidad que se ha atribuido a estas unidades en nuestra tradición cultural. Ni los resultados de la psicogénesis ni los de la historia de las palabras en los textos parecen apoyar la hipótesis de una existencia de las palabras previa a la escritura. En este sentido, las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre las segmentaciones que logran los niños cuando se enfrentan con tareas que involucran el recorte de los enunciados orales pueden ayudarnos a entender el desarrollo de la conciencia de la palabra en tanto unidad separable en el lenguaje oral.

### *3.3 Las separaciones que los niños alfabetizados hacen en los enunciados orales*

Son dos los estudios llevados a cabo por Ferreiro para estudiar el recorte de los enunciados orales que practican los niños en edad esco-

---

critas en el texto. Así, por ejemplo, en la lectura del enunciado “El elote es sabroso”, un niño lee: *el-e-lo-te-es-es-se-se... jab, no! es-sa... ésa... es*. Asimismo, en el enunciado “El mango está maduro”, el mismo niño lee: *el-man-go-es-ta-ma... estama... estama... el mango está maduro*. Otro niño lee el enunciado: “No creí que los marcianos fueran como tú —dijo el chico terrestre” del siguiente modo: *no-cre-i... no crei que los mar-ca-nos... mer-cados... fueron co-mo-tu-dijo... tudijo... dice... tudijo*, y pregunta al entrevistador refiriéndose a “tú -dijo” *¿qué es eso?* De manera similar, ante el enunciado “Elena corta las flores” varios niños tienen dificultades en interpretar el nombre propio “Elena” y lo leen como “el enano”, o bien como “elená” sin que puedan encontrar la correspondencia con el nombre. Vaca (1996: 26) sugiere que la ausencia de conceptualización del espacio en blanco es lo que lleva a los niños a leer de ese modo: “Mientras que el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento del texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como parte de una unidad significativa”. No está de más recordar que este era el problema que tenían los lectores del medioevo con sus textos; de ahí que su lectura requiriera de los procedimientos mencionados en el capítulo anterior; especialmente, la *praelectio* y la *enarratio*.

lar. En el primer estudio, realizado con 40 niños de segundo grado de primaria que aún no dominaban la separación de las palabras en lo escrito, se pidió que identificaran las palabras en una serie de refranes que escuchaban de una grabación. Este estudio tuvo dos situaciones experimentales.

En la primera situación experimental, los niños tenían que identificar alguna de las palabras del refrán, que podía ser la primera, la última o una de en medio. Antes de ello, los sujetos escuchaban el refrán y después lo decían (esto podía repetirse hasta que la entrevistadora pudiera cerciorarse de que el refrán había sido aprehendido palabra por palabra). Ferreiro (1997: 354) reporta que los sujetos pudieron aislar más fácilmente las palabras del inicio o del final cuando éstas se correspondían con unidades de contenido pleno, que cuando se trataba de términos funcionales. Por ejemplo, en los enunciados *Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente*; *Ojos que no ven, corazón que no siente*, y *La ropa sucia se lava en casa* resultaba más fácil separar *camarón* y *ojos* que *la*; para este último las respuestas más frecuentes fueron *la ropa* y *la ropa sucia*. En relación con la palabra final los resultados fueron muy parecidos: algunos sujetos aislaron sin dificultad *corriente*, *siente* y *casa*; no obstante, también hubo muchos sujetos que separaron la frase del final: *la corriente*, *no siente* y *en casa*.

En la segunda situación experimental los niños trabajaron con sólo dos refranes, pero las tareas fueron más complicadas que en la situación anterior. Una de ellas consistió en contar y repetir las palabras de uno de los refranes a partir de la escucha, escribirlo y contar las secuencias separadas; la otra tarea fue escribir el refrán que quedaba, contar las secuencias separadas en la escritura y después contar las “palabras” orales del mismo sin ver la escritura. Los niños se dividieron en dos grupos, a cada uno de los cuales se le asignó una secuencia diferente de tareas: un grupo comenzó con la tarea descrita en primer lugar y después siguió con la segunda; el otro grupo lo hizo a la inversa. Ferreiro (1997: 348) reporta que “no hay coincidencia cuantitativa ni cualitativa entre el conteo oral y el escrito” cualquiera que sea la

secuencia de las tareas. La tendencia general es aislar más “palabras” en la situación de conteo de lo oral que en la de lo escrito; 11 sujetos contaron y aislaron sílabas de manera sistemática en dicha situación; 15 más, también lo hicieron, aunque no tan sistemáticamente. Como es previsible, los niños que sistemáticamente aislaban sílabas en lo oral son los que presentaron un mayor alejamiento respecto del conteo de las secuencias separadas en su escritura: los 11 niños que realizaron un conteo silábico sistemático hiposegmentaron en sus escrituras, de ahí que sus conteos oral y escrito presentaran grandes discrepancias. Hay también otro grupo que obtuvo resultados dispares entre el conteo oral y el escrito: son los niños que escriben convencionalmente y cuentan sílabas u otro tipo de segmentos en lo oral. Por último, está el grupo de los niños que contaron los mismos segmentos en lo oral y en lo escrito; notoriamente, de los quince niños que escribieron convencionalmente, sólo cinco lograron segmentar las mismas unidades en el enunciado oral. Este último dato es importante porque sugiere que los niños establecen primero las palabras en lo escrito, y sólo después ajustan los recortes posibles de lo oral a estas porciones.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Los resultados de Ferreiro concuerdan con algunos obtenidos por Ehri (1975) en la aplicación de tareas de segmentación y análisis de enunciados orales, a niños hablantes nativos del inglés:

Le pedí a varios niños de entre cuatro y siete años de edad que realizaran ciertas actividades con palabras orales; por ejemplo, les pedí dividir un enunciado oral en palabras, generar expresiones con las palabras que yo les indicara, y aislar la palabra que permitía distinguir entre dos expresiones que, salvo por ella, eran idénticas. Encontré enormes diferencias entre lo que los niños que comenzaban a leer y los prelectores eran capaces de hacer [...] Cuando les pedí dividir los enunciados en palabras, los pre-lectores distinguían más bien sílabas o agrupaban las palabras de acuerdo con patrones tonales. En la segunda tarea, no podían insertar apropiadamente en los enunciados las palabras funcionales, como “the”; ellos decían cosas como: “**The** went walking” o “A little girl went to the zoo and she saw a boy saying **the**”. Por último, en la tarea de aislar la palabra que distinguía entre dos enunciados (v. g. “The king ate the whole apple pie’ *versus* “The fat king ate the whole apple pie”), los niños se centraban en cuestiones de significado; por ejemplo, explicaban que el rey no debía tener un estómago muy grande, pero no localizaban la diferen-

Para estudiar más ampliamente en qué medida las palabras escritas sirven de modelo para el análisis del habla, Ferreiro desarrolló un estudio más. En éste, participaron 20 niños de ambos sexos, seleccionados con los mismos criterios que se emplearon en las situaciones anteriores. Se trabajó con cuatro refranes, pero esta vez, en lugar de escucharlos de una grabación, los niños tuvieron que leerlos, de modo que las palabras gráficas les fueron ofrecidas de inmediato, como parte de la variable independiente. Al igual que en el experimento precedente, los niños se dividieron en dos grupos y realizaron tanto la tarea de conteo de lo oral, como la de escritura del refrán.

Los resultados de este otro experimento sostienen, en términos generales, los de la investigación anterior. En primer lugar, se observó que el silabeo oral no desaparece: siete de los veinte niños recurrieron de manera predominante a éste. En segundo lugar, se encontró que aun cuando los sujetos puedan segmentar convencionalmente en la tarea de escritura, no todos pueden hacerlo en la tarea de segmentación oral. Nueve niños que escribieron tres e, incluso, los cuatros refranes de manera convencional, no pudieron encontrar las palabras que escribieron en lo oral. Por otra parte, no hubo un solo niño que habiendo contado adecuadamente las palabras en lo oral no las hubiera escrito de manera convencional. Cabe destacar también que cuando a los niños se les hizo notar la disparidad de sus conteos en la tarea oral y la escrita, pocos de ellos buscaron ajustar la diferencia; aquellos que admitieron que no lo hicieron bien e intentaron hacer otros recorres orales, generalmente no consiguieron separar todas las palabras.

El desacuerdo entre el tipo de segmentaciones que los niños son capaces de hacer en los enunciados orales y escritos, y, sobre todo, el predominio que los factores gráficos tienen sobre los parámetros sonoros durante la adquisición de la escritura de las palabras con-

---

cia en la palabra [...] Estas respuestas me hacen pensar en la posibilidad de que el proceso de aprender a leer haga que los niños tomen conciencia de las palabras en cuanto unidades del lenguaje.

vencionales sugieren que es la escritura la que moldea la concepción de la palabra. Los resultados de estas investigaciones constituyen, así, otra evidencia importante contra la hipótesis de la naturalidad de las palabras. El dominio de la escritura de estas unidades parece ser condición indispensable para lograr su segmentación en el enunciado oral. En palabras de D. Olson (1994:102), más que un reflejo de unidades preexistentes en el lenguaje oral, las palabras gráficas sirven de modelo para analizarlo. Sin embargo, cabe advertir que esto no significa que lo escrito se convierta de inmediato en un modelo de análisis de lo oral. De acuerdo con Ferreiro (2000: 33), hace falta un cierto proceso para que eso suceda: “un modelo (cualquiera que sea) para esos intentos sin una nueva conceptualización no asegura estabilidad”.

En efecto, la estabilización de las palabras comprende la coordinación de conceptualizaciones diferentes en una sola noción. Por un lado, de las palabras en cuanto partes de una totalidad mayor; es decir, partes de enunciado que refieren a cosas o acciones; por otra, de las palabras en tanto totalidades compuestas por secuencias de letras que consignan significados de diferentes tipos. Únicamente después de integrar ambas conceptualizaciones, los niños pueden asumir que los separables textuales incluyen tanto las unidades plenas de significado, como los elementos funcionales, y, entonces, reconceptualizar el enunciado oral a partir de las mismas.

#### 4. CONCLUSIONES

Las palabras son unidades lingüísticas cuya identificación involucra una reflexión sistemática. En ese proceso la escritura juega un papel fundamental. Sin embargo, esto es algo que sólo recientemente ha comenzado a reconocerse. Entre las razones que han impedido percatarse de la importancia de la escritura en la construcción de las palabras está la idea de que éstas son realidades intuitivas o entidades

naturales del lenguaje oral, asequibles inmediatamente a la conciencia, de suerte que los hablantes las pueden poner directamente por escrito. “La experiencia lingüística, tal como se expresa en la forma convencionalmente unificada —la forma escrita— y tal como se ejercita en el uso diario, nos está indicando con fuerza abrumadora que, por regla general, no existe la menor dificultad para llevar la palabra en cuanto realidad psicológica, a la esfera de la conciencia”, dice E. Sapir en *El lenguaje* (p. 42). Opiniones semejantes, hemos visto, han sido expresadas por Bloomfield y Hockett. No obstante, la génesis histórica y psicológica de las palabras gráficas revela cómo estas representaciones constituyen un logro mucho más complejo de lo que afirmaciones como éstas permiten ver.<sup>19</sup>

El estudio de la construcción de las palabras en las escrituras infantiles aporta datos que cuestionan la hipótesis de la naturalidad de estas unidades. En primer lugar, ni las separaciones que los niños que están aprendiendo la lengua escrita hacen en sus textos ni las que son capaces de realizar en ciertos contextos de reflexión sobre lo oral se corresponden con las palabras convencionales. En segundo, aunque podemos encontrar que los niños separan en determinados momentos de su evolución secuencias que parecen seguir ciertos patrones lingüísticos, como son las palabras métricas y las palabras

<sup>19</sup> Las pruebas mismas que Sapir aduce para demostrar la “realidad psicológica” de las palabras, más que argumentar, constatan el prejuicio fonográfico que las sustenta. Por un lado, “los indios ingenuos” de los que se sirve Sapir para estudiar la lengua resultan ser también “escribientes ingenuos”, como lo confirma él mismo (p. 43). Por otro, la pretendida habilidad para escribir las palabras “de la misma manera que yo o cualquier otro especialista en lingüística las hubiéramos aislado” (p. 43), no puede ser más que una conjetura, ya que sin un estándar de palabra o, por lo menos, de un *corpus* de textos escritos por diferentes hablantes, no se puede juzgar el grado de precisión para identificar las palabras de una lengua. En realidad, sus informantes no sólo eran hablantes bilingües, sino también alfabetizados (por eso es que pudieron tomar sin ningún problema sus cursos de fonética práctica). De no ser escribientes, y seguramente no tan ingenuos, resultaría totalmente inverosímil que el estudiante nootka entregara un texto en su lengua materna de “varios centenares de páginas”, así como que dicho texto tuviera una segmentación gráfica tan acertada como lo asegura Sapir.

léxicas, también observamos que las separaciones de los niños siguen caminos diferentes de los que lingüistas han propuesto. Los niños toman en cuenta un conjunto de criterios gráficos que ni los adultos alfabetizados ni los lingüistas consideran.

Es la dificultad que la separación gráfica de las palabras implica para quienes están en proceso de alfabetización, lo que conduce a pensar que el reconocimiento de éstas como unidades del lenguaje oral no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita. “La palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado”, dicen Ferreiro y Pontecorvo (1996: 72). Y es que si bien es cierto que las palabras con contenido semántico, como los sustantivos, adjetivos y verbos plenos, son más fácilmente aislables, el reconocimiento de los clíticos, artículos y otras palabras gramaticales no es evidente. Cabe recordar que tales formas son las últimas unidades que los niños separan en su escritura y aceptan como palabras en los enunciados; asimismo, son las últimas formas que se separan en las escrituras medievales del latín.

Por otra parte, hay que considerar que si las palabras de las escrituras alfabéticas aparecieron en el medioevo como una solución a los problemas generados por las difíciles condiciones de lectura que se dieron en la periferia del mundo latino, su fundamento no pudo ser otro que la escritura. La tesis del origen escriturario de las palabras permite entender por qué el peso de los factores gráficos y sintácticos fue mayor que el peso de los factores sonoros para esos hablantes no nativos del latín que construyeron las palabras gráficas. Desde esta perspectiva, resulta también comprensible el hecho de que los niños tomen como punto de partida, principalmente, factores gráficos, para hacer muchas de las separaciones y que, después de experimentar con distintos criterios, encuentren la ruta sintáctica que conduce a las palabras gráficas convencionales, tanto léxicas, como gramaticales.

Hemos de reconocer, pues, que las palabras tienen una génesis y una evolución escriturarias. Esto no significa, sin embargo, que los hablantes iletrados sean incapaces de aislar unidades de significación

en lo enunciado cuando se les pide que lo hagan. Como hemos visto, los niños aíslan frases que semejan las palabras métricas e, incluso, palabras léxicas, como son los nombres. Pero para separar todas y cada una de las unidades que en la lengua se reconocen como palabras se necesita la escritura. En efecto, sin la escritura resulta imposible realizar las operaciones de comparación y sustitución necesarias para encontrar las secuencias de morfemas que integran las expresiones, construir paradigmas morfológicos y determinar qué vale la pena mantener junto y qué separado en la lengua escrita. De acuerdo con esta argumentación, la escritura es más que el sustento material del análisis sintáctico o gramatical: no sólo constituye el medio y el instrumento del análisis, sino que también le da forma.



## CAPÍTULO 3

### LA RELACIÓN ORAL-ESCRITO EN LA TRANSCRIPCIÓN: ¿QUÉ ES LO QUE LAS PALABRAS TRANSCRIBEN?

*Los mitos del ojo inocente y el dato absoluto son cómplices terribles. Ambos derivan de, y la favorecen, la idea del conocimiento como un proceso de la materia prima capturada por los sentidos, como si esta materia prima fuera recuperable, ya mediante unos ritos de purificación, ya mediante una desinterpretación metódica. Lo que ocurre es que tanto la captación como la interpretación no son operaciones separadas [...] Todavía más, en el producto acabado no puede distinguirse lo captado de lo operado.*

Nelson Goodman

*Los lenguajes del arte* (1976: 25 y 26)

*Notation is indeed the very life-blood of science.*

Hyman Levy

Matemático, citado por David Abercrombie, en  
*Studies in Phonetics & Linguistics* (1951: 133)

#### I. INTRODUCCIÓN

La transcripción es un acto de escritura que consiste en transformar un material oral en escrito; es también un texto en el que se asienta la interpretación que produce un hablante alfabetizado al escuchar un discurso oral. En cuanto proceso y producto de la escritura, la transcripción es un lugar privilegiado para estudiar la relación entre el lenguaje oral y el escrito.

Es de destacarse que si bien desde hace un tiempo algunos estudiosos del lenguaje oral reconocen que la tarea de transcribir involucra decisiones teóricas y metodológicas relevantes para la investigación,<sup>1</sup> no ha sido la escritura y su relación con lo oral el objeto de sus preocupaciones. Para ser precisos, la reflexión en torno de la transcripción se ha dirigido más hacia los recursos que delimitan unidades sintácticas, tonales o pragmáticas que a los problemas relacionados con la representación más elemental que realizan las palabras y la ortografía.<sup>2</sup> En estas reflexiones, la problemática se reduce, por un lado, a la selección de las convenciones de transcripción y, por otro, a la discusión de los aspectos de la interacción verbal y discursiva que deben ser codificados. La tarea del transcriptor consiste, así, en seleccionar convenientemente los símbolos gráficos y emplearlos de manera sistemática, de modo que pueda lograrse una anotación razonada y precisa. Según J. Edwards (1992):

Las transcripciones necesitan ser tan neutras y legibles como sea posible [...] La transcripción más útil es aquella que destaca los fenómenos que a uno le interesan con un mínimo de símbolos distractores y sin con-

<sup>1</sup> Uno de los primeros comentarios explícitos en relación con la relevancia teórica de la transcripción fue, probablemente, el de E. Ochs publicado en 1979. En ése argumenta que la transcripción es “un proceso selectivo”, en el cual se reflejan o deberían reflejar “las metas teóricas, las hipótesis y definiciones del investigador” (p. 44). Más recientemente, los psicolingüistas D. O’Connell y S. Kowal, dedicados desde 1990 a estudiar las notaciones de los registros y los procesos de la transcripción, insisten en la naturaleza intencional e “inteligente” de dicho proceso. La transcripción, dicen, “nunca es un proceso mecánico; por el contrario, involucra un selección sistemática de detalles que tienen que ser registrados a partir de una ejecución única y, por lo tanto, también está orientada por las intenciones, propósitos y habilidades de quien transcribe”. (O’Connell y Kowal, 1999: 104).

<sup>2</sup> Como ejemplo, baste con mencionar el trabajo colectivo sobre transcripción y codificación, editado por J. Edwards y M.D. Lampert (1993), en el cual no hay un solo capítulo destinado al examen de estos problemas. La excepción, en este sentido, es el notable trabajo realizado por Blanche-Benveniste (1998, 2000 y 2002) en torno del efecto de las palabras y la ortografía en las transcripciones del francés.

fundirlos [...] (p. 437). Después de decidir qué información se quiere codificar, el siguiente paso es decidir cómo hacerlo, para que la transcripción pueda leerse eficientemente [...] si no hay una selección cuidadosa, ésta puede desviarse y sesgarse de maneras no previstas (p. 438).

Ahora bien, pese a que las transcripciones intentan seguir ciertos estándares de sistematización, raras veces alcanzan a cumplir con esos propósitos. O'Connell y Kowal (1994 y 1999: 105) argumentan que ni la codificación de las categorías del lenguaje ni la interpretación de los registros diseñados *ex profeso* logran ser consistentes:

... las transcripciones de los estudios psicolingüísticos y sociolingüísticos no son un ejemplo de exactitud en el registro de los datos; son de hecho muy sistemáticas en la frecuencia y tipo de errores que contienen (o, para ser precisos, en los cambios que presentan respecto de la fuente oral).

De acuerdo con sus investigaciones, los sistemas de notación creados por Gutfleisch-Rieck *et al.* en 1989, por Ehlich en 1993 o por Selting *et al.* en 1998, “no son mejores en exactitud, legibilidad o utilidad que las transcripciones ordinarias”. Aún el sistema de Jefferson, a pesar de ser uno de los que tienen más fama de sistematicidad, “también está sujeto a muchas variaciones de uso” (Romero, O'Connell y Kowal, 2002: 620).

Poner por escrito lo oral parece, pues, ir más allá de la sistematización de las notaciones y la codificación consistente de las categorías discursivas. Siguiendo a J. Lindsay y D. O'Connell (1995), los datos de las investigaciones empíricas apuntan menos a una insuficiencia de la escritura para anotar el lenguaje que a cuestiones relacionadas con la percepción del lenguaje por parte de los transcriutores. Y tienen razón. Si consideramos que las palabras ortográficas son dispositivos del texto que difícilmente reproducen el lenguaje oral, es esperable entonces que en las transcripciones se manifiesten omisio-

nes, sustituciones u otra clase de equívocos como producto de la distancia que existe entre el valor idealizado de los signos gráficos —la representación psicológica del lenguaje forjada en virtud de los mismos signos— y la realidad sonora de lo emitido. Distancia que se pierde de vista cuando se supone la escritura como instrumento reproductor del lenguaje oral.

Son dos las cuestiones referentes a la transcripción que se abordarán en este capítulo. Una de ellas concierne al papel de la escritura ortográfica en la transcripción, considerada ésta última desde la perspectiva tanto del proceso, como del producto. La otra refiere a la posibilidad de alterar las formas ortográficas para dar cuenta de la variación de la expresión oral.

## 2. ¿EN QUÉ CONSISTE LA MEDIACIÓN ORTOGRÁFICA EN LA TRANSCRIPCIÓN?

Si bien las palabras ortográficas son indispensables en los textos, su uso en las transcripciones destinadas al análisis lingüístico puede ser problemático. Primera cuestión, si partimos de que las palabras ortográficas son el producto del análisis de las significaciones y de las formas gramaticales de los textos, de que su vínculo con el enunciado oral está mediado por dicho análisis, entonces las transcripciones que las utilizan y sirven de base al análisis lingüístico se colocan ante el serio problema de probar la validez del uso de esas unidades. ¿En qué medida las palabras ortográficas pueden transcribir efectivamente la expresión fónica? Segunda, como han dicho de ellas varios lingüistas, si las palabras son únicamente unidades de un saber práctico, útiles dentro del ámbito de los textos ¿cómo explicar su presencia en las transcripciones que tienen por finalidad el estudio del lenguaje oral? Tercera, si de acuerdo con el análisis propuesto por la lingüística es posible descomponer cualquier sintagma en unidades mínimas de significado, ¿cuál es la razón de seguir em-

pleando las palabras ortográficas, no obstante haberse formulado unidades que hacen posible el análisis de cualquier lengua?

Es cierto, no toda investigación del lenguaje oral utiliza las palabras ortográficas en la representación de los datos. Se sabe que en la investigación dialectológica y, en general, en toda aquella que tiene por objetivo el estudio del sonido, se emplean las escrituras diseñadas específicamente para esos fines; también en la descripción de las lenguas ágrafas los transcritores se sirven de escrituras especializadas. Sin embargo, en las lenguas con tradición de escritura, el estudio de la morfología, la sintaxis, la estructura semántica o cualquier aspecto del nivel discursivo, descansa en la escritura ortográfica, sin importar con cuánta exactitud registre el lenguaje oral o, usando la expresión acuñada por Ferdinand de Saussure, cuánto lo disfrace.<sup>3</sup> Estas diferencias de procedimiento, al parecer dirigidas menos por los objetivos de estudio que por el hecho de que una lengua cuente o no con una escritura alfabética constituida históricamente, nos llevan a preguntarnos por el estatuto metodológico de las palabras ortográficas en las transcripciones que tiene por propósito el estudio del lenguaje. ¿Qué impacto tienen sobre la transmisión y recepción lo que se transcribe?

Para comprender mejor el alcance que las palabras ortográficas pueden tener en la transcripción, hay que recordar que son mucho más que secuencias de letras que remiten a unidades semejantes en la cadena hablada. Por una parte, el espacio que les sirve de delimitación en el medio gráfico es un elemento que, al no tener un correlato sistemático en el habla, constituye un componente definitorio exclusivo de las palabras gráficas y, en cuanto tal, las insta en la lengua. Por otra, la ortografía de cada lengua escrita no sólo representa elementos de significación de la lengua particular, sino que se constituye

<sup>3</sup> Como muestra baste decir que de los ocho grandes *corpora* dialectales del español ya transcritos y que López Morales cita en su revisión de 1996 (p. 140-144), todos tienen transcripción ortográfica y, además, puntuación (transliteración, para López Morales, p. 138). De ellos, solamente uno tiene transcripción especializada de tipo fonético y cuatro más algún tipo de codificación: morfológica, semántica, CHILDES, etcétera.

en parte fundamental de las palabras y, en muchas ocasiones, debido a que tiende a privilegiar las significaciones, llega a establecer una relación secundaria con el sonido, tanto que en algunas lenguas la referencia sonora puede interpretarse solamente a partir de las totalidades ortográficas. Estas propiedades de las palabras ortográficas hacen de la transcripción un proceso que requiere decisiones fundamentales respecto de lo que se anota. Dicho de manera más precisa, la transcripción ortográfica no puede ser un proceso automático, puesto que involucra la interpretación de la emisión oral y su conversión en signos de escritura.

### 2.1 *Lo que se dice y lo que se escucha*

En el presente apartado se abordará la problemática de la transcripción ortográfica, tomando como punto de partida las dificultades que se dieron durante el proceso de registro de un *corpus* de entrevistas recolectado por la autora del presente trabajo. Se trata de un *corpus* de habla infantil integrado por una serie de entrevistas informales realizadas a 16 niños de tres edades diferentes (siete niños entre 5 y 6 años, dos entre 8 y 9, y siete entre 11 y 13 años). Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos y versan sobre la vida social de los niños: sus amigos, intereses y diversiones. En ellas participan uno de los niños y esta autora como entrevistadora, aunque hay algunas donde participa más de un niño. Las entrevistas fueron sumamente libres, tanto que están más cerca de una conversación que del género “entrevista”. Cada uno de los niños ellos fue entrevistado dos veces, de modo que las muestras de habla conforman un *corpus* de alrededor de veinte horas de grabación.

El análisis que se presenta se apoya en la comparación de registros alternos de un mismo discurso. Estos proceden de dos situaciones de transcripción diferentes. La primera de ellas es la transcripción de cotejo de los registros realizados por dos estudiantes de licenciatu-

ra en lingüística que estuvieron como ayudantes a lo largo del registro del *corpus*. En esta situación, la autora transcribía de manera independiente algunas porciones narrativas de las entrevistas; o bien, escuchaba y discutía con los estudiantes fragmentos de los registros realizados previamente.

La segunda fue un curso de transcripción efectuado con alumnos graduados de las licenciaturas de psicología, letras, lingüística y pedagogía. El procedimiento fue el siguiente: los alumnos escuchaban colectivamente y registraban con escritura ortográfica un fragmento de discurso grabado; cada uno hacía su propio registro, mientras que el fragmento se repetía tantas veces como los alumnos lo consideraban necesario; por último, los registros se comparaban y se discutían los resultados. En ambas situaciones, la instrucción fue registrar todo lo que aparecía en la grabación.

El hecho de contar con más de un transcriptor para registrar el discurso permitió poner de manifiesto dos variables importantes en la transcripción del material oral. En primer término, las expectativas que las significaciones del discurso van produciendo, mismas que, desde luego, no tienen por qué ser iguales para todos; en segundo, la influencia que ejerce el conocimiento del tema de que se habla. Los ejemplos que se presentan más abajo ilustran la primera de ellas.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Dado que se está analizando los efectos de la ortografía en la transcripción, todos los registros que se presentan en este apartado son ortográficos. En ellos se anotan todas las palabras de manera convencional, sea cual sea su pronunciación. También se anotan todas aquellas emisiones que no se corresponden con ninguna expresión significativa, pero que se interpretan como partes de palabra. En estos casos se anota lo que se escucha y se coloca un guión para indicar que se trata de una expresión inacabada, como es el segundo caso de <Ixta- Ixtabai> del ejemplo (6) que se presenta más abajo. En todas las transcripciones las versiones alternas se indican a cada lado de la barra < / >, en tanto que el problema en cuestión se indica en negritas e itálicas. El orden con que éstas aparecen en los ejemplos es el mismo en que se obtuvieron. Estas transcripciones de base, que llamo registros léxicos, no llevan puntuación ni ningún otro recurso que tenga como función indicar la organización sintáctica. Se trata de registros sobre los cuales no se ha elaborado, todavía, ningún análisis sintagmático.

En el ejemplo (1) vemos cómo el adverbio de modo <como>, recuperado en los registros de cotejo, ha sido interpretado como uno de tiempo en otra versión del registro. Dado que el adverbio de tiempo en esa posición es mucho más probable, el transcriptor se ha dejado llevar por su anticipación del mismo y ha anotado <cuando> en lugar de <como>. Del mismo modo, en (2) vemos cómo, anticipada por el verbo cerrar, se ha anotado la palabra <puerta> en lugar de <parte>, que es la versión obtenida en los registros de cotejo. Finalmente, en el ejemplo (3), la ironía en el empleo de la palabra <buena>, al parecer, no es capturada por el transcriptor, quien selecciona la palabra <mala> a partir de la serie de cosas negativas enunciadas.

(1)

(José. 12 años. *Ixtabai*)

no pues es que me contaban muchos y también mi mamá me inventaba historias **cuando / como** fuimos a la selva lacandona entonces este mi mamá inventaba historias de la selva

(2)

(Alonso. 6 años. *Alien*)

E: pero tú crees que el Alien se quedaba en alguna parte

A: no verdad que un señor ay que rápido estaba así porque quería cerrar la **puerta / parte** la quería cerrar la quería cerrar era tan fuerte que no podía hasta que se cerró

(3)

(Luis. 12 años. *Intercambios*)

L: también se iba de la casa y se iba a otra casa como le gustó una niña de un niño de Pátzcuaro su hermana se iba a otra casa y no la pasaba con ellos y esta vez venían los niños de Pátzcuaro dijo no quiero que me toque con mi corresponsal con el que me tocó allá pues qué **mala / buena** onda

Vemos, así, que más que anotar lo que se dice, los transcripores reconstruyen el discurso a partir del significado que van atribuyéndole durante la escucha. Esta misma circunstancia ha sido señalada por Lindsay y O'Connell (1995) tomando como base los resultados de sus estudios empíricos sobre el proceso de transcripción. De acuerdo con estos autores, el hecho de que los transcripores cambien el discurso, sustituyendo, omitiendo o agregando otras palabras o frases en sus registros, aun cuando tengan la posibilidad de escuchar repetidas veces la grabación para corregirlos, denota que su estrategia fundamental es la búsqueda de significado. Dicha estrategia se revela, principalmente, en el tipo de sustituciones que los transcripores efectúan: *particular* por *single*, *were* por *are*, *kinds* por *types*, o *cases* por *clients* (Lindsay y O'Connell, 1995: 104).<sup>5</sup>

En la reconstrucción de las significaciones, como ya se dijo, incide también el conocimiento del tema de que se habla. Blanche-Benveniste (1983: 15) señala que las alteraciones se manifiestan con mayor frecuencia en expresiones poco frecuentes, como pueden ser algunos nombres propios y términos técnicos; así, cito su ejemplo, *Saint Félix de Lodez* se interpreta generalmente como *Saint Félix de Lodève*. En los ejemplos que se presentan en (4), (5) y (6) podemos ver cómo en ausencia de un conocimiento suficiente del tema y de los nombres extranjeros, el discurso es interpretado de maneras muy distintas.

<sup>5</sup> En su estudio, estos autores pidieron a cuatro diferentes sujetos (estudiantes universitarios) transcribir por separado una entrevista realizada a Ronald Reagan cuando era presidente de Estados Unidos (no dicen de qué longitud era la entrevista, pero sí especifican que el habla era inglés estándar y su grabación era de mediana calidad). Las situaciones experimentales fueron dos: 1) escuchar la grabación completa cuantas veces fuera necesario para producir después una transcripción fidedigna, y 2) escuchar la grabación completa y regresar la cinta las veces que fuera necesario para escuchar los fragmentos deseados y producir así una transcripción fidedigna. Los resultados muestran que en ambos casos los sujetos efectuaron el tipo de cambios ya indicados, aunque la tasa de modificaciones fue menor para los de la segunda situación. El análisis cualitativo del tipo de expresiones modificadas muestra también semejanzas entre los dos grupos.

(4)

(Adulto. *Alien*)

E: bueno y entonces *llega Arnold Schwarzenegger / llegaron un Schuasenegger / llega un negro / llegan unas negras* a la selva y qué pasa

(5)

(Andrea. 6 años)

sí voy a McDonalds o a *disco Berison / Discovery zone*

(6)

(José. 12 años. *Ixtabai*)

lo primero que hizo *Ixta-ixtabai / Ixta Ixtabai*

En (4) tenemos que algunos de los alumnos del curso de transcripción no han podido identificar el nombre del actor *Arnold Schwarzenegger*, protagonista de la película de la que se está hablando, y en lugar de éste han escrito lo que aparece en el registro. Otro caso muy semejante es el de (5). Se trata del nombre propio de un lugar de atracciones infantiles, *Discovery Zone*, mismo que, al no poder reconocerlo, el transcriptor ha anotado como <disco Berison>; más tarde, al hacer el cotejo de confiabilidad con otro transcriptor, se descubrió el error. En (6) el nombre propio de origen maya, *Ixtabai*, no se ha podido identificar plenamente en la primera aparición y es registrado por uno de los transcriptores como <Ixta-ixtabai>, un nombre compuesto. Después de aparecer sola la forma *Ixtabai* en otro contexto, es cuando el transcriptor descubre que ése es el nombre y que hay una repetición de la porción inicial *Ixta*— en la primera aparición de dicho nombre; de modo que la anotación tendría que haber sido primero <Ixta-> y después <Ixtabai>, como se presenta en la segunda opción.

En las transcripciones ortográficas del *corpus* de entrevistas también aparecen registros variados de ciertos términos que, aunque no precisamente técnicos, resultan extraños si no se cuenta con los ele-

mentos provenientes del contexto, necesarios para comprender a plenitud lo que se narra. En el curso de transcripción pudimos obtener algunos ejemplos de este tipo de problema. Estos se presentan más abajo. Antes, debo aclarar que los tres ejemplos forman parte de una sola narración, misma que se desarrolla durante una conversación entre la entrevistadora y un niño de 6 años de edad. A lo largo de la entrevista, el niño ha venido hablando de escenas violentas en diferentes películas y cuenta una escena crucial de una de ellas: la pelea entre el “depredador” y los dos personajes antagónicos principales. Esto lo hace con mucha agitación, empleando muchas onomatopeyas, patrones tonales exagerados y mucha mímica. En cuanto a las condiciones de registro, cabe notar que los encargados de transcribirlo, aunque se les ha dicho que el niño está contando películas de horror o de suspenso, no tienen el inicio de la conversación. Sólo oyen la cinta a partir del momento en que la entrevistadora pregunta por cierta parte de la película que el niño había comenzado a contar, pero que no ha completado porque se ha distraído describiendo a uno de los personajes. Por consiguiente, tenemos que estos registros pueden estar afectados tanto por las circunstancias propias del habla de niños pequeños, como por aquellas generadas por la carencia de información. He aquí los resultados.

(Adulto y Alonso. 6 años. *Alien*)

(7)

E: bueno y entonces llega Arnold Schwarzenegger a la selva y qué pasa  
 Al: y con él empiezan *a pelear / una pillería / a pillar* y el negro le corta el brazo cuando lo encuentra con un amigo y aijj que queda él así

(8)

y empieza a disparar con el brazo que le queda y que tiene como tiene aquí *un rayo láser / reglas / un reglazo / un reloj secre / un reloj / un rifle / unos rifles* que le hace pujj que le va puff que le explota

(9)

digo si te encuentras *un alien pss / un aliens / un alguien p's / con alguien sss / una liens* échale agua porque él así explota puuj

En el primero de los fragmentos de la narración, señalado en el ejemplo (7), el problema radica en la emisión de la forma [pili:jár], que es interpretado de tres maneras diferentes: *pelear*, *pillar* y *una pillería*. En la primera transcripción se registró la palabra *pelear*, versión que, cabe mencionar, fue reconstruida por la propia entrevistadora, con base en su conocimiento de la situación de entrevista y del tema que se desarrolla en la misma. En contraste, la mayoría de los alumnos del curso (solamente una alumna pudo recuperar *pelear*) no ha podido notar que se hablaba de una pelea y ha interpretado la forma [pili:jár], por lo demás, una variante común de *pelear* en el habla infantil y de algunos adultos, como *una pillería* y *pillar*; esto es, dos opciones ortográficas que son quizás más cercanas a lo que se dice, pero que no encajan del todo con el enunciado que le sigue: < *y el negro le corta el brazo...* >, un hecho que en español, definitivamente, no puede ser descrito con la expresión *una pillería*.

Algo similar ocurrió con la expresión que se presenta en el ejemplo (8). El registro realizado por la entrevistadora es <un rayo láser>, desde luego, contando con las ventajas arriba mencionadas; en tanto que los alumnos han transcrito <reglas / un reglazo / un reloj secre / un reloj / un rifle / unos rifles>. Nótese que quienes anotaron <reglas>, para ser consecuentes con la forma plural que eligieron, no registraron el segmento nasal interpretado por el resto de los transcripores como el artículo *un* en: <un rayo láser>, <un reglazo>, <un reloj>, <un reloj secre>, <un rifle> y <unos rifles>. A juzgar por estos registros y los del ejemplo anterior, los transcripores intentan anotar formas consistentes con la lengua escrita, aunque su correspondencia con la expresión sonora no sea exacta.

En la transcripción del segmento final, presentada en el ejemplo (9), vuelve a ocurrir el mismo fenómeno. Ahora, la expresión *un alien* se corresponde con un término que no forma parte del español, pero que ha tenido cierta difusión gracias a una popular serie de películas. No obstante, no todos los alumnos han podido capturarlo. Fuera de la alumna que transcribió <una lienss> (como se aprecia, una escritura más cercana a la escucha que a la significación), los otros dos que no logran anotarlo introducen elementos que no se escuchan en la emisión y, así, representan la expresión sonora con las formas ortográficas del español <un alguien> y <con alguien>. Como se ve, nuevamente, los transcriptores han adecuado su interpretación al repertorio lingüístico y ortográfico disponible.

Esta serie de ejemplos evidencia cómo la identificación de las palabras en el discurso oral no es un procedimiento inequívoco ni automático. Como Blanche-Benveniste (1998: 53) lo expresa, en el proceso de transcripción “elegimos entre dos posibilidades fónicamente cercanas mediante un cálculo de la interpretación más plausible”. Dicha interpretación depende de aspectos relacionados con la significación del discurso, como son el grado de conocimiento de los temas tratados, la reconstrucción de la situación pragmática, las expectativas que el propio discurso va creando; pero también del inventario de palabras ortográficas con que se cuenta. Respecto de este último punto, no hay que olvidar que las palabras ortográficas fueron creadas con el propósito de destacar y, simultáneamente, fijar ciertas significaciones en los textos; de ahí que su presencia incida en la transcripción. Esta propiedad de las palabras ortográficas para mediar entre lo que la emisión ofrece y lo que se interpreta se manifiesta con mucha nitidez en la transcripción de porciones sonoras que tienen más de una interpretación.

## 2.2 *La ambigüedad de las formas sonoras*

No es raro encontrarse durante el proceso de transcripción con situaciones donde una misma expresión puede interpretarse de dos maneras distintas sin que el contexto provea de claves para elegir alguna de ellas. En el *corpus* de entrevistas, la mayoría de los casos de este tipo ambigüedad se debe a la insuficiencia de diferencias sonoras pertinentes, que se da en el habla de los niños más pequeños de los grupos entrevistados. Un caso de confusión producido por esta variable se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista con una niña de 5 años 6 meses. En éste, la niña cuenta que su papá ha ido a dar una conferencia a la escuela; la entrevistadora le pregunta, entonces, por el tema de dicha conferencia y la niña responde con una expresión en la cual las vocales del artículo y la del inicio de la palabra que le sigue se han reducido a una sola: de[la<sup>es</sup>]puma.<sup>6</sup>

(10)

(Adulto: E. Antonia: An. 6 años)

E: de qué fue la conferencia (pregunta)

An: de los puma

E: de los pumas (pregunta)

<sup>6</sup> Por lo que concierne a la anotación entre corchetes empleada en este apartado, más que comprometerse con la representación precisa de la pronunciación (lo cual resulta bastante problemático dada la dificultad que implica la interpretación de los símbolos fonéticos), intenta señalar el fenómeno de reducción que se presenta. Así, la vocal cuyas propiedades prácticamente desaparecen se anota como superíndice; en tanto que la vocal cuyas propiedades dominan se mantiene alineada con las demás letras, pero se reduce de tamaño para indicar que también se ha transformado. La idea de anotar los sonidos reducidos con superíndices se ha inspirado en la transcripción de J. Lope Blanch (1963: 1-19) para tratar el fenómeno de reducción vocálica en el habla del Altiplano de México. Este autor transcribe los cuatro grados de reducción que distingue con superíndices; así, ant<sup>es</sup> y ant<sup>s</sup>, para señalar dos grados de reducción y ant<sup>(e)</sup>s, ant<sup>(e)</sup>s para los de ensordecimiento. En las transcripciones que aquí se presentan, se indica la reducción de una sola manera, pues no se considera la gradación señalada por Lope Blanch.

An: de la espuma (responde enfáticamente acentuado cada sílaba)

E: ah de la espuma

La ausencia de las diferencias pertinentes para dar cuenta de la forma del artículo en la expresión de la niña lleva a que la entrevistadora la interprete como *los puma*, que es la forma por la que se ha optado para transcribirla. Sin embargo, la falta de concordancia entre el determinante y el sustantivo, hace que la entrevistadora verifique la expresión poniéndola en la pregunta: *¿de los pumas?*; la respuesta de la niña pone de manifiesto el equívoco, que corrige articulando separadamente y con acento enfático las sílabas del enunciado donde se originó la confusión: *dela es pu ma*. El hecho produce la sorpresa de la entrevistadora al compararlo con su propia versión.

Desafortunadamente, no siempre se tiene oportunidad de evidenciar los equívocos de interpretación como en el ejemplo y, mucho menos, si de homofonía se trata. Aquí cabe notar que la mayor parte de los ejemplos de homofonía y, por consiguiente, de diferente selección gráfica se detectó en la comparación de los registros. Veamos ahora algunos ejemplos que ilustran dicho problema.

(11)

(Adulto. *Tiburón*)

y toda la gente se puso supernerviosa y no **podían ni** salir / y no **podía ni** salir y no estaba muy hondo eh pero no **podían ni** salir / no **podía ni** salir nadando ni corriendo la gente estaba así atorada

(12)

(José. 12 años)

sí un águila arpía gigante así **que** / **qué** es la única en cautiverio

(13)

(Adulto)

ah okey 31 de agosto *ay* / *hay* entonces hay alg- hay mucha diferencia de edades en el salón verdad

En el ejemplo (11) encontramos que la expresión [nopodíani] puede interpretarse de dos maneras, una con el verbo en singular y la otra en plural. Cualquiera de las dos resulta igualmente plausible: *podía* establece una relación anafórica con al forma en singular del sustantivo *gente*, en tanto que *podían* lo hace con el contenido implicado por ese mismo sustantivo: muchas personas. En (12) *que* puede considerarse un pronombre relativo e integrar la oración que encabeza con la que la precede, o bien, un pronombre exclamativo e introducir una cláusula libre. También la forma que se presenta en (13) puede interpretarse de dos maneras, como una interjección o como una forma conjugada de *haber*, la cual se repite como parte de los varios intentos de construir la predicación. Estos tres casos tienen en común que refieren a formas verdaderamente homófonas, esto es, secuencias que siempre suenan igual porque son fonémicamente idénticas.

En contraste, en los siguientes ejemplos la homofonía es producto de variaciones en la realización de las formas sonoras. Todos estos ejemplos comparten el mismo problema de los de la serie anterior: se trata de expresiones que suenan igual pero que, por el hecho de recibir dos interpretaciones distintas, se escriben de manera diferente.

(14)

(Antonia. 6 años)

*ahí hay* en una casa / *hay ahí* en una casa.

(Marc. 6 años)

*ahí hay* un lugar / *hay ahí* un lugar

(15)

(José. 12 años)

y llegó *hasta el / a este* lago

(16)

(Antonia. 6 años)

y como el lobo vivía *hacia el / así al* lado

Los enunciados del ejemplo (14) ilustran la imposibilidad de escoger el lugar de *ahí* y de *hay* debido a que la pérdida del acento del adverbio ha igualado las formas. Los casos (15) y (16) son ejemplos que también registran modificaciones fónicas; en ambos se alteran las cualidades vocálicas: [a<sup>e</sup>sta<sup>e</sup>]lago y [asia<sup>e</sup>]lado, y en (16), además, no hay acento en la sílaba *si*.

A continuación veremos algunos ejemplos más de competencia entre representaciones gráficas, pero que nos remiten a situaciones un tanto diferentes de las anteriores. En éstos se registran enunciados emitidos tan rápido y con sonidos vocálicos tan reducidos que no se puede identificar una forma significativa precisa, de tal suerte que de las opciones ortográficas, si bien igualmente próximas a la forma posible, ninguna es certera. Dos de los ejemplos corresponden al habla del adulto en tanto que los restantes provienen de las entrevistas de los niños pequeños.

(17)

(Adulto. *Depredador*)depredador *ay / uy / oye* esa es muy fea asusta mucho

(18)

(Antonia. 6 años)

*y ahí / y ya* estaban otra vez la-ra-ra-ra

(19)

(Fernanda. 6 años)

E: y qué pasó

Fr: *al* / *el* otro se fue

(20)

(Antonia. 5.5 años)

mi mamá se sabe uno de Pedro *y el* lobo / uno de Pedro *y del* lobo bien chiquito

(21)

(Adulto. *Tiburón*)hay muchos que *sí salieron* / *sí se salieron*

En (17), la mediación ortográfica lleva a escoger tres formas significantes distintas para la emisión [o<sup>u</sup>i:esa<sup>s</sup>], tres formas que la significación hace posible, aunque no correspondan exactamente con la forma sonora emitida. Lo mismo sucede en (18) ante la forma reducida [ija<sup>i</sup>]staban; en (19) ante [l:otro]; en (20) con pedro[<sup>eð</sup>e]lobo, y en (21) con sí[s<sup>e</sup>]salieron.

Nuevamente, puede apreciarse cómo en todos los casos los transcripores han reconstruido el discurso dejándose guiar por el contexto discursivo y su conocimiento del mundo. Citando nuevamente a Blanche-Benveniste (1998: 54), “mediante la reconstrucción de lo que el hablante ‘quiso decir’ se logra —más o menos bien— percibir lo que se dice”. Pero, además mediante la escritura ortográfica se le da una forma definitiva, de modo que lo que se plasma no es otra cosa que el resultado de una negociación entre lo que se emite, lo que se interpreta y lo que se escribe. Esto es previsible, debido a que las palabras ortográficas no tienen una correspondencia inmediata con las cualidades sonoras de la emisión hablada.

El punto más importante es que cada selección ortográfica orienta la transcripción en una dirección que vuelve irrecuperable cual-

quier otra perspectiva. Y es que al establecerse una cadena de signos en el texto, se privilegia una sola interpretación. Esto constituye una razón de peso para considerar, por un lado, que en todo proceso de transcripción la operación de cotejo es indispensable; por otro, que es necesario incluir todas las opciones de interpretación a que conduce la transcripción ortográfica de las expresiones, o bien utilizar una anotación que resulte más neutra en la presentación de los datos, como sería el registro especializado de los fragmentos conflictivos. Únicamente mediante estos procedimientos podremos obtener un registro confiable del discurso.

Desde luego, se puede argumentar que la ambigüedad de la expresión es un fenómeno que no altera radicalmente la significación de la totalidad. Esto puede ser cierto en algunos de los casos presentados. Sin embargo, puesto que lo que interesa es destacar la clase de análisis que las palabras ortográficas posibilitan, no es necesario un largo inventario de ambigüedades. Unos cuantos ejemplos son suficientes para mostrar cómo las palabras ortográficas —y en especial las de una lengua cuya escritura se considera “fonética”— estructuran los significados en el discurso transcrito.<sup>7</sup>

En conclusión, las palabras ortográficas no son un instrumento neutro. Por medio de ellas, la lengua escrita reconstruye los signos lingüísticos y los inmoviliza. Por eso mismo es que en la transcripción ortográfica, si bien se puede representar el discurso, no se puede representar el habla. Esta problemática es lo que se desarrollará en el resto del capítulo.

<sup>7</sup> Cabe mencionar que en los casos de las lenguas donde existe una disparidad mayor entre las formas orales y escritas, la transcripción ortográfica se torna aún más problemática. En el francés, por ejemplo, la distancia entre lo que se dice y se escribe en el nivel morfológico conduce con mayor frecuencia a problemas de indecisión en la representación gráfica. Esto ocurre, especialmente, cuando se trata de transcribir las marcas del plural y el femenino de los nombres y adjetivos, la *liaison* de los pronombres y clíticos con verbos que pueden ser o no pronominales, el uso de la negación *ne* con el pronombre *on*, y también con algunos tiempos y modos verbales (Blanche-Benveniste, 2002: 95-106).

### 3. ¿POR QUÉ ES PROBLEMÁTICO ANULAR LOS LÍMITES DE PALABRA EN LAS TRANSCRIPCIONES ORTOGRÁFICAS?

El hecho de que las palabras ortográficas sean unidades invariables, sujetas a una convención que obliga a escribirlas siempre de una cierta manera, impacta nuestra percepción de la emisión oral. De hecho, es su estabilidad formal lo que las convierte en las intermediarias preferidas para estructurarla. Así, no interesa que tan regular o irregular sea la realización fónica de los enunciados, las palabras orientan la transcripción hacia las formas normalizadas de la lengua escrita. Aún en los casos en que se intenta acercar la escritura ortográfica a la representación de algunos fenómenos de lo oral, lo que se percibe y anota como hecho de habla está moldeado por las palabras ortográficas. Por estas razones es que el análisis de lo que se registra como anómalo resulta especialmente revelador. El estudio de las dificultades e inconsistencias en el registro de la variación constituye otra vía para ayudarnos a entender la mediación de la escritura ortográfica.

En este apartado, nos centraremos en el análisis de un tipo de representación común en las transcripciones ortográficas que pretenden reflejar el habla. Se trata de la anulación de los límites gráficos entre las palabras, que se realiza con el objeto de representar la reducción fónica de los segmentos que se encuentran, precisamente, en la posición señalada como frontera por las palabras ortográficas. Se ha escogido este problema porque toca la cuestión de los confines de los signos y el papel que tienen las palabras ortográficas en la representación de los mismos.

#### 3.1 *Representación ortográfica de la reducción fónica*

Es un fenómeno habitual en español y en las lenguas romances que los sonidos que comparten las mismas o muchas de sus cualidades sonoras se asimilen cuando se encuentran en el cierre y apertura de

sílabas contiguas. En el español, por ejemplo, la reducción fónica es inevitable en todos los casos donde se empieza y termina con la misma consonante, como en *el-lago, el-ladrón, sus-zapatos, esos-sí, en-mi casa; un muerto, quería ser-rey, comer-rápido, la mitad-del país*. En el caso de las vocales, la reducción puede variar y dar lugar a un sonido de duración regular o uno más largo, dependiendo del *tempo* y el manejo acentual de la emisión: *voy-a-Acapulco, una-amiga, la-abuelita, se-escapó, una de-ellas, de-este lado, el año que-entra, que-encontraron, ése-era bien grandote, tiene dos de-él, casi-idiota, ni lo-olió, su-humilde servidor*. Lo relevante es que en el habla fluida, como es la de la conversación, los sonidos rara vez se rearticulan.

No obstante, la ortografía española contemporánea no registra el fenómeno de asimilación. Salvo en los casos de *a + el > al* y *de + el > del*, hay que escribir las palabras completas y sus respectivos espacios en blanco. En cambio, la asimilación suele indicarse en la escritura de otras lenguas romances y algunas más que no pertenecen a este grupo. Los griegos, por ejemplo, no escribían las vocales que se asimilaban, mientras que los gramáticos latinos recomendaban escribirlas siempre. En algunas escrituras contemporáneas es común usar el apóstrofo para representar la reducción fónica, como el francés y el italiano, que lo emplean de manera reglamentada para señalar ciertas elisiones.

Así, la ortografía del francés establece el uso obligatorio del apóstrofo y la eliminación de la letra vocal del artículo ante las palabras que inician con vocal: *l'ami, l'initiative, l'olive, pas d'enfants, pas d'eau* (pero también ante <h> muda: *l'homme, l'humeur, l'hyperbole*, lo cual no deja de llamar la atención, pues mezcla el uso de la <h>, un asunto que es puramente ortográfico, con la reducción vocálica que ocurre en lo oral). El italiano emplea la misma regla de supresión que el francés para el artículo determinado femenino singular: *l'università, l'attività, l'educazione, l'azione*. Sin embargo, las regulaciones de uso del apóstrofo para esta lengua no tienen una relación tan llana con el fenómeno oral como la que se supone en el francés, ya que no todos

los casos de asimilación vocálica con el artículo se indican en la escritura, ni todos los casos de supresión de letras vocales en lo escrito refieren a una elisión en lo oral.

La ortografía italiana establece la eliminación de la letra vocal inicial para el artículo masculino singular ante palabras que empiezan con vocal: *il* se transforma en <l> y ésta se une a la palabra por medio del apóstrofo: *l'analisi, l'individuo*, de este modo se indica un fenómeno oral. Sin embargo, las formas plurales de los artículos determinados de ambos géneros se escriben completas, a pesar de terminar también con letra vocal e independientemente de que haya o no asimilación en lo oral: *gli infanti, gli aspeti, le attività, delle azioni*. De modo que son las regulaciones basadas en la escritura las que establecen el uso del apóstrofo y no la relación con lo oral.<sup>8</sup>

Cabe notar que el apóstrofo y la supresión de letras vocales, aunque no se usan en la escritura actual del español, se emplearon en otras épocas. En los textos anteriores y contemporáneos a Nebrija se acostumbraba escribir las palabras separadas con todas sus letras, pero también se podían aglutinar en una sola, eliminándose la letra vocal de la primera palabra, como en estos ejemplos que cita Cuervo (1898: 298): *quel, ques, questá, sestá, destar, dellos, destas, nuestrama, yos digo, llámalacá, dacá, comora, macuerdo, solvida, misposa, cos diga (que os diga), cay (que hay)*. Igualmente, bajo la influencia de la imprenta italiana, el apóstrofo fue usado en algunos trabajos del siglo XVI para indicar ciertas supresiones (Cuervo, 1898: 299), por lo que no era difícil ver escrito el español como en el ejemplo que sigue.

<sup>8</sup> En el inglés el uso del apóstrofo tiene también dos regulaciones diferentes. Una está relacionada con la emisión oral. Ésta consiste en la escritura abreviada del verbo *be*, de algunos auxiliares y la negación para representar las formas orales reducidas de los mismos: *I'm, there's, it's, didn't, isn't*. Sin embargo, el otro uso es puramente escriturario: el apóstrofo sirve únicamente para distinguir el genitivo, sin que haya elisiones de por medio, como en *Johnson's y Johnsons'*.

(23)

*Salteóm' una serrana*  
*A l'asomada del rrostro:*  
*"¡Hadeduro", diz' "¿cóm'andas?*  
*Dix' le yo á la pregunta...*  
*Dixel' yo: Por Dios, vaquera,*  
*Ffásie niev', granisava...*  
*Más queri' estar al fuego...*  
*Levóme la cuest' ayusso*  
*Yo l' dixé: "Dart' he' sas cosas..."*  
*E de grand' elada...*  
*Aquí non t' engorres...*  
*El qu' en ella posa...*  
*De mal no s' te faga...*

(Arcipreste de Hita, "Cantica de sserrana" en *Libro de buen amor*, Colección Crisol Literario a cargo de Arturo del Hoyo, Editorial Aguilar: México 1987)

El apóstrofo se usaba para elidir, aunque no siempre de manera sistemática, las letras vocales de algunos clíticos, artículos y algunos finales de palabra. Su propósito principal era aprovechar el fenómeno de la reducción fónica para formar los metros. Nebrija (*De la sinaléfa y apretamiento de las vocales*, cap. VII, libro segundo, pp. 149 y 150) reflexiona en su época sobre este fenómeno tan extendido del español. Cito:

Acontece muchas veces que cuando alguna palabra acaba en vocal, e si se sigue otra que comiença esso mesmo en vocal, echamos fuera la primera dellas, como Juan de Mena en el Labirintho: "Hasta que al tiempo de agora vengamos;" después de "que" e "de" síguesse "a", i echamos la "e", pronunciando en esta manera: "Hasta qual tiempo da-gora vengamos". A esta figura, los griegos llaman sinalépha, los latinos

compresión; nos otros podemos la llamar ahogamiento de vocales [...] E esto, no sola mente en la necesidad del verso, mas aun en la oración suelta, como si escriviesses: “nuestro amigo está aquí”, puedes lo pronunciar como se escribe e por esta figura puedes lo pronunciar en esta manera: “nuestramigo staquí.”

Como puede verse, la asimilación de los sonidos vocálicos al final y al principio de palabras contiguas está presente en el español desde antaño. Su representación gráfica fue común en el español durante el Renacimiento; sin embargo, fue desapareciendo de la escritura impresa a medida que se consolidaban las normas editoriales que dieron forma al español moderno. Hoy en día la ortografía contemporánea dictamina escribir tanto las palabras léxicas como los artículos en forma completa, sin importar si hay o no asimilación. Este hecho es de singular importancia, porque nos evita el problema de decidir cuándo hay que escribir las palabras separadas y cuándo juntas; o bien, a qué morfema pertenece la porción sonora faltante, que es el conflicto que se enfrenta cuando se opta por el uso del apóstrofo. Así, gracias a las normas que constituyen las palabras ortográficas del español, terminamos restaurando en el enunciado escrito secuencias morfológicas que no necesariamente ocurren en lo oral.

Regulaciones ortográficas como estas que he mostrado confirman la autonomía de las palabras escritas respecto del lenguaje oral. En primer lugar, prueban que se pueden elaborar distintas soluciones gráficas para representar un mismo fenómeno sonoro y, lo que es más, trasladarlas a otras lenguas, como fue la exportación del apóstrofo italiano al francés y al español del siglo xvi. En segundo, muestran cómo es perfectamente posible diseñar palabras en el medio gráfico sin necesidad de atender a lo que sucede en la enunciación oral, como es el caso del español contemporáneo y el de las palabras de los textos latinos. Una solución que, por cierto, resulta muy acertada, porque cuando se involucran las propiedades sonoras del enunciado, se producen vacilaciones en la representación, debido

que se pierde la información que permite trazar de manera precisa las fronteras entre los segmentos significativos. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con las secuencias <Dix' le yo>, <Dixel' yo> y <Yo l' dix> que aparecen en los versos de la edición del *Arcipreste de Hita* citada más arriba, y en donde puede apreciarse la perturbación que se genera al incorporar parámetros acústicos en la escritura de las palabras. Por eso, las ortografías que han incorporado el apóstrofo para representar la asimilación han tenido que regular su uso al margen de lo oral, como son la del italiano y el mismo francés.

Dadas estas consideraciones es de suponerse que las transcripciones que toman como base las palabras ortográficas para registrar los fenómenos del habla experimenten problemas de representación esenciales. Vamos, pues, a analizar qué se representa por medio de la distorsión ortográfica y cuáles son sus efectos.

### 3.2 *Representación de la reducción fónica en la transcripción*

Si las palabras de la escritura únicamente fueran la expresión gráfica de unidades equivalentes en la emisión oral, la supresión de sus fronteras en el registro escrito sería una tarea relativamente sencilla: bastaría con eliminar los espacios en blanco de aquellos lugares donde se escuchan las pérdidas de límites. Sin embargo, los registros que buscan reflejar dichos fenómenos se enfrentan con contradicciones difíciles de resolver y de las cuales los transcritores parecen no percatarse.

En lo que sigue se ilustrarán algunas de las principales dificultades que surgen cuando se intenta registrar los fenómenos de reducción fónica con escritura ortográfica. Para ello se trabajará sobre un fragmento de discurso obtenido del *corpus* de entrevistas. En virtud de que el objetivo es abordar la eliminación de los límites gráficos de las palabras, se ha seleccionado una muestra que no involucra problemas que pudieran llevarnos en otras direcciones. Esta consiste en

el fragmento de una narración que hace la entrevistadora a dos de los niños pequeños.

La transcripción se ha hecho con palabras ortográficas, dejando al margen cualquier variación que no sea la reducción en la posición de límite de palabra. Como lo que necesitamos es ver si hay manera de operar con dichas unidades, las reducciones se han indicado, simplemente, con la supresión de la letra correspondiente al segmento reducido, y se han señalado con negritas para que se puedan localizar con facilidad. Cabe señalar que esta transcripción carece de análisis sintagmático.

(24)

(Adulto. *Tiburón*)

[...] estaba yo **n** Veracruz en una playa estaba **n** una playa este **qu** está lejos de la ciudad y había unas olotas así enormes no entonces había gente bañándose y de y de repente llegó **n** helicóptero de la policía marina y **mpieza** a bajar así de lado como si fuera **n** ventilador enorme y toda **l** arena de la playa empieza levantarse y a volar así y uno cubriéndose así porque **l** arena se sentía como alfileres así en la cara y **n** los brazos y de repente **qu** empieza bueno empieza el del helicóptero a decir señores **qu** están en la playa métanse sálganse del agua váyanse a **l** arena hay un tiburón a diez metros hay un tiburón y **staba** y volteamos y sí el tiburón **stab** ahí ya bien cerquita de la gente **qu** estaba nadando y este y **ntonces** y toda la gente se puso supernerviosa y no podían **i** salir y no **staba** muy hondo eh pero no podían **i** salir nadando ni corriendo la gente **staba** así atorada porque no podía este de los nervios hay muchos que sí **s** salieron pero una señora y un señor se **pusiero** mucho ya grandes se **pusiero** muy nerviosos y no podían salir ni corriendo estaban **ta** nerviosos que que sus piernas no les obedecían y el tiburón rondado así lo **qu** este no **s** acercaba porque **l** helicóptero con el ruido que hace lo mantenía así alejado con el ruido asustado como paralizado para **qu** estas personas salieran pero pues no **l** iba poder mantener durante mucho rato [...]

Lo primero que puede observarse en esta transcripción es cómo la mayor parte de las reducciones ocurre en lugares predecibles; esto es, donde hay dos consonantes o vocales iguales: *la arena, que está, tan nerviosos, estaba ahí*, y afecta principalmente artículos, clíticos y otras palabras átonas, aunque también la ausencia de acento facilita la reducción. Es de destacarse que en todos los casos se trata del fenómeno de asimilación, característico del español, que Nebrija ya documentaba en su *Gramática de la lengua castellana*.

El problema a continuación es encontrar una solución gráfica que pueda aplicarse sistemáticamente a todos los casos. Empecemos por la anotación empleada en el ejemplo, pues son varias las cosas que hay que discutir al respecto. En primer lugar están las letras que quedan sueltas tras la eliminación de la letra acompañante. Resulta difícil pensar que sigan representando palabras porque, al perder una parte material, han dejado de ser interpretables por sí mismas, esto es, han perdido su sentido. Para saber a qué refieren se vuelve necesario recurrir a su distribución sintáctica; así, vemos cómo, por la posición que ocupan en los enunciados, algunas <n> representan artículos y otras preposiciones, algunas <l> representan artículos y otras clíticos, las <s> refieren al pronombre *se*, etcétera. Sin embargo, no todas las letras son igualmente interpretables. En el caso de las <i>, por ejemplo, la distribución sintáctica no basta para identificar su correspondencia con la conjunción *ni*; hay que leer repetidas veces el enunciado y encontrar el sentido para identificarla.

En contraste, las secuencias de dos o más letras no requieren procedimientos adicionales para interpretarse, debido a que siguen manteniendo cierta semejanza formal con los términos que representan. No obstante, ponen de manifiesto una segunda dificultad; a saber, que en los casos de palabras contiguas que terminan y comienzan con el mismo sonido, puesto que no hay manera de saber en que cual de ellas se opera la reducción fónica, la supresión de las letras nunca es neutra. En efecto, si comparamos las escrituras de la forma verbal

*estaba* en el ejemplo, veremos cómo la variación que experimenta no necesariamente es indicativa del lugar de la reducción fónica; por ejemplo, en <no staba> la palabra cambia para indicar la reducción de la vocal inicial, pero en <qu estaba> la palabra permanece inalterada, colocándose la reducción en la forma *que*; en <stab ahí> se registra de nuevo la reducción inicial y se agrega una reducción final que no aparece en ninguna de las anteriores. Lo mismo sucede con <pusiero mucho>, <ta nerviosos>, <podían i> y todos los casos de palabras con de finales y principios iguales.

La simple supresión de letras no parece ser, entonces, una solución conveniente para transcribir la reducción fónica; primero, porque no la indica de manera neutra y, segundo, porque las letras aisladas que quedan en las transcripciones no son fácilmente interpretables. Ambas razones obligan a buscar otros dispositivos gráficos para representar de manera más eficiente la reducción fónica. Lo que se propone a continuación es un recurso muy frecuente en la transcripción de la reducción, que consiste en suprimir las letras que se corresponden con el fenómeno en cuestión y juntar las porciones resultantes. El paso siguiente será analizar si dicho recurso puede usarse sistemáticamente sin producir inconsistencias u otros efectos desafortunados.

Como se puede apreciar, la unión de las partes reducidas no va mal en los casos de los artículos, algunos clíticos y la conjunción *que*, ya que se producen secuencias que violentan menos las propiedades de la escritura ortográfica, como serían <larena>, <liba>, <questá>, <queste>, etcétera. Sin embargo, la unión de otra clase de porciones puede producir inconsistencias, como sería la unión de porciones gráficas reducidas con palabras que comienzan con <h>, como <nhelicóptero>, <lhelicóptero>, <stabahí>, o con mayúscula, como <nVeracruz>; o bien, transgresiones como la de <ssalieron>, la cual, además de que difícilmente puede dar cuenta de la rearticulación de /s/, contraviene esa tendencia de la ortografía española, compartida desde muy temprano por los niños en

proceso de alfabetización, de rechazar la repetición de letras dentro de una misma palabra.<sup>9</sup>

La inconsistencia de estas escrituras radica en que reúnen representaciones que tienen objetivos muy distintos. Por un lado, está la escritura ortográfica que, como hemos visto, tiene por propósito la representación de unidades de significado; por ejemplo, la <h> de *helicóptero* es una letra que no refiere a sonido alguno, sino que está únicamente para indicar la pertenencia de una parte de la palabra a un determinado paradigma morfológico; igualmente, la función de la <v> mayúscula en el término <Veracruz> es indicar tanto su cualidad de nombre propio, como su relación con el término *verdad*. Por otro lado, las supresiones intentan orientar la escritura hacia la representación de fenómenos del habla. Es decir, que no se trata solamente de modificar la escritura ortográfica, sino también de representar algo completamente ajeno a ella.

Hay, asimismo, otros efectos que se producen con estas uniones de secuencias reducidas. Están, por ejemplo, las secuencias <yon>, <nuna>, <yn> y la misma <ssalieron>, que pueden conducir a una lectura incorrecta si no se reconocen las palabras que las integran. Tampoco es solución la unión de todas las partes sueltas, como serían la secuencias <yonVeracruz>, <estabanuna playa> y <ynlos brazos>, porque se caería en las contradicciones antes mencionadas. Más aún, el incremento en el tamaño de estas secuencias puede producir otra dificultad; a saber, que secuencias tan largas como <estabanuna>, <fueranventilador>, <llegónhelicóptero>, <pusieromucho>, <ynlos brazos>, etcétera, induzcan el cambio de modalidad lectora. Ante secuencias como éstas, lo más probable es que se termine repitiendo una sílaba tras otra hasta dar con las unidades que la unión borró.

<sup>9</sup> Nótese que los casos de letras dobles en el español, como la <ll> y la <rr>, no remiten a geminaciones consonánticas, sino a sonidos muy diferentes de los representados por <l> y <r>; de ahí que resulte poco probable que la doble <ss> pueda indicar una duplicación del sonido.

Evalúemos, ahora, otro recurso frecuente en la transcripción de la reducción: el apóstrofo. Este puede resolver aceptablemente casos como <s'salieron>, <s'fuera>, <s'acercaba>, <y'mpieza>, <y'n los brazos>, <y'ntonces>, <no'staba>, <l'iba>; pero en los restantes da lugar a problemas más o menos complicados. Uno de ellos es el de las secuencias: <fuera'n ventilador>, <llegó'n helicóptero>, <yo'n Veracruz>, <estaba'n una playa>, donde, si bien se indica la eliminación del sonido mediante el apóstrofo, se pega el sobrante a la palabra anterior, con lo cual se coloca dicho sobrante fuera del sintagma que rige. Como se puede ver, este uso no solamente entra en contradicción con el tratamiento que los artículos suelen recibir en las escrituras que emplean regularmente el apóstrofo, sino también con el que, de ser consistentes, tendría que adoptarse para la secuencia <l'arena>.

La otra gran dificultad que acompaña al empleo del apóstrofo es su falta de neutralidad para anotar la reducción: siempre nos lleva a tomar partido por alguno de los segmentos. Pese a que esto puede ser justificable cuando se trata de artículos, clíticos y otras porciones átonas que, como sabemos, son proclives a la reducción en cualquier posición y no sólo ante vocales iguales, no resulta igual cuando se trata de palabras plenas. Puesto que éstas se encuentran en igualdad de circunstancias, la colocación del apóstrofo en el límite de cualquiera de ellas se convierte en una decisión bastante más arbitraria, como es el caso de <stab'ahí> y <staba'í>, o el de <gente'staba> y <gent'estaba>. De ahí, por cierto, el hecho de que las ortografías que utilizan el apóstrofo lo regulen al margen de oral, pues es el único modo de sistematizarlo.

Dos cosas se desprenden de estos intentos de emplear las palabras ortográficas para registrar fenómenos del habla. La primera refiere a la imposibilidad de registrar secuencias fonéticamente reducidas con escritura ortográfica. Como lo dije anteriormente, dado que las palabras ortográficas son unidades que caracterizan de manera estable los signos, pueden imponerse a la representación del habla,

pero no a la inversa. Hacerlo compromete la representación para la cual fueron diseñadas. La segunda es que la detección de las reducciones fónicas entraña el conocimiento de las palabras ortográficas. Únicamente a partir de este conocimiento es como los hablantes alfabetizados podemos escuchar la reducción o “pérdida de límites” entre palabras y, en consecuencia, hacer manipulaciones deliberadas que tengan como propósito eliminar parte de la palabra en el registro escrito.

### *3.3 Cómo se concibe la reducción fónica en las transcripciones no especializadas*

Con el objeto de argumentar más ampliamente las dos afirmaciones con que cierra el análisis anterior, se examinarán ahora algunos fragmentos de transcripciones extraídas de textos periodísticos y de divulgación. Estos registros presentan numerosas modificaciones ortográficas, posiblemente con la idea de plasmar en ellos algo del “colorido” del habla. Cabe mencionar que si bien no siempre se trata de transcripciones especializadas, son pertinentes porque revelan lo que los hablantes productores de textos conciben como normal o anormal en las hablas que no son las suyas. He puesto en negritas los segmentos que me interesa analizar.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Los textos 25, 26 y 27 son de Ricardo Garibay y forman parte de las entrevistas que realizó alrededor de 1970 a los inmigrantes de origen campesino residentes en la periferia de las ciudades de Tijuana y México. El del ejemplo 28 proviene de unas entrevistas llevadas a cabo en Humahuaca, una región andina al norte de Argentina que constituye el punto de encuentro para indígenas hablantes de diferentes lenguas. Los registros del habla de Humahuaca integran un libro de texto cuya finalidad es preservar la historia oral de la región, así como dar a conocer las formas particulares del español de dicha región. Éstos fueron elaborados por maestras normalistas y supervisados tanto por una investigadora experta en literatura y análisis del discurso, como por una antropóloga; cada registro va acompañado de una grabación y una serie de ejercicios sobre diferentes aspectos de la lengua. Por último, el texto de Moisés Sáenz proviene de las

(25)

[...] **comora questán** arreglando La Revolución [...]

(Ricardo Garibay: “Acercamientos”, en *De lujo y hambre*, 1981: 31)

(26)

[...] **Ns vans qno telcansa** [...] Quere tres mil **cadún** [...] Sí **prque ns vans qno telcansa. Mch trabaj.**

(Ricardo Garibay: “Las descalzas de puerta en puerta”, en *De lujo y hambre*, 1981: 197 y 198)

(27)

[...] Chihuahua, **pabajo**, más abajo, yo sí **miba**, os ónde no, **yastoy** hasta la madre aquí [...]

(Ricardo Garibay: “Acercamientos”, en *De lujo y hambre*, 1981: 31)

(28)

[...] **m’hi** comprado el loti y después **d’eso** mi puse **hacer** mi casa [...] me ayudaban **a h’cer** la casa, me ayudaban **a h’cer** la casa y después **d’eso** [...]

(“Darse maña para hacer la casa” en *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*, 2000: 11)

(29)

[...] Pos ansina señorita como yo **te’staba** riciendo en la mañana [...] Ellos ricen **qu’el** gobierno pirre [...] Y yo rije: Pos güeno...pos **ahí’stá** [...] y tres veces muchacho rijo: “**Ahí stán, ahí stán**” [...]

(Moisés Sáenz: “Portal de la casa de Agapita, noviembre de 1932”, en *Carapán*, 1992: 130 y 131)

Si nos concentramos en los sitios donde se anula la frontera grá-

---

entrevistas que hizo a indígenas bilingües durante su proyecto de alfabetización realizado en la década de 1930 en el estado de Michoacán.

fica entre palabras, observaremos que muchos de éstos se corresponden con los casos de reducción de vocales que se han señalado como característicos del español: <comora> y <questán> en (25); <qno> en (26); <yastoy> en (27); <d'eso>, <a h'cer> en (28); <te'staba>, <qu'el>, <ahí stán>, <ah'stán>, <ah'ístá> en (29). Observaremos también que son pocos los casos que remiten a reducciones asociadas con la variación dialectal o social, como es el cierre de las vocales y su consecuente asimilación: <telcansa> y <cadún> en (26); <m'hi> en (28); <pabajo> y <miba> en (29). Con lo cual se muestra que lo que se registra como propio de esas hablas resulta ser en muchos de los casos el fenómeno de asimilación más o menos característico del español, pero que la ortografía actual no representa.

Así, más que dar cuenta de fenómenos sonoros pertinentes, estos registros evidencian la debilidad de los criterios que guían la supresión de la frontera entre las palabras gráficas, pues en ellos se confunden diferentes clases de asimilación fónica. Es decir, en estos registros se anota por igual tanto reducciones condicionadas por el contexto fonético, como las que son consecuencia de circunstancias más libres. El ejemplo de (30) es un caso más que ilustra este problema.

(30)

[...] Cumpló 50 años como diletol **deolquesta** [...] sé que no hablé otlos 50 años **peloestoicocontento** [...] me gustalía ganálme una medalla, un reconocimiento **delplesidente** de Estados Unidos [...] ya tengo siete senadores trabajando para ver si se puede **loglaleso**, y en segundo lugar ser la **plimelaolquesta**, después del 2000, en total en la Luna [...]

(Pablo Espinosa: “Quiero ser el primero en hacer música en la luna: Tito Puente”, en *La Jornada*, 10/05/97)

En éste, además de las posiciones ya mencionadas, ejemplificadas aquí por las secuencias <deolquesta>, <peloestoi->, <plimelaol-

questa>, la anulación del límite de palabras se extiende a otras más (Nótese, sin embargo, que, por el hecho de aparecer escritas con todas sus letras, resulta difícil saber si estas secuencias se han escrito de manera continua porque hay asimilación, o sólo porque se perciben unidas.) Las secuencias diferentes que se incluyen: <peleostoi-contento>, <delplésidente>, <loglaleso>, <plimelaolquesta> refieren a diferentes clases de grupos prosódicos, en los que las palabras se articulan de manera corrida; es decir, se trata de una ligazón natural de unidades de significación que no tiene correspondencia con las palabras ortográficas, pero sí con segmentaciones posibles del enunciado, practicadas tanto en el transcurso histórico de la producción de textos, como en el del proceso de adquisición.

Vemos, pues, cómo los registros presentados en este apartado no hacen otra cosa que señalar lo que es propio del habla, esto es, la continuidad de la expresión sonora. Pero también, cómo suprimir los límites entre las palabras tiene como resultado una notación que no sólo altera las propiedades de lo escrito, sino que falsea las de lo oral, pues une en la escritura aquello que en lo oral se articula unido.

Asimismo, estos registros revelan los efectos de las palabras ortográficas sobre el proceso de transcribir. Éstas impactan nuestra percepción del habla, de tal modo que nos conducen a creer que aparecen en lo oral con los mismos elementos que contienen en lo escrito, incluidos los espacios en blanco. Por ello, decimos escuchar interrupciones donde no las hay y juzgamos la ausencia de límites y las asimilaciones propias de lo oral como irregularidades. No obstante, si las palabras contemporáneas observaran las formas que tuvieron en la época de Nebrija o en las ortografías del francés y el italiano, seguramente las reducciones no nos parecerían anomalías, como no se lo parecieron a Nebrija en su época ni se lo parecen a los hablantes contemporáneos de las lenguas mencionadas. En este sentido podemos decir que las palabras ortográficas concretan la representación de la normalidad que tenemos los hablantes alfabetizados.

#### 4. LA ESCRITURA ALTERADA Y LAS ALTERACIONES DEL HABLA

Como se ha venido diciendo, las regulaciones ortográficas tienen por propósito normalizar las formas del lenguaje, esto es, representar la emisión oral como si estuviera integrada por unidades uniformes y estables. Tal reconstrucción es posible gracias a la independencia que logra la ortografía respecto de los cambios de la lengua que tienen lugar en el tiempo y en el espacio. Pero las palabras ortográficas simbolizan la forma normalizada de la lengua no sólo en el sentido de denotar una clase de referentes, sino en uno más amplio: en el de connotar una serie de valores asociados al prestigio social y fidelidad a las formas de la lengua.

Desde la perspectiva del hablante alfabetizado, la lengua escrita constituye el ideal de corrección, pues simboliza la forma culta de la lengua. Por la misma razón, lo contrario también es posible. El empleo del *trucaje ortográfico*, como denomina Blanche-Benveniste (1998: 52-53) a las alteraciones ortográficas, se asocia con la simbolización de las formas coloquiales o incultas de las hablas, propias de los grupos poco escolarizados, o de las situaciones que se alejan de la expresión lingüística formal. En efecto, el trucaje ortográfico es un procedimiento clásico para transcribir las hablas populares, regionales o aberrantes, y sirve, dice Blanche-Benveniste, “para descalificar el habla de ciertos hablantes”. Sin embargo, es también un procedimiento ampliamente utilizado para transcribir el habla que es objeto de análisis lingüístico, como es el caso del estudio etnográfico del habla y el del lenguaje infantil.

Pues bien, ya que la escritura ortográfica y sus modificaciones parecen tener efectos relevantes sobre la recepción y valoración del discurso, se vuelve necesario, entonces, analizar en qué consisten. Este es el tema que desarrollaré a lo largo del presente apartado.

#### 4.1 *El influjo de la ortografía sobre la lengua*

Se sabe que la relación de la escritura alfabética con la pronunciación no es igual en todas las lenguas. En su devenir histórico, algunas escrituras han permanecido más cercanas a la expresión oral y otras, más fieles a la historia de las propias palabras escritas. Estas circunstancias han determinado las relaciones de la escritura alfabética con la lengua particular que representa: no todas las escrituras alfabéticas indican pronunciación del mismo modo. No obstante, todas las ortografías ejercen su poder regulatorio sobre la pronunciación. La norma de corrección fónica emana de la lengua escrita, de la sonorización cuidadosa de sus formas.

Saussure mismo documenta en el *Course* este efecto. La “tiranía de la letra”, como denomina al influjo de la escritura, perturba la lengua creando “pronunciaciones viciosas”, verdaderas “patologías” que terminan por deformarla, y da como ejemplo de esos “casos teratológicos” el del apellido <Lefèvre>. Dicho apellido, dice, se escribía de dos maneras, una popular: <Lefèvre>, y una culta o etimológica: <Lefèbvre>, pero la confusión generada por el empleo tipográfico de <v> como <v> y <u> en las escrituras antiguas llevó a pronunciarlo *Lefèbure*, esto es, una interpretación incorrecta de la ortografía etimológica (p. 60).

Ejemplos del poderío de la letra abundan en el español. La ortografía misma permite trazar la trayectoria de la influencia de la escritura en las transformaciones de esta lengua. De acuerdo con los filólogos Rafael Lapesa y Ramón Menéndez Pidal, el vocabulario latino ha pasado a las lenguas romances siguiendo dos caminos. Así, dice Lapesa (1981: 110), hay palabras que “han vivido sin interrupción en el habla, libres del recuerdo de sus formas literarias y abandonadas al curso de la evolución fonética [...] son las llamadas palabras populares o tradicionales”. Éstas muestran las trazas características de la transmisión oral; por ejemplo, está el término latino *octo* que dio *ocho*; *nocte* que dio *noche*; *septe*, *siete*; *ruptum*, *roto*; *signo*, *sino* y *seño*; *alter*, *otro*; *multus*, *mucho*; *oculo*, *ojo*; *filio*, *hijo*, etcétera.

Otras palabras han llegado vía la lengua escrita, justo “cuando esa evolución popular había terminado o iba muy adelantada en su camino, y por lo tanto no participan de toda la compleja serie de cambios que sufrieron en su evolución las voces primitivas del idioma”, afirma Menéndez Pidal (1962: 10). Estos son los cultismos, esto es, palabras que se atienen con fidelidad a la forma latina escrita, y no guardan más alteraciones que las precisas para acomodarlas a la estructura fonética o gramatical romance: *evangelium*, *evangelio*; *voluntate*, *voluntad*; *virgine*, *virgen*; *angelus*, *ángel* (Lapesa, 1981: 111).

El efecto más importante de la introducción de los cultismos en el español fue que se comenzaron a producir grupos de sonidos que hacía mucho tiempo habían dejado de ser parte de la lengua oral, como los de *octavo*, *nocturno*, *septiembre*, *ruptura*, *signo*, *significado*, *alterno* o *multitud*. El reingreso de las palabras o raíces latinas a la lengua española mediante la escritura dio lugar, entonces, a la coexistencia de grupos de sonidos “cultos” y los sonidos reducidos del romance, expresada a menudo en la duplicación de términos, aunque casi siempre con significados distintos (Lapesa, 1981: 112). Por ejemplo: *seña* y *signo*; *entero* e *íntegro*; *concilio* y *consejo*; *radio* y *rayo*; *artículo* y *artejo*; *espiar* y *expiar*; *caudillo*, *cabildo* y *capítulo*; *dehesa* y *defensa*; *pesar* y *pensar*; *costar* y *constar*, etcétera.

Igual de interesante es el hecho que Angel Rosenblat nos recuerda en su libro *Fetichismo de la letra*; a saber, que muchas de las voces cultas, cuando volvieron a circular entre el pueblo, se sometieron de nuevo a los patrones fonológicos tradicionales, alternando así con los patrones latinos; por eso *concepto* se dijo, y aún se dice en muchas regiones, *konceztto*; *septiembre*, *setiembre*; *texto*, *testo*; *pacto*, *pazto*; *advertir*, *arbertir*; *admirar*, *almirar*; *calumnia*, *kalunia* o *kalurnia*; *ismo*, *ismo*; *doctor*, *dotor* o *doitor*; *perfecto*, *perfeto* o *perfeito*; y *objeto*, *oijeto* u *orjeto*. Como consecuencia de estos modos de articular los vocablos, se crearon diferentes estándares de pronunciación en diversas áreas geográficas, algunos más apegados a la ortografía y otros más fieles a los procesos fonéticos del español. De ahí, también, resultó la

alternancia ortográfica que actualmente encontramos para *obscuro* y *oscuro*; *substancia* y *sustancia*; *suscriptor*, *subscritor* y *subscriber*; *transmitir* y *trasmitir*; *inscrito* e *inscripto*, entre otras palabras.<sup>11</sup>

Pero lo que más sorprende de estos procesos es que muchas de las formas reducidas se hayan transformado una vez más, por medio de la corrección falsamente apoyada en las formas cultas u ortográficas, y se diga entre la gente poco escolarizada: *eccétera*, *acsoluto*, *acsurdo*, *sectiembre*, *insepto*, *ocjeto*, *ojebto*, *solegne*, *eccena*, *interrucción*, *excección* (Rosenblat, 1963: 17). Con lo cual puede verse cómo “la seducción de la imagen gráfica actúa también sobre los semicultos, y aun sobre el pueblo, que hoy tiene una dosis mayor o menor de letras”, dice Rosenblat (1963: 15).<sup>12</sup>

La influencia de la ortografía no únicamente alcanza a los adultos, se manifiesta, asimismo, entre los niños que llevan pocos años de escolaridad. L. Ehri (1993), en una revisión que hace de su propio trabajo experimental sobre la lectura, comenta que entre los efectos más notorios está el que los niños puedan modificar su percepción del lenguaje. Ellos, dice, distorsionan la percepción de <t> y <d> en

<sup>11</sup> El problema de la pronunciación de los grupos latinos cultos es muy antiguo. “Todo el periodo áureo es época de lucha entre el respeto a la forma latina de los cultismos y la propensión a adaptarlos a los hábitos de la pronunciación romance [...] Ni siquiera a fines del siglo xvii existía criterio fijo; el gusto del hablante y la menor o mayor frecuencia del uso eran los factores decisivos”, comenta Lapesa (1981: 390). Rafael Cuervo (1898: 275) ubica la fluctuación de pronunciaciones antes del siglo xvi y argumenta que “la concurrencia de ambas formas, latina y vulgar, puede indicar la acción simultánea de las dos causas expresadas (*apego a la escritura latina o a la tendencia modificadora de la lengua*), en varios escritores y aún en uno mismo, y el predominio de una de ellas puede provenir de las circunstancias del autor ó escribiente ó de las tendencias eruditas ó populares de cada época”.

<sup>12</sup> De este mismo tipo es la hipercorrección de la oclusiva bilabial /b/ y su variante fricativa como una labiodental /v/, justo en muchas posiciones donde la palabra ortográfica lleva <v>; o bien, el efecto de la normatividad ortográfica sobre la morfología del género. El hecho de que *azúcar*, *agua*, *águila* se escriban con el artículo *el* ha llevado a creer a mucha gente que se trata de sustantivo con género masculino; el ejemplo más claro es la expresión *azúcar moreno*, que se utiliza en algunos lugares de España.

pares de palabras como *glitter / ladder, feet / feed*, asegurando que se escuchan diferente, cuando su pronunciación es la misma; hacen rimar más fácilmente *glue* y *clue*, que *glue* y *shoe*, aunque rimen igual, o pueden alterar el análisis silábico de palabras como *interesting* después de haber aprendido a deletrearla. Los niños tienden también a contar sonidos de más en palabras que tienen la misma pronunciación pero diferente ortografía, como *much / catch, rich / pitch, page / badge* porque están convencidos de que las letras <t> y <d> tienen referencia sonora aparte en esas palabras.

Como puede apreciarse, la escritura ejerce su “tiranía” sobre el lenguaje oral tanto de los grupos más alfabetizados, como de aquellos con escasa escolaridad, aún a costa de alterar los patrones fónicos de la lengua. La ortografía pone bajo el control de los símbolos gráficos las pronunciaciones más formales de los hablantes escolarizados, atenuando las variaciones en su producción. Es la responsable de ese tipo de realización que se conoce como pronunciación “cuidada” o “cult”. Ya desde finales del siglo XIX Cuervo había llamado la atención sobre este fenómeno al señalar el progresivo triunfo que la escritura y pronunciación etimológicas tuvieron sobre los patrones fónicos del español en la articulación de los grupos cultos:

Desde las primeras gramáticas y diccionarios empezamos a encontrar noticias sobre la pronunciación de estas combinaciones, y por ellas vamos viendo cómo paso á paso va ganando terreno la pronunciación erudita, hasta vincularse en la mayor parte de los casos en el habla culta y literaria (1898: p. 279).

En la época en la que Cuervo escribe su ensayo, la pronunciación etimológica se había impuesto por completo entre los grupos altamente alfabetizados, de modo que en ese entonces ya no había, “como las había en la primera mitad del siglo pasado, persona de mediana cultura literaria que diga ‘dotor’, ‘satisfación’, ‘acetar’, pronunciaciones relegadas ya al vulgo” (p. 288).

Llegado a este punto, cabe plantearse lo siguiente: si la escritura ortográfica puede normalizar el lenguaje oral y simbolizar la forma culta de la lengua, su alteración ¿podrá representar el habla no estándar y dar cuenta de manera precisa de su producción? Hemos visto ya los problemas que genera la anulación de los límites entre las palabras cuando se quiere transcribir la reducción fónica en esa posición. Veamos ahora lo que sucede cuando se pretende transcribir otro tipo de variaciones por medio de la modificación de la ortografía.

#### 4.2 *El trucaje ortográfico en el registro de la variación social*

Las ventajas de que la ortografía normalice la expresión lingüística o, como lo expresa Blanche-Benveniste (2002), sea sólo un modelo de referencia construido al margen de las pronunciaciones actuales, se convierten en un obstáculo cuando se quiere emplearla para anotar las formas peculiares de la emisión oral. Por eso es que ha sido necesario elaborar la escritura convencional. En el curso de la historia encontramos dos caminos: la escritura fonética y el trucaje ortográfico. La escritura fonética constituye un dispositivo teórico y metodológico creado expresamente para resolver los problemas de representación que genera la variedad. En cambio, la alteración ortográfica, si bien familiar a los lectores, es únicamente el producto de la invención literaria.

Paradójicamente, pese a ser un tipo de escritura altamente valorado entre los lingüistas, el registro fonético no es lo que predomina en la investigación del habla. Muchos estudiosos prefieren transcribir la variedad social de la expresión oral por medio de modificaciones en la escritura ortográfica, aunque éstas no cuenten con aval metodológico alguno.<sup>13</sup> Su uso se sustenta en la suposición de que constitu-

<sup>13</sup> Si hemos de seguir a H. López Morales (1996), solamente uno de los grandes *copora* del español tendría transcripción fonética. También O'Connell y Kowal (1999: 108) han señalado el escaso uso que se hace de la transcripción fonética en los *copora* del inglés. "El uso del Alfabeto Fonético Internacional sigue siendo raro en la trans-

ye una escritura más asequible al lector común que la escritura especializada. Como lo expresa J. Edwards (1993) en uno de los muy escasos estudios dedicados a la transcripción:

La ortografía modificada (llamada algunas veces “dialecto visual”) no requiere entrenamiento especializado, porque es una extensión de un código que los lectores del inglés ya conocen. Sin embargo, la inconsistencia en las correspondencias sonido-grafema (v. g. *wood* y *would*) puede generar ambigüedad (v. g. *cuz* por *cause*, *excuz* por *excuse*) [...] El AFI [Alfabeto Fonético Internacional] es más preciso que la ortografía modificada en la captura de las variantes de pronunciación, pero requiere entrenamiento especializado y su dominio, en la práctica, puede ser más lento... (p. 20).

En lo que sigue se analizarán las posibilidades del trucaje ortográfico para transcribir la variación. Los datos que se utilizan provienen de dos contextos diferentes. Uno de ellos es del curso de transcripción del que ya se hizo mención al inicio de este capítulo. El otro remite nuevamente al estudio de transcripciones periodísticas y algunas que se utilizan para el estudio lingüístico.

Durante el curso de transcripción se puso a prueba la siguiente situación. Esta consistió en solicitar la escritura de algunas expresiones que son típicas del habla coloquial y para las cuales no hay un modelo escrito unificado.<sup>14</sup> El objetivo era observar cuánto puede variar la escritura de tales expresiones y, por consiguiente, la interpre-

---

cripción del discurso hablado... Se prefieren las derivaciones de la ortografía estándar, sea a la manera de la transcripción literaria o del dialecto visual, para registrar las variantes [...] Paradójicamente, aun en los casos en que la transcripción de las pronunciaciones variantes se haya convertido en el tema, el análisis de sus dificultades se ha pasado por alto”.

<sup>14</sup> Este tipo de experiencias son habituales en los seminarios sobre lengua escrita que dirige Emilia Ferreiro. Mediante ellas se intenta enfrentar a los alumnos con la problemática de la relación oral-escrito.

tación de los recursos gráficos. Así, se pidió a los participantes que escribieran [kiúbol<sup>e</sup>] y [n<sup>o</sup>más] de acuerdo con la manera que consideraran conveniente.

Las escrituras obtenidas para la primera expresión fueron las siguientes: <quiubole>, <quiubule>, <quiubuli>, <quihubole>, <quehubole>, <que húbole>, <qu'hubole>, <q'ubole>, <qu'bole>. Respecto de éstas es interesante notar cómo, a pesar de que se intenta representar una forma propia del habla, las escrituras apuntan hacia la representación ortográfica del español. El uso de <qu> y la recuperación morfológica del verbo haber por medio de la <h> denotan el influjo de la ortografía, en tanto que el apóstrofo y el uso de <qui> constituyen alteraciones ortográficas. Hubo también dos casos (un estudiante de lingüística y otro más) en los que el registro se dirigió hacia una representación más fonética: <kiúbole> y <kiúbule>, dada por el uso de la <k>. Cabe comentar que este tipo de escrituras no suele aparecer en otras situaciones, por ejemplo, cuando se le ha pedido a grupos de maestros que anoten dichas expresiones.

La variedad de las escrituras de la expresión [n<sup>o</sup>más] fue más amplia. Se documentan, desde las expresiones escritas muy formales: <nada más> o <no más>, hasta las más “orales”: <namás>, <numás>, <námás>, <n'más>. Puesto que la expresión cuenta con la representación ortográfica <nada más>, podría pensarse que los últimos cuatro registros tienden a ser fonéticos. No obstante, la utilización del apóstrofo y el acento ortográfico indican más la necesidad de elaborar representaciones que se alejen de la norma ortográfica, que el logro de una verdadera representación fonética.

Problemas de representación semejantes han aparecido en registros producidos en otras situaciones de transcripción ante expresiones que carecen de norma escrita, como son los del ejemplo que sigue. En ellos se observa la variedad de escrituras que genera la incertidumbre respecto de cómo transcribir.

(31)

- ... se siente la *muymuy* / “*muy muy*” / *muimui*  
 ... se cree el “*uy uy uy*” / *uyuyuy* / *uyuyui*  
 ... tengo que ir *diarina* / *diharina* / *d’harina*  
 ... no me echas *cacallacas* / *caca-llacas* / *cacayacas* / *kakayacas*  
 ... las cheves, bien *helodias* / *elodias*  
 ... se me van *pa’juárez* / *pajuáres* / *pa Juárez* / *para Juárez* todos  
 ... anda “*hasta atrás*” / “*hastatrás*” / *hasta-tras* / *hastatrás*  
 ... es *de a mentis* / *de amentis* / *deamentis* o *de a debis* / *deadebis* / *de a devis*  
 ... vamos *de a michas* / *deamichas*...  
 ... *hijole* / *hijoles* / *ijole* / *jjjole*...  
 ... *ya vas* / *yavas* / *yabas*...

Las fluctuaciones de escritura que he presentado no solamente se generan entre transcriutores, también en un mismo registro es posible encontrarlas. Veamos lo que sucede en transcripciones más extensas. Voy a comenzar con dos fragmentos del *corpus* de entrevistas de Ricardo Garibay, citado más arriba. El primer texto presenta el habla de un campesino del centro de México y el segundo, la de uno de la costa del Golfo.

(32)

No psasí, le degu, como le degu, nos vemos con lesperanza de quel jefe se juera lotro ladu, nsotrus ni sabíanos quelotro ladu queste ladu, pero él diju y nos venemus, ya luego lu agarrarum, lo tuvieron metidu, ya luego se vinu peru yenfermu, ya malu, ya pa morirse, yaquí nos quedanus y no ps ya cuál esperanza, vivir numás, yesero, sí, las artesanías, psetus lefantitus yestus tigueresitus, ya cinco años sí, de Pachuca más arriba nus venemus, el campo allá peru... sno, no daba y no daba...

(33)

De Veracruz allá, para servirle, cómo no, pregúnteme ái vamo platicando, sí, no, parallá por Altotonga, cómo no, sino queora etoy aquí decansando porque cómo le hago con la pierna enyesá, sí allá fue sí señor, en un campo de tomate y había un hondón, un zanjón, así una zanja como eta, una barranquita, y me dice el anglo: bahate, no le digo tá chicloso, porque se cayó una reja, con el aire, la tumbó, no me dice tú bahate, bueno ai te lo haiga, dije, y voy pabajo y me rompo la pierna pero onque ya tuvo bien porque deso etamos viviendo, no si me pagaron todo los anglo, me llevaron al hopital y me dieron ochociento dólares, un poco más, y aquí etamos... Son cinco y el que viene y la cuñada y ora pal quentra viene mi hermano tamié, sí bueno yo no digo que sea fácil pero allá tá peor, ya tres año aquí, si le digo a la mujé, oye mujer ¿allá qué me daban por quebrarme una pata?

Sin duda, el aspecto de la escritura que más destaca en el registro de (32) es el uso de la letra <u> para sustituir la <o>; por lo general, al final de las palabras. Es, justamente, este empleo de la <u> lo que pone en duda la eficiencia del trucaje para representar los fenómenos del habla. Y es que si bien es cierto que en algunas hablas populares del centro del país las vocales medias tienden a cerrarse, la indicación de este cambio por medio de la <u> es excedida. La reducción en cuestión es de tal naturaleza que no puede anotarse de manera exacta con las letras de que se dispone, algo así como un sonido entre /u/ y /o/ que el transcriptor posiblemente escucha algunas veces como el primero y otras como el segundo. El hecho de que su registro presente esas fluctuaciones apoya dicho argumento. Así, el transcriptor anota <nus> al final de texto, pero <nos> en todas las demás apariciones; igualmente, <pero> alterna con <peru>, y <lo> con <lu>.

En el ejemplo (33) encontramos que el uso de la <s> presenta fallas similares. Al igual que con la variante del ejemplo anterior, la <s> se anota o se suprime de manera inconsistente: <los anglo>,

<ochociento dólares>, <tres año>, <hopital>, sin que se logre reflejar el fenómeno oral. El punto es que, cualquiera que sea la variación —supresión o aspiración de la sibilante—, ésa tiene una distribución constante en el habla. Por eso no se justifica la oscilación de la representación.

Problemas semejantes a los de las transcripciones anteriores se muestran también en el ejemplo que se presenta enseguida. Este representa otra variedad de habla donde también se tiende a cerrar las vocales y se aspiran las sibilantes en posición implosiva. Se trata de una de las transcripciones del habla andina de Humahuaca.<sup>15</sup>

(34)

—¿Y cuántos años más o menos tenía?

—Tenía veintidóh años. Tenía veintidóh años y m'hi comprado el loti [...] Ahí en medio los churquis y despué ya empecé a trabajar, me dormía ahí también y despué tenía unos dos piones, ese venían, me ayudaban a h'cer, me ayudaban a h'cer la casa y despué d' eso [...]

Y trabajábamos bastanti en las cosas, en una, en otra, él [...] Íbamos así al campo a traer estee, molli para hacer pa'la chajia por ahí... depué 'e vuelta se nos ha caío la casa, hemos vuelto vuelta de nuevo a...

—¿Qué es eso de la chajia?

—Este, molle, de molle hemos buscao las... las cañas de molli y después de cacalas [...] y si 'mos puesto a juntar así, de palitos, no de cañas como hay ahora...

Y también 'mos cortao churqui, hemos salío al campo a cortar costanera de churqui, y si nu ha vuelto a caer, por eso digo cuando las cosas están, este, mediu chatas, si cain las costaneras, se refalan pa 'dentro, en fin...

<sup>15</sup> Hay que recordar que estos registros fueron realizados con la finalidad de dar a conocer el habla de esa región; por lo mismo, estuvieron supervisados por una investigadora en análisis del discurso y una antropóloga, ambas especialistas en historia oral.

Como se puede apreciar, aquí también se ha indicado la aspiración que aparece en posición implosiva de manera poco sistemática. Así, en algunos casos se suprime la <s>, como en <despué>, <depué> y <churqui>; en otros se cambia por <h>, como en <veintidoh>, y en otros más se mantiene la <s>, como en <años>, <unos churquis>, <los churquis>, <unos dos piones>, <después>. De modo semejante, se ha registrado el cierre de la vocal media anterior /e/ como <i> sólo en algunas palabras y se ha dejado <e> en otras: <m'hi>, <piones>, <bastanti> y <molli>, pero <me dormía>, <me ayudaban> y <molle>. Por último, se ha registrado el cierre de la vocal media posterior /o/ como <u> solamente en el último párrafo, creando de este modo un falso contraste entre <medio> y <mediu>, <nos> y <nu>. Se presentan, además, inconsistencias en la acentuación de *ahí*, la supresión de la segunda sílaba de *para* y la primera de *hemos*.

Estas transcripciones yerran no solamente en la representación de los cambios de sonido, sino también en la de la reducción fónica. Todas presentan inconsistencias semejantes a las que se analizaron en relación con la supresión de los límites de palabras. Las más sobresalientes son las de uso del apóstrofo en el ejemplo (34), como los casos de <hacer>, <a h'cer> y <m'hi>, donde se alterna la intención de reproducir un fenómeno oral con la de preservar la ortografía (de ahí la letra <h>, pues sin ella se pone en riesgo la recuperación de la secuencia morfológica *a hacer* y el verbo haber *he*); o las secuencias <depué 'e>, <'mos>, <pa'dentro>, en las cuales el uso del apóstrofo contrasta con el de anotaciones como <d'eso> o <pa'la>, además de que resulta poco convencional.

La inestabilidad de las representaciones en todos estos ejemplos vuelve, pues, evidente el conflicto que se origina entre registrar ortográficamente el habla y hacerlo mediante el trucaje. Sin embargo, lo más relevante es que ni uno ni otro recurso permite plasmar apropiadamente sus detalles. Como hemos visto, las palabras ortográficas son sólo un modelo de referencia; en cuanto al trucaje, el problema está en que se restringe la posibilidad de identificar y anotar lo escuchado

al inventario de letras y sus valores en la escritura del español. Por eso, el fenómeno de cierre de las vocales medias sólo puede ser anotado con las letras <i> y <u>, puesto que en el español no hay convenciones ortográficas para representar valores vocálicos intermedios. El único caso de un uso distinto al del español es el de la <h> en el ejemplo (33), para indicar el relajamiento de la fricación en <bahate>, y en el ejemplo (34), para la aspiración de la sibilante en <veintidóh>.

Ahora bien, esta restricción para identificar y anotar lo escuchado en la transcripción, vale también para su interpretación. La representación del sonido está circunscrita, principalmente, a los valores que las letras tienen en la lengua del intérprete. Así, para un intérprete cuya lengua sea el español, la <i> del registro será sólo /i/, pues ése es el valor que tiene en la lengua escrita, del mismo modo si el receptor no conoce ninguna escritura donde la <h> “suene” y se pronuncie como aspiración, no podrá atribuirle el valor que se le ha querido dar en <bahate> o en <veintidóh>.

De lo dicho hasta aquí puede concluirse que la recuperación de la ejecución verbal a partir de esta clase de registros es prácticamente imposible. Paradójicamente, para lograr una reconstrucción adecuada de las variedades transcritas con trucaje, se requiere conocerlas previamente, pues éste no puede caracterizar de manera objetiva las fluctuaciones del habla. Sin embargo, y he aquí su fuerza, el trucaje ortográfico es la forma de anotar y hacer notable de inmediato la anormalidad. Es decir, eso que desde la perspectiva de los hablantes alfabetizados es ajeno a la lengua o a la norma, para ellos representada por las fórmulas de la escritura ortográfica.

Las dificultades que implica el uso del trucaje ortográfico en la transcripción de las variedades sociales de la expresión fónica no son pocas. En primer término, es un procedimiento que confunde los propósitos de la escritura ortográfica; en segundo, no alcanza a determinar la ejecución oral que está detrás de ése. El inconveniente mayor, en este sentido, es que las indicaciones de pronunciación del trucaje son tan inexactas que difícilmente podemos reconstruirla.

Hay que considerar todavía una cosa más. Como vimos en el primer capítulo de este libro, en la medida en que la transcripción se aleje de la escritura convencional, los lectores deberán replantearse los procedimientos que emplean para interpretar las formas características de la lengua escrita. Esto también ha sido atestiguado por diversos estudios psicolingüísticos que han puesto a prueba tanto la lectura de textos en los que se han suprimido las palabras, como la lectura de pseudo palabras.<sup>16</sup>

Todas las consideraciones que se han hecho en este apartado se aplican a cualquier registro que haga uso de las modificaciones ortográficas. Por eso mismo, resulta sorprendente que la ortografía y el trucaje se empleen para transcribir esa forma particular de variación que constituye el habla infantil. Debido a la importancia que tienen para la investigación lingüística y psicolingüística los datos del lenguaje de los primeros años de vida del ser humano, se ha decidido dedicar un apartado al análisis de la transcripción de ese tipo de variación lingüística.

#### 4.3 *El trucaje ortográfico en el registro del habla infantil*

Vamos a analizar el impacto de la transcripción ortográfica en el estudio del lenguaje infantil, mediante la revisión de algunos registros

<sup>16</sup> Cuando los individuos que dominan la lectura silente de alguna de las escrituras alfabéticas contemporáneas tienen que enfrentarse con materiales que carecen de espacios entre palabras, alteran su modo usual de leer. Las pruebas experimentales con este tipo de escrituras evidencian que los lectores tienden a acompañar la lectura de vocalizaciones y actividad subvocal, de modo que la práctica lectora se parece más a la que se realiza con las escrituras continuas que a las prácticas de lectura silente (Saenger, 1995: 270). También los estudios de lectura de pseudopalabras, como los realizados por Ehri (1993) y Defior, Justicia y Martos (1996) muestran cómo los lectores tienden a abandonar las estrategias de lectura global, y a sustituirlas por el descifrado, letra por letra, de dichas secuencias. Para mayor detalle sobre las relaciones entre los tipos de escrituras y las modalidades lectoras, véase el capítulo 1.

de habla temprana. Estos se han extraído del *corpus* presentado por S. López Ornat *et al.* (1994) en su trabajo sobre la adquisición de la lengua española. La razón por la que se ha elegido dicho *corpus* es que se encuentra integrado por transcripciones en las que se utilizan exclusivamente la ortografía y el trucaje para dar cuenta de los datos.

Es de destacarse que en ese trabajo no se proporcione información explícita acerca de las razones que llevaron a seleccionar la ortografía y el trucaje, como base de la transcripción. En las cinco líneas dedicadas a hablar de los procedimientos de registro, únicamente se manifiesta que “la transcripción ortográfica reproduce literalmente las escenas de la cinta, verbalizaciones y contextos” (p. 12). No obstante, el propósito del estudio: “explicar de qué medios se sirve el niño para acceder al sistema de categorización morfosintáctica que subyace al lenguaje” (p. 17), nos permite inferir el porqué de esa selección.

Las transcripciones refieren a la interacción verbal de una niña madrileña entre 1;7 y 4;0 años de edad. Estas fueron obtenidas a partir de video-grabaciones realizadas en la casa de la niña mientras interactuaba con sus familiares, y estuvieron a cargo de dos de las investigadoras del equipo de López Ornat, A. Fernández y S. Mariscal, de quienes se dice que fueron formadas especialmente para ello. Cabe notar, sin embargo, que ellas no estuvieron presentes durante la grabación de la interacción, lo cual, como se ha visto, puede tener efectos importantes al momento de transcribir.

Vamos a analizar ahora qué es lo que sucede con la notación ortográfica y sus modificaciones a través de algunos ejemplos puntuales. Los tramos aquí reproducidos preservan el número original y todas las indicaciones propuestas por las autoras. Los corchetes [...] en los límites del ejemplo son una propuesta del presente trabajo y sirven para indicar el lugar de corte realizado al registro original.

(6)

Tramo 274. Z: 1, 11.

Participan la niña, María (indicada por Z) y el padre (P).

P: ¿Qué ha pasado, María?

Z: ¿Qué?

P: Que qué ha pasado.

Z: Me he hecho pis.

P: Te has hecho pis, no. Te has hecho caca.

Z: ¿Hecho caca?

P: Tú tienes un morro horroroso, ¿no?

Z: Me he hecho piss.

P: ¿Por qué no has avisado a mamá? ...

El tramo remite al habla de la niña al año, once meses de edad. Como se observa, se ha utilizado la ortografía para transcribir tanto el habla de la niña, como la del adulto que interactúa con ella. Este procedimiento, si bien común en las transcripciones del intercambio verbal entre niños pequeños y adultos, resulta altamente problemático, ya que iguala dos ejecuciones muy distintas: de un lado, el habla adulta, que por estar conformada por unidades acabadas es válido representar ortográficamente, y, del otro, el habla temprana de los niños, que por encontrarse en proceso de adquisición, resulta arriesgado transcribir de esa manera. La cuestión es que la normalización ortográfica tiende a encubrir el proceso del que se quiere dar cuenta. Veamos por qué.

Centrémonos en la secuencia transcrita con ortografía plena <me he hecho>, que aparece dos veces en este tramo del registro. Al transcribirla ortográficamente, se está optando por la realización estándar de las formas que la componen. Hay que recordar que, aunque en lo oral estas secuencias morfológicas se articulen como [méçɔ] o [mé:çɔ], en lo escrito se representan siempre completas, esto es, el pronombre y la forma correspondiente del verbo *haber* más el participio, porque la ortografía parte de las formas plenas y a ellas remite. De modo que al presentarla escrita ortográficamente, la indicación que se da es que la niña ha adquirido dicha secuencia morfológica.

Supongamos ahora que la intención del registro es, efectivamente, dar cuenta de la presencia o logro de tales formas. Siguiendo con esta lógica, los registros de periodos posteriores tendrían que ser consecuentes. Veamos lo que sucede con los registros de otros tramos. El que sigue refiere al habla de la misma niña a los dos años, dos meses.

(7)

Tramo 393. Z: 2, 02.

Participan María (Z) y la madre (M). Las indicaciones entre corchetes son de las autoras y refieren a detalles del contexto de la comunicación.

Z: Yo te'hecho un café.

M: ¿Ya me has hecho el café?

Z: Sí, mira. [*le enseña una tacita con agua*] [...]

En esta ocasión, la secuencia idealmente compuesta por los morfemas *te he hecho* ha sido registrada con la escritura alterada <te'hecho>, lo cual representa un cambio respecto de la ejecución anterior: la ausencia del auxiliar *haber*, de acuerdo con el registro. Así, pues, según la anotación propuesta, la niña no realiza la secuencia en cuestión de manera estándar. Comparémoslo con el registro de otro tramo más y veamos qué pasa (la niña tiene en el tramo que sigue dos años exactos, esto es, dos meses menos que en el tramo anterior).

(8)

Tramo 319. Z: 2, 00.

Participan María (Z), el tío (T) y el padre (P).

[...]

P: Y del cuento, ¿qué pasó después del jabón?

Z: Jabó no'stán [= no está]... xxx no cuentos.

P: ¿No me vas a contar el cuento tan bonito?

Z: [*silencio*]

T: Cuéntame el cuento a mí, María.

Z: Ete [= *éste/lo*], entonses [= *entonces*] aquí; salía a calle... vas a cama; s'áido [= *se ha ido*] a coger la pelota; s'a [=] metío [= *se ha metido*] a agua; s'a [=] metío [= *se ha metido*] chiquitito y s'a [=] metío [= *se ha metido*] la chiquitita, s'ametío [= *se ha metido*] aa agua; s'a [=] bañao [= *se ha bañado*] la pisina [= *piscina*], la chiquitita.

T: [*riendo*] Muy bien.

Z: Sí, s'a [=] metío [= *se ha metido*] la chiquitita, la pisina [= *piscina*].

P: ¿Y luego?

Z: Y sam-bañao [= *se ha bañado*], chiquitita xxx así xxx la pelota xxx.

P: ¡Qué bonito! ¿Entonces?

Z: No'stá [= *no está*] ... xxx [*canta*].

P: Y entonces, ¿qué pasó?

Z: [*tarareando*] Se cayó, e [= *el*] patito, se rompieron.

P: ¿Y luego?

Z: Y s'a [=] caío [= *se ha caído*].

P: ¿Y luego?

Z: S'a [=] bañá [= *se ha bañado / bañar*] a pitina [= *piscina*].

P: ¿Y luego?

Z: S'a [=] lavao [= *se ha lavado*] las manos

P: ¡Qué bonito! ¿Y luego?

Z: Al agua.

P: Y en el agua, ¿qué hizo?

Z: Nadá [= *nadar*], a nadá [= *nadar*]. [*haciendo que nada*]

P: Y luego

Z: A nadá [= *nadar*]; así, con yo: al agua, al agua. [...]

En el registro de este tramo, la construcción del pretérito perfecto actual se ha anotado como <s'a> más el participio; es decir, que las formas ortográficas del pronombre *se* y el verbo *ha* se han trucado en esta otra, dando lugar a una tercera anotación y, por consiguiente, a una interpretación diferente. Lo que se puede inferir a partir de esta

otra presentación es que es el pronombre el que se articula de manera incompleta y la forma del verbo auxiliar es la que se preserva, cuestión que sirve para manifestar la contradicción entre los datos de las tres transcripciones. Así, si el primer registro indicaba que se trataba de formas logradas, el segundo y el tercero manifiestan variaciones: el segundo, la ausencia del verbo auxiliar, y el tercero, la reducción del pronombre.

Es innegable que estamos ante un problema de credibilidad de la transcripción, puesto que ninguna de las escrituras del verbo *haber* y el pronombre que lo acompaña resulta confiable. Estas transcripciones no parecen tener en cuenta la función de la ortografía y el trucaje en los textos. A saber, si la escritura ortográfica es un registro que remite a formas estandarizadas, la representación ortográfica de la expresión infantil debería implicar su logro formal en el lenguaje, y a la inversa, si la modificación de la ortografía tiene por propósito señalar las peculiaridades de las hablas, en estas transcripciones tendría que referir a las variaciones propias del habla en ese periodo del desarrollo. Sin embargo, en los registros citados el uso de estas escrituras no sigue ninguno de estos preceptos. Por un lado, la transcripción ortográfica no proporciona la certeza suficiente como para creer que las formas registradas de esta manera son formas establecidas ¿Cómo puede ser que la forma se registre como lograda al año once meses y en los tramos posteriores aparezca incompleta? Por el otro, la alteración ortográfica denota más que las variaciones exclusivas del habla infantil ¿Acaso no es propia del español la reducción fonética de la secuencia morfológica *me he hecho*?

Si examinamos el registro de otras expresiones veremos que dichas inconsistencias está por todos lados. Por ejemplo, en el registro del tramo presentado en el ejemplo (8), el trucaje ortográfico se emplea escrupulosamente para registrar las formas fónicas que suplen el sonido /θ/, así figuran <pitina> y <pisina>, y <entonses>. El problema es que, simultáneamente, aparecen formas como <coher> y <rompieron>, en las cuales la anotación ortográfica resulta difícil de

creer, en particular, si tomamos en cuenta que a la edad de dos años es poco probable la articulación de las vibrantes. La anotación repetida de <nadá> por *nadar* en este mismo ejemplo, así como las que presentamos en (9), apoya la idea de que la transcripción de las variaciones fónicas no sigue un criterio sistemático.

(9)

Tramo 322, Z: 2,01.

Participan María (Z) y la tía (T).

[...]

T: ¿Dónde estaba?

Z: No estaba.

T: En la parra.

Z: En la para [...]

T: Y ¿qué tal eran los sapos? ¿Eran bonitos?

Z: Eran malos.

T: Eran malos, ¿verdad?

Z: Ean malo.

T: Eran feos.

Z: E(r)an feos [...]

En el mismo caso está la escritura alterada del participio pasivo, esto es, la transformación de las terminaciones —*ado* e —*ido* en <ao> e <ío>, la cual resulta poco convincente en tanto registro del habla infantil. Es sabido que las formas participiales —*ao* e —*io* son comunes en España, área lingüística de donde provienen los datos. El hecho de que en otros tramos estas formas aparezcan registradas en boca de los adultos apoya nuestra conjetura. Sin embargo, lo que menos satisface de la anotación del participio es que ésta se haga acompañar de una aclaración entre paréntesis, de una traducción a la

norma cuando es enunciado por la niña, pero no cuando lo enuncian los adultos, como puede verse en los ejemplos (10), (11) y (12). Tal recurso crea una distancia artificiosa entre las expresiones de la niña y las de los adultos, misma que contribuye a enfatizar de manera negativa el alejamiento respecto de la norma del habla infantil.

(10)

Tramo 319, Z: 2, 00.

Participan María (Z), la madre (M) y el padre (P).

[...]

M: Un cuento, ¿no le ibas a contar antes un cuento? ¿Te lo ha contado?

P: No me lo ha contaó el cuento [...]

P: ¿Qué le ha pasao luego?

Z: Saca... aquí s'acaído [= *se ha caído*]

[...]

(11)

Tramo 322, Z: 2,01.

Participan María (Z) y la tía (T).

[...]

Z: En Galicia.

T: Y ¿qué tal lo has pasao? [...]

Z: ...xxx una sapatillaa sa cosina, una sapatilla.

T: ¿Y de qué se habían manchao? [...]

(12)

Tramo 319. Z: 2, 00.

[...]

Z: Ete [= *éste/o*], entonses [= *entonces*] aquí; salía a calle.. vas a cama; s'áido [= *se ha ido*] a coger la pelota; s'a [=] metío [= *se ha metido*] a agua; s'a [=] metío [= *se ha metido*] chiquitito y s'a [=] metío [= *se ha metido*] la chiquitita, s'ametío [= *se ha metido*] aa agua; s'a [=] bañao [= *se ha bañado*] la pisina [= *piscina*], la chiquitita.

No es claro, entonces, si la alteración ortográfica, tal como se usa en estos registros, refiere a formas en proceso de adquisición o a simples variantes contextuales del español, porque lo mismo encontramos expresiones corrientes de los estilos informales del español: <no'stán>, <no's't'a>, <s'a metío> o <s'acaido>, como expresiones más propiamente infantiles: <sa cosina>, <a nadá>, <pitina>, <ean>. Ahora bien, la falta de criterios consistentes para transcribir se refleja no únicamente en la selección poco afortunada de los fenómenos que se describen, sino en la manera cómo se anotan. Por ejemplo, la supresión del límite de las palabras gráficas se transcribe de cualquier manera: <Saca... aquí s'acaido> en el ejemplo (10), <s'áido>, <s'ametío>, <s'a metío>, <sam bañao> de (8) y la misma <te'hecho> de (7), donde se evidencia la ausencia de un criterio regular que dirija la separación de las secuencias gráficas y la función del apóstrofo.

Como se puede apreciar, las modificaciones ortográficas que se utilizan en estas transcripciones no son más adecuadas que las de los registros que vimos en las secciones anteriores. Todas las dificultades que observamos en aquellos registros, se repiten en estos, de modo que los registros del habla infantil mostrados en esta sección no son más elaborados que los textos que podemos encontrar en los periódicos y otras publicaciones de carácter no especializado. Hay, sin embargo, en el registro del habla infantil un elemento que agrava los problemas que generan la ortografía y su trucaje en comparación con los que encontramos en los registros de las publicaciones de divulgación. Cuando se piensa que los datos de la transcripción constituyen la base para el análisis lingüístico, esas dificultades se convierten en verdaderos pro-

blemas epistemológicos, porque ni los símbolos gráficos ni la manera irregular de emplearlos garantizan una descripción apropiada de las características del habla infantil.

En resumen, ninguno de los dos recursos reúne los requerimientos notacionales y analíticos para llevar a cabo esta tarea. En primer lugar, los datos que aportan son poco informativos y confiables. Lejos de describir la producción oral, el empleo de la ortografía encubre un procedimiento falaz, pues para poder anotar ortográficamente el habla de los primeros años y, consecuentemente, afirmar el carácter logrado de sus formas, se necesita tener evidencia de las mismas. Esto se consigue mediante ese procedimiento, conocido de todos los lingüistas, que consiste en comparar a lo largo de varios registros las formas que aparecen en posiciones similares. Desde esta perspectiva, la transcripción ortográfica tendría que ser el producto de la sistematización efectuada sobre transcripciones previas y no el registro de entrada, de otro modo se está orientando los datos.

En segundo lugar, el trucaje crea una descripción defectiva del habla infantil: las omisiones, sustituciones y adiciones en la escritura ortográfica se convierten en las faltas, o errores, que los niños cometen al hablar. Esto es a todas luces desventajoso, porque en vez de dar cuenta de los ordenamientos sucesivos en el proceso de adquisición fonológica y morfológica, sólo se subraya la desviación respecto de la lengua normal.

Todo parece indicar entonces que la ortografía y el trucaje ortográfico no son opciones válidas para registrar el lenguaje infantil; más aún, para dar cuenta de la evolución de este último, se requiere de una escritura que posibilite el análisis y la construcción de categorías a partir de la comparación y estudio de los registros. En este sentido, la única escritura que permite observar y establecer diferencias y semejanzas entre los registros es la escritura fonética. Las palabras ortográficas, por ser solamente un “modelo de referencia” (Blanche-Benveniste (2002: 21), bien pueden glosar la transcripción y proporcionar el sentido de lo dicho, utilizarse como fondo para articular escrituras sucesi-

vas, tal como sucede con las escrituras primeras de una lengua que se empieza a investigar, pero no conformar el registro básico del habla infantil. Como se vio en los capítulos anteriores, las palabras ortográficas son dispositivos textuales que constituyen la estructura morfológica de la lengua; por lo tanto, si el objetivo de un registro es explicar la adquisición de la morfología, éstas no pueden ser utilizadas. Su empleo en las transcripciones que persiguen dicho objetivo constituye menos una inadecuación de tipo práctico que un error metodológico. Se trata de una petición de principio porque el registro ortográfico presenta como formalmente logrado el proceso que se pretende describir. La transcripción ortográfica del habla infantil oculta, pues, el proceso de adquisición, un error que repercute directamente sobre las elaboraciones teóricas posteriores.

Es notable que una discusión tan fundamental para la construcción de los datos en el estudio de la adquisición del lenguaje haya recibido apenas atención por parte de los investigadores del campo. En la actualidad, y pese a que cualquiera de ellos reconoce que las transcripciones responden a las necesidades y metas teóricas de la investigación, pocos se han acercado a la discusión de la problemática que involucra el empleo de la ortografía y el trucaje ortográfico. La mayoría acostumbra a emplear ambos recursos para anotar las realizaciones fonéticas que aún no alcanzan las formas convencionales de los adultos y estudiar sobre esta clase de transcripciones la adquisición en el nivel morfológico y sintáctico. Esto es lo que puede observarse en los registros de R. Brown (1973), L. Bloom (1973) y E. Ochs (1979), por mencionar algunos investigadores que han hecho estudios de periodos muy tempranos.<sup>17</sup>

La misma Ochs, quien, tratándose de la transcripción ortográfica, reconoce abiertamente cómo su uso puede afectar la comprensión

<sup>17</sup> La excepción parece ser Scollon (1979), quien no solamente utiliza la escritura fonética, sino argumenta a favor de su empleo, por lo menos, en las transcripciones del periodo conocido como de “una sola palabra”.

de la ejecución verbal del niño, no tiene inconveniente en admitir el trucaje como un medio de registro más o menos satisfactorio del habla infantil: “Estrictamente hablando, la ortografía convencional debería evitarse. En su lugar, debería utilizarse una ortografía modificada como la adoptada por Sacks *et al.* (1974). La ortografía modificada captura *grosso modo* la forma cómo una unidad léxica se pronuncia en contraste con la manera como se escribe...”

Una línea similar ha seguido B. MacWhinney (1991: 2-5), uno de los creadores e impulsores del analizador electrónico de datos de habla infantil CHILDES, ante la problemática que se deriva de “proyectar las formas emitidas por el niño pequeño sobre las palabras estandarizadas del adulto” (en realidad, las palabras ortográficas). Así, no obstante haber propuesto usar como escrituras alternas la transcripción fonética y la modificación ortográfica, dado que esta última ha ganado más partidarios, debido a la difusión que ese programa electrónico ha tenido entre los usuarios que no son lingüistas, MacWhinney y demás diseñadores del programa no han tenido más remedio que conformarse con el trucaje y ocuparse de resolver las dificultades que conlleva. Lo que más parece preocuparles es la falta de sistematicidad de las modificaciones ortográficas. Por eso es que dentro del proyecto se han desarrollado diversos dispositivos destinados a recuperar las variantes trucadas y agruparlas en categorías. Sin embargo, esos no han tenido los resultados esperados.

El trucaje parece resistirse a la sistematización. La razón es que las posibilidades de anotar la variación mediante el mismo son muy amplias (al inicio del apartado sobre la alteración ortográfica se vio cuánto puede llegar a variar la anotación de una misma expresión, cuando carece de escritura convencional). Una de las críticas que J. Edwards (1992: 447) dirige al analizador CHILDES señala justo este problema. Desafortunadamente, esta crítica sólo pone en duda el éxito que pueda tener la pretensión de crear un programa dirigido a agrupar de manera automática las variantes ortográficas bajo una sola forma, pero no el trucaje mismo.

El lenguaje hablado está lleno de variantes de pronunciación que se corresponden con formas que al investigador le interesa tratar como funcionalmente equivalentes [...] En CHILDES, los archivos “Olexicon.doc” constituyen un paso en esa dirección; sin embargo, no son suficientes como para garantizar la búsqueda exhaustiva de la mayoría de las formas. Hay muchas variantes en el conjunto de los datos individuales que no se incluyen en los archivos Olexicon.doc y que, de no anticiparse su existencia y especificarlas en los comandos, pueden perderse. Dado el grado de variabilidad y la inmensidad de la base de datos, preverlas es muy improbable.

Como puede constatarse, la reflexión sobre el trucaje no logra acercarse al meollo del problema. Más aún, la discusión sobre la relación de la escritura con el lenguaje oral parece alejarse cada vez más de los intereses de los lingüistas y psicólogos dedicados al estudio del habla infantil. Una cuestión que resulta incomprensible en una época en la que el estudio de la producción oral cobra, día a día, mayor importancia para la lingüística. Lo más paradójico es que sean los propios estudios de *corpus* oral los que están impulsando el uso de la escritura convencional y su alteración, para transcribir el habla.

Efectivamente, puede observarse cómo en los últimos años la necesidad de capturar los grandes *corpora* de datos para que sean procesados electrónicamente ha favorecido el empleo incondicional de la escritura ortográfica y el trucaje en la transcripción. Como se trata de tener unidades previamente analizadas para que el lector electrónico las pueda reconocer, hay que ingresar el dato lingüístico convertido en palabra ortográfica o palabra ortográfica modificada.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> En la actualidad todos los programas de análisis lingüístico utilizan el espacio entre palabras y la ortografía como señales fundamentales para el análisis. De hecho, un programa que fuera diseñado para analizar las transcripciones sin que hubiera separación de palabras sería muchísimo más complejo. Saenger (1995) comenta, por ejemplo, que para que un programa pudiera “leer” textos continuos, tendría que incorporar un inventario de sílabas y divisiones silábicas permitidas, así como una serie de restricciones

Una consecuencia relevante de esta focalización en el procesamiento electrónico de los datos ha sido la desviación de las discusiones teóricas y metodológicas hacia el desarrollo y funcionamiento de los dispositivos diseñados para clasificar los elementos y unidades gráficas que ingresan al analizador, la denominada “codificación”, que ha pasado a ser considerada como el verdadero principio de análisis de los datos. “La transcripción se centra en la producción de un registro escrito que pueda hacernos entender, aunque sea vagamente, el flujo de la interacción original... La codificación, por otra parte, es el proceso de reconocer, analizar y dar cuenta de los fenómenos en el habla transcrita...” sostiene MacWhinney (1991: 4). En la misma línea se expresan M.D. Lampert y S.R. Ervin-Tripp (1993: 172-173).

La primera y quizás más obvia decisión que un investigador del lenguaje tiene que tomar es respecto de lo que debe quedar codificado en una transcripción [...] La codificación del lenguaje, por tanto, empieza con la decisión de cómo dividir el texto en segmentos. La extensión de cada segmento o *unidad de análisis* puede variar. Puede incluir un intercambio completo, una simple expresión y, aún, una sola palabra. Los únicos requerimientos son que las unidades, una vez definidas, permanezcan constantes a través de todos los textos codificados...

Esto no deja de ser inquietante, porque si bien la codificación puede elevar el grado de sistematización de las categorías y los recursos gráficos que se utilizan para anotarlas, no se tiene en cuenta que antes de aislar y rotular adecuadamente esas “unidades básicas del análisis”, están los elementos y las unidades que la escritura alfabética convencional ofrece. Estos establecen la base sobre la que se estructuran cada una de las decisiones subsecuentes, esto es, la forma pri-

---

sintácticas, gramaticales y contextuales para controlar todos los puntos donde es posible, pero inapropiado, dividirlos.

mera de los datos, misma que resulta de una operación con un fuerte componente subjetivo.

El problema, entonces, es que en la discusión en torno de la codificación de los datos se pasa por alto las dificultades que implica la transformación del lenguaje oral en escrito. No se tiene presente que el transcriptor decide la forma de las palabras —ortográfica o trucada— a partir de su propia interpretación y conocimiento de la lengua, especialmente la escrita. De ahí que no existan restricciones para transcribir a partir de la escucha directa; no se exija el análisis de los registros y grabaciones para ir creando diferentes sistematizaciones, ni se proponga una transcripción de cotejo para asegurar algún nivel de confiabilidad en la selección de las formas. Esto es porque los procedimientos de transcripción continúan apoyándose en la idea de que la escritura es un código secundario y, particularmente, en la hipótesis de que las palabras, tal y como la ortografía las propone, efectivamente, están en la emisión oral.

## 5. CONCLUSIONES

Las palabras ortográficas fundan las estabilidades elementales de la escritura, pues identifican y establecen las unidades morfológicas y de significación de los textos. En virtud de estas propiedades, se convierten en modelos explícitos que vuelven posible el análisis de la emisión oral. Sin embargo, su mediación no es ventajosa en todas las circunstancias en que se requiere fijar el lenguaje, ni su utilización es siempre la opción más adecuada.

Ciertamente, sabemos de la frecuencia con que la escritura convencional se utiliza en forma eficiente para transcribir el discurso. Asimismo, sabemos que no en todas las transcripciones es igualmente importante apegarse a lo dicho o, por lo menos, no del mismo modo. En muchas de ellas, el contenido es lo fundamental; en otras,

si bien es necesario citar “palabra por palabra” lo manifestado, las palabras ortográficas son suficientes para transmitir lo que se quiere. Éstas hacen de la transcripción un texto más acorde con las formas de lectura y escritura a que estamos habituados; de ahí las considerables ventajas que su uso ofrece tanto a los lectores, como a los transcriutores.

No obstante, hay que tener presente que las palabras ortográficas organizan la transcripción de acuerdo con los objetivos de su propia constitución, esto es, establecer de manera regular y precisa unidades de significado, independientemente de su expresión actual. Por eso es que en las transcripciones donde lo que cuenta es la forma de lo expresado, porque la forma lingüística es lo que se convierte en objeto de escrutinio, el uso de las palabras ortográficas se torna cuestionable. Puesto que las palabras ortográficas no tienen una correspondencia inmediata con las cualidades sonoras de la emisión oral, su uso implica siempre un compromiso entre lo que la emisión ofrece, la interpretación que hacemos y nuestro conocimiento ortográfico. El hecho de que pueda haber más de una transcripción; es decir, más de un texto creado a partir de la emisión oral evidencia la subjetividad de este proceso. Esta es una de las razones por las que las palabras ortográficas no pueden ser el vehículo irrestricto de todas las transcripciones.

Así, las palabras ortográficas no pueden ni deben emplearse en la transcripción de la variedad, cualquiera que esta sea. A raíz de lo que hemos visto en este capítulo, no es difícil argumentar los motivos. Las palabras ortográficas son incompatibles con la anotación de lo diverso. En primer lugar, porque simbolizan un tipo de ejecución lingüística muy diferente, que trasciende las formas de expresión propias de las hablas y, en segundo, porque si su propósito es la representación de los signos, centrarse sólo en los aspectos sonoros del lenguaje, implica el abandono de los aspectos morfológicos y significativos, la representación para la cual se han creado. De ahí que la transcripción ortográfica de la expresión fónica sea una empresa teóricamente contradictoria.

Pero si las palabras ortográficas no pueden transcribir el habla, menos aún su alteración. Como hemos visto, el trucaje de la ortografía no es informativo ni confiable. Lo que es más, puesto que la norma ortográfica constituye el parámetro de corrección de la lengua oral, cualquier alteración que se efectúe sobre ésta impactaría de manera desfavorable nuestra percepción de la expresión oral: la forma divergente se convertirá en una anomalía, en una violación del patrón de la lengua. Justamente, esta es la razón por la que el trucaje ortográfico puede construir estereotipos sociales del habla, los dialectos visuales (*eye dialects*) que sugieren J. Gumperz y N. Berenz (1993: 96).

Debido a que ni las palabras ortográficas ni el trucaje pueden transcribir adecuadamente el habla, su registro exige una escritura que de cuenta de manera más precisa de la emisión sonora, imponga mínimas restricciones a la interpretación y, sobre todo, no descalifique la producción. La cuestión de fondo que se plantea es cómo transcribir fenómenos lingüísticos que es importante conocer, de tal manera que queden representados en un formato asequible y metodológicamente válido. Las dificultades metodológicas suscitadas por la escritura ortográfica y el trucaje obligan a reconsiderar el empleo de los alfabetos fonéticos en esta empresa.

De hecho, algunos estudiosos del habla han insistido en la necesidad de tener transcripciones fonéticas o fonológicas que pongan a los investigadores en contacto directo con la producción oral. Desde su perspectiva, la transcripción fonética constituiría el dato más próximo a la emisión oral, ya que cada símbolo tiene “un referente claro y definido en el mundo real (*real-world referent*)” (MacWhinney, 1991: 5). Sin embargo, esta idea involucra dos problemas fundamentales. El primero es que al asumir de antemano la inmediatez del registro fonético, se soslaya el análisis que esta clase de transcripciones plantea. Dicho de otra manera, los investigadores parecen negar u olvidar que en el universo físico no hay una materia prima que sea aprehendida y aprehensible mediante el trabajo puro de los sentidos. El segundo refiere a una caracterización insuficiente tanto de la len-

gua oral, como de la lengua escrita alfabéticamente, misma que conduce a la simplificación de la relación entre las dos modalidades. Desde el punto de vista que se sustenta en el presente trabajo, ambos problemas tienen que ver con el carácter puramente instrumental, en el sentido de utensilio reproductor, que se le otorga a la escritura. Sobre esto se tratará en el próximo capítulo.



## CAPÍTULO 4

### ¿ES POSIBLE UN REGISTRO DIRECTO DEL LENGUAJE? LAS RELACIONES ENTRE LA ESCRITURA ALFABÉTICA Y LA LENGUA

*Cuando veo a dos hablantes de chino enfatizar lo que dicen, dibujando en el aire los caracteres de su escritura, ya no me burlo en silencio. Y es que si Saussure, Sapir, Chomsky y Halle apelaron a la escritura alfabética y, de una manera u otra, le confirieron un status psicológico privilegiado, es porque fueron atrapados en las redes de su propia ortografía.*

Mark Aronoff  
*Segmentalism in Linguistics* (1992: 81)

#### I. INTRODUCCIÓN

A lo largo del análisis de la transcripción ortográfica del habla ha estado implícita la necesidad de contar con una escritura especializada que dé cuenta de la variación; principalmente, cuando el propósito de la investigación son las diferencias en la producción oral. Para ello se ha diseñado la escritura fonética. Esta escritura utiliza un inventario ampliado del alfabeto latino: la versión 1989 del alfabeto de la AFI (Asociación Fonética Internacional), por ejemplo, ofrece alrededor de 25 letras vocales y 76 consonantes, sin contar las marcas para los chasquidos (*clicks*) y los diacríticos independientes (aproximadamente una treintena). Semejante cantidad de símbolos tiene por propósito dar cuenta de la especificidad de los segmentos, garantizando así una mayor transparencia de la relación letra-sonido en el registro de la producción sonora.

Siguiendo con este argumento, el papel de la escritura fonética consistiría no sólo en anotar más de cerca las cualidades sonoras de los enunciados, sino en prevenir los datos contra los efectos manipulatorios de la escritura convencional, tales como los que se han analizado en el capítulo anterior. Sin embargo, si bien es cierto que al desaparecer las palabras ortográficas y anotar más de cerca ciertas propiedades sonoras la transcripción fonética elimina toda referencia histórica y valorativa de la escritura, no es el registro neutro que algunos lingüistas y psicólogos imaginan.

Una primera consecuencia de este tipo de representación gráfica es el cambio de modalidad de lectura que trae aparejado. Al dirigirse exclusivamente a la representación del sonido, la transcripción fonética vuelve necesaria la repetición oral de los enunciados para dar con el contenido del discurso. Como lo señaló Vachek (1945-49: 127): "... para descifrar un texto registrado con escritura fonética, uno se centra primero en la interpretación acústica de los signos visuales que constituyen el texto, y sólo después procede a la interpretación semántica de los hechos acústicos obtenidos". Sus efectos son, entonces, muy semejantes a los de las escrituras continuas, porque remiten de nueva cuenta a la vocalización para entender el discurso representado. Tales consecuencias son por demás deseables, puesto que de lo que se trata es justamente de representar la pronunciación actual de los enunciados.

Pero la transcripción fonética, en cuanto escritura que se define desde la perspectiva alfabética, tiene repercusiones más considerables sobre la concepción de lenguaje. El hecho de centrarse en la anotación del sonido y dirigir la interpretación de la escritura hacia la sonorización de sus elementos no significa que la transcripción fonética reproduzca de manera directa los elementos de la ejecución oral. Como lo veremos, estas transcripciones no pueden, de entrada, lograr una representación más fidedigna u objetiva del lenguaje.

En este capítulo se discutirá la relación de la escritura alfabética con el lenguaje oral. Su objetivo es mostrar cómo, aún en este nivel

de representación, los símbolos de la escritura —en este caso, las letras—, no reproducen elementos que estén predeterminados en lo oral. Este hecho es fundamental para poder comprender la relación que el alfabeto y las escrituras que de él se derivan tienen con el lenguaje.

La argumentación que desarrollo a lo largo de este capítulo se apoya principalmente en los hallazgos del estudio psicogenético de la escritura, que ponen de manifiesto el proceso de reconstrucción que se requiere para entender y dominar la representación alfabética. La hipótesis que se postula es que, aún tratándose de una escritura especializada, como puede ser la escritura fonética del lenguaje, el alfabeto no es un código secundario.

## 2. EL ALFABETO EN CUANTO LÍMITE DE LA REPRESENTACIÓN SONORA

Dado el enorme repertorio que tienen por lo general los alfabetos fonéticos, podría pensarse que lo relevante de estos sistemas es la cantidad de signos que los constituyen, y es que, efectivamente, mientras más letras diferentes tenemos, más diferencias podemos anotar. Sin embargo, la determinación de los límites tanto del inventario, como del uso de las letras, es también necesaria. Como veremos, el control de los signos ha sido un aspecto esencial en la creación del Alfabeto Fonético Internacional y otros alfabetos especializados.

Para poder comprender la necesidad de imponer tales límites hay que tener en cuenta un hecho básico: ninguna transcripción puede atenerse a las propiedades articulatorias o acústicas de la emisión para aislar los segmentos vocales y consonantes que componen una lengua. La dificultad principal estriba en que no existe en ninguna de estas dos dimensiones un parámetro que posibilite la división certera del sonido. Desde el punto de vista articulatorio, el evento sonoro es fraccionable en un número indeterminado de eventos; se trata, como

dice Bloomfield (1933: 76) de un continuo matemático. Al respecto, las palabras de K. Pike (1944: 50) en su análisis crítico de la fonética articulatoria resultan ilustrativas:

¿Cómo se puede saber si un fenómeno en el que de los órganos articulatorios se mueven hacia una determinada posición, la mantienen y luego la abandonan, se compone de un segmento que funciona como una totalidad, un segmento que funciona como una posición fija, o tres segmentos, uno con una aproximación de los órganos, otro con una posición fija y otro en el que hay liberación del aire?

Pero si ya desde la perspectiva articulatoria es difícil definir un sonido, desde la perspectiva acústica resulta todavía más complicado establecer cortes precisos porque las propiedades físicas del sonido son paralelas al eje temporal (Abercrombie, 1964/1971: 123). En este sentido, el espectrograma constata cómo los correlatos acústicos de la nasalización, la velarización, la sonorización, etcétera, se extienden más allá de los confines atribuibles a los segmentos fónicos.<sup>1</sup> La misma distinción de las vocales, que podría considerarse como el más evidente de los fenómenos fónicos, no puede realizarse aludiendo a factores fonéticos intrínsecos; por el contrario, es necesario considerar las funciones silábicas de los sonidos para determinarlas (Pike, 1944).

Se entiende entonces que la indeterminación de los segmentos es un problema inherente a cualquier intento de categorización del continuo sonoro, sea desde el punto de vista acústico, sea desde el

<sup>1</sup> El espectrograma de la voz humana es un diagrama realizado con un oscilógrafo que refleja analógicamente la vibración que produce el sonido. En éste, el sonido de una palabra queda registrado como una onda continua, de modo que los “segmentos” que la componen no pueden observarse. Antes bien, para que esto suceda, un experto tiene que interpretar la gráfica y señalarlos manualmente. A pesar de que hoy en día el registro del sonido se realiza de manera digital, las gráficas siguen teniendo la misma forma que presentaban en el registro analógico. El recorte automático de los segmentos es una operación que todavía no ha podido lograrse.

punto de vista articulatorio. La razón es que, citando las palabras de Sapir (1933/1972: 33), "... no existe entidad alguna, en la experiencia humana, susceptible de ser definida exactamente como la suma o el producto mecánico de sus propiedades físicas". Así, por más detalladamente que se describan los mecanismos articulatorios o las propiedades acústicas, el experto no puede decidir el lugar más conveniente para hacer cortes definitivos y, peor aún, mientras más pormenorizado sea su análisis del sonido, mayor será el riesgo de proliferar al infinito los cortes posibles. Por eso es que se vuelve indispensable acotar, de algún modo, la categorización del continuo.

Ahora bien, no son muchas las propuestas encaminadas a resolver este problema. En el estudio del lenguaje aparecen dos tipos de soluciones. Una de ellas, quizás la más familiar para los hablantes alfabetizados, es la ruta que la fonología ha trazado; la otra es el planteamiento desarrollado por los fonetistas de la escuela inglesa.<sup>2</sup> Veamos la primera de ellas.

En la teoría lingüística, las representaciones psicológicas, cualquiera que sea su definición y nivel lingüístico, son las que guían a los hablantes en el análisis del continuo sonoro. Así, de acuerdo con este

<sup>2</sup> Explicar la diferencia entre el análisis fonético y fonológico del sonido no es fácil, sobre todo, si se tiene en cuenta que la idea de fonema, desprendida de las letras del alfabeto, no es asequible a un público amplio. Con riesgo de simplificar lo que cada una de estos análisis persigue, resumiré el primero como el estudio de las propiedades materiales —tanto acústicas, como articulatorias— de los sonidos del lenguaje, mientras que el segundo lo definiré como el estudio de las representaciones psicológicas o lingüísticas de los mismos. Las palabras con que los describe N. Trubetzkoy (1972: 19) en su artículo ya clásico, "La fonología actual", me parece que son de utilidad para aclarar ambos puntos de vista. La fonética, dice, "persigue *lo que se pronuncia en realidad* al hablar una lengua, y la fonología *lo que uno cree pronunciar...*" (el subrayado es suyo). "El fonetista intenta, por así decirlo, penetrar en los órganos articulatorios y estudiar en todos los detalles su funcionamiento. En cambio, el fonólogo trata de penetrar en la conciencia lingüística de una comunidad lingüística y estudiar el contenido de las ideas fónicas diferenciales...", llámese los fonemas. Esta diferencia de objetivos permite entender por qué ha sido el estudio fonético del lenguaje y no el fonológico el que ha propiciado el desarrollo de la tecnología para observar el aparato fonador y representar gráficamente el sonido.

punto de vista, los fonemas, que son las representaciones del nivel más elemental del lenguaje, dirigen la segmentación del continuo fónico. “El sujeto que habla y el oyente, cuando son poco instruidos, emiten sonidos y los perciben, pero lo que oyen cuando hablan o escuchan son fonemas...”, sostiene Sapir (1933/1973: 34).<sup>3</sup> La fonología supone, además, que esas representaciones se constituyen a partir de lo que los hablantes escuchan cuando están aprendiendo el lenguaje. De ahí, por ejemplo, que Saussure (1916/1985: 67) haya considerado el dato acústico como un elemento preexistente en el inconsciente cuando se analizan las unidades fonológicas del lenguaje.<sup>4</sup>

Esta idea de una representación mental del sonido en segmentos consonantes y vocales cumple un doble cometido. En primer término, permite a la fonología resolver el problema de la identificación de los invariantes de una lengua en el nivel sonoro; en segundo, sienta las bases para una explicación psicológica acorde con la idea evolucionista de la escritura: son las representaciones mentales conformadas durante el proceso de adquisición del lenguaje las que se concretan en la escritura alfabética. Dicho sea de paso, es por esta misma razón que, para la lingüística, la escritura alfabética no puede ser otra cosa que la representación de una representación, un código secundario o signo de segundo orden. La idea es expresada por Saussure (1916/1985: 67 y 68) en estos términos:

<sup>3</sup> Aunque en este pasaje de *La realidad psicológica de los fonemas* Sapir centra su discusión en torno de cuál “actitud” es más esencial en el análisis del sonido —la fonémica o la fonética—, y por eso pone especialmente énfasis en el hecho de ser o no instruidos, considero pertinente la cita, pues en ella se pone de manifiesto que la representación de segmentos vocales y consonantes es la que guía el análisis del sonido, no importa si son fonemas o sonidos específicos.

<sup>4</sup> Saussure considera que el análisis segmental del sonido se revela en la escucha y no en la articulación del lenguaje. Por eso menciona específicamente el dato acústico en cuanto representación mental: “Es en la cadena del habla oído donde se puede percibir inmediatamente si un sonido permanece o no semejante a sí mismo [...] ¿Cómo afirmar sin la impresión acústica, que en *fâl*, por ejemplo, hay tres unidades y no dos o cuatro? [...] por el oído sabemos lo que es una *b*, una *t* etc...” (p. 68).

La cadena acústica no se divide en tiempos iguales, sino en tiempos homogéneos, caracterizados por la unidad de impresión y ahí está el punto de partida natural para el estudio fonológico.

A este respecto, el alfabeto griego primitivo merece toda nuestra admiración. Cada sonido simple está representado en él por un solo signo gráfico, y, a la recíproca, cada signo corresponde a un sonido simple, siempre el mismo. Es un descubrimiento genial que los latinos heredaron [...] Los griegos realizaron casi íntegramente este principio, necesario y suficiente para una buena escritura fonológica. Los demás pueblos no se dieron cuenta de este principio, y sus escrituras no analizan la cadena hablada en sus fases acústicas homogéneas.

Veamos ahora el camino que sigue la tradición fonética inglesa. Lo que la caracteriza es que en ella los símbolos del alfabeto no son consecuencia de la existencia previa de los fonemas, sino que tienen un papel preponderante en la constitución de estos últimos. El interés por los símbolos dentro de esa tradición surge de una preocupación anotar de manera más eficientemente la pronunciación. Sus estudios se remontan al siglo XVII, cuando empiezan a desarrollarse los primeros “alfabetos universales”, y alcanzan su culminación a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando aparecen las estenografías de Isaac Pitman y de John Gregg, los sistemas icónicos de notación alfabética de Alexander Bell y Henry Sweet, y el alfabeto orgánico de David Jones y Paul Passy. Tan estrecha ha sido la relación entre los sonidos y los símbolos gráficos en estas investigaciones que uno de sus miembros, el fonetista e historiador de esta tradición, D. Abercrombie (1954/1971: 131), se pregunta, y con justa razón, si la fonética no debería ser redefinida como “el estudio de las letras”, considerando este último término “en su sentido gramatical temprano”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Abercrombie se refiere en este pasaje a la teoría latina de las letras. Para dicha teoría, las letras (*litterae*) eran las partes mínimas, los *elementa* indisolubles de la *vox articulata*, y se definían a partir de tres dimensiones: el nombre (*nomen*), la forma gráfica (*figura*), y la pronunciación (*potestas* o *vis*). La *vox articulata* era la voz que simultáneamente...

Contraria entonces a la lingüística, la tradición fonética inglesa coloca las restricciones de la definición de los sonidos en los símbolos y en el modo externo de representar. Es el empleo de un inventario definido lo que vuelve factible la delimitación del flujo sonoro en segmentos consonantes y vocales. La fuerza de esta condición metodológica puede entenderse mejor si tenemos en cuenta una variable fundamental: los fonetistas de los siglos XVI a XIX tuvieron que habérselas sin la idea de fonema, ya que ésta no fue formulada sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX.<sup>6</sup> Esto, lejos de ser un impedimento para el estudio del sonido, centró la atención en las marcas gráficas; en realidad, el único instrumento de análisis disponible en ese entonces. Lo cierto es que los fonetistas ingleses anteriores al siglo XX emplearon las letras, sus valores sonoros, y aún el mismo término *letra* para hablar de los sonidos del lenguaje y justificar así la segmentación del continuo sonoro (Abercrombie, 1949/1971: 76-80).

El valor metodológico que los fonetistas dieron al inventario alfabético puede entenderse mejor si lo comparamos con el que nosotros le damos a las medidas de tiempo o al sistema métrico decimal

---

neamente significaba y se escribía, y se oponía de varias maneras a la voz inarticulada: la voz no significativa y/o no escrible (véase Desbordes, 1995: 99-123). En cuanto a la importancia que tuvo la teoría latina de las letras en el estudio fonético de la modernidad, D. Abercrombie (1949/1971) hace una revisión en el artículo "What is a Letter"? Firth (1946/1964: 100-101) tiene también algunos comentarios interesantes sobre el papel de esta doctrina en la gramática del rey Alfredo de Inglaterra del siglo IX.

<sup>6</sup> Tanto J. Firth (1946/1964) como Abercrombie (1948/1971) sitúan el origen de los estudios fonéticos de la tradición inglesa en el siglo XVI, cuando aparecen los primeros tratados de ortografía, las primeras propuestas de reforma ortográfica del inglés y se desarrolla la stenografía (*shorthand*). También M.K. MacMahon (1996: 831-832) ubica el comienzo de los estudios fonéticos del inglés en ese siglo. Sin embargo, comenta que es en los finales del siglo XVIII y todo el XIX cuando se despliega la mayor actividad; debido, por un lado, al creciente interés que despierta el estudio del chino, el japonés, el árabe y el sánscrito, lenguas que por tener una larga historia de escritura llevan a los estudiosos a plantear seriamente los *pros* y *contras* de su transcripción con caracteres alfabéticos, y, por otro, a la necesidad de incorporar información que de cuenta de las pronunciaciones del inglés en los diccionarios.

en la delimitación del continuo temporal y espacial. Para nosotros, las horas, minutos y segundos, o el metro, sus múltiplos y divisiones son unidades de medición, particiones construidas con base en ciertas convenciones; sin embargo, el hecho de que permitan dividir el tiempo o el espacio no significa que se correspondan con entidades materiales o con representaciones mentales independientes del conocimiento social que su manejo requiere. La historia de las unidades de medida y el uso que hacemos de ellas prueban más bien que es posible analizar los continuos sin necesidad de contar con representaciones psicológicas previas. Desde este enfoque, cualquier sistema de señales o representaciones suficientemente diferenciadas puede servir para poner de relieve ciertas propiedades y delimitar categóricamente un medio continuo; como ejemplo tendríamos los análisis que hacen de un mismo continuo, las escrituras silábicas, los alfabetos e, incluso, la notación musical. Lo que resulta interesante es que estas notaciones pueden organizar de manera tan distinta las propiedades del sonido que nos hacen perder de vista que, desde el punto de vista físico, se trata de un mismo fenómeno.

Pues bien, esta manera diferente de concebir la relación entre la escritura y el sonido del lenguaje, no obstante que a los lingüistas del siglo xx pudiera parecerle equívoca,<sup>7</sup> permitió a los fonetistas in-

<sup>7</sup> En este sentido, Saussure (1916/1985: 61) es explícito: “Cuando se sustituye la escritura por el pensamiento, quien se priva de esta imagen sensible corre el riesgo de no percibir más que una masa informe con la que no se sabe qué hacer [...] Habría que sustituir inmediatamente lo artificial por lo natural, mas eso es imposible mientras no se haya estudiado los sonidos de la lengua; porque, separados de sus signos gráficos, no representan más que nociones vagas, y todavía se prefiere el apoyo, aunque falaz, de la escritura. Por eso, los primeros lingüistas, que ignoraban todo sobre la psicología de los sonidos articulados, caían a cada momento en estas trampas; soltar la letra era para ellos perder el pie; para nosotros es un primer paso hacia la verdad; porque es el estudio de los sonidos mismos lo que nos proporciona la ayuda que buscamos. Los lingüistas de la época moderna lo han comprendido por fin: volviendo a tomar por su cuenta investigaciones inauguradas por otros (fisiólogos, teóricos del canto, etc.) han dotado a la lingüística de una ciencia auxiliar que la ha liberado de la palabra escrita”. Como puede verse, Saussure prioriza, sin más, “la psicología de los sonidos” otorgándole la categoría de “natural”

vestigar en detalle los símbolos gráficos y sus modos de representar. Su estudio dio origen no sólo a variadas propuestas de modificación ortográfica del inglés, sino a la ampliación razonada del alfabeto latino, al sentar las condiciones para la creación de nuevas letras. Si examinamos, por ejemplo, las principales medidas estipuladas por la AFI en 1888 para la construcción del alfabeto especializado, veremos expresadas en ellas las ideas de los fonetistas respecto de cómo realizar el análisis del sonido. La versión de 1888 enuncia los siguientes principios constitutivos del alfabeto y la transcripción fonética:

1. Deberá haber una letra diferente para cada sonido distintivo; esto es, una para cada sonido que, al sustituirse por otro en una misma lengua, cambie el significado de una palabra.
2. Cuando algún sonido sea encontrado en muchas lenguas deberá usarse el mismo signo para todas. Esto también se aplica a formas muy similares del sonido.
3. El alfabeto deberá integrarse en la medida de lo posible por las letras ordinarias del alfabeto romano, de tal modo que se emplee el menor número de letras nuevas.
4. La asignación de valores a las letras romanas estará determinada por el uso internacional.
5. Las nuevas letras deberán sugerir los sonidos que representen a partir de su semejanza con las viejas letras.

---

y, desde esa perspectiva, condena la representación gráfica, lo “artificial”, refiriéndose a ella como un apoyo “falaz” en el estudio del sonido. Resta, sin embargo, la comprobación empírica de la anterioridad de esa representación psicológica del sonido.

En estos principios puede apreciarse cómo la definición de los nuevos símbolos y, en consecuencia, de los sonidos de las lenguas parte del inventario de letras del alfabeto latino y sus valores. Esta medida es central para el análisis de los sonidos, porque hace posible que las variedades fonéticas del lenguaje sean establecidas de acuerdo con los valores relativos de los símbolos y no conforme una descripción absoluta de los segmentos, una tarea que, como se ha visto, resulta imposible desde una perspectiva puramente física. Mediante estas estipulaciones, se evita además uno de los mayores riesgos del análisis de la variedad, previsto desde siempre por los fonetistas, que es la anotación desmesurada de las diferencias. En efecto, el propósito de los principios dos, tres, cuatro y cinco es controlar por medio de la similitud gráfica, por un lado, y de la similitud fónica, por el otro, la expansión ilimitada de los signos alfabéticos, de modo que son estos principios, y no lo enunciado en el punto uno, lo que guía la transcripción primera del sonido.

Esto es algo que se vuelve muy evidente cuando se trata de transcribir lenguas cuya estructura morfológica se desconoce; ahí las convenciones de uso de las letras y de la capacidad del fonetista para utilizarlas adecuadamente revelan su prioridad. El fonetista toma como punto de partida para anotar los sonidos que va escuchando, las letras convencionales del alfabeto latino definidas en términos de sus valores internacionales —en realidad, los sonidos de las letras en la escritura latina interpretados de acuerdo con las pronunciaciones propias de cada investigador. Con base en ellas, usa las nuevas letras o crea otras en función de las necesidades notacionales; sin embargo, como no conoce los significados de los enunciados de la lengua en cuestión, difícilmente puede anotar los sonidos distintivos. Antes bien, para poder anotar los segmentos distintivos de una lengua desconocida y unificar cada uno de ellos con una sola letra, primero tiene que fijar el significado de los enunciados y, después, realizar sobre los registros una serie de operaciones conducentes no sólo a la identificación del segmento, sino de la letra que lo pueda representar

más apropiadamente. Así, lo que se plantea como un primer principio resulta ser un último paso del procedimiento cuando se aborda por primera vez una lengua.

Los procedimientos explicados permiten entender por qué los fonetistas del siglo xx, enterados ya de la noción de fonema, tampoco tuvieron necesidad de recurrir a representaciones psicológicas ni de otorgarles un estatuto realista a las abstracciones teóricas para analizar el sonido del habla. Si las letras son el principio de la descripción, clasificación y notación de los sonidos no hay en realidad razón alguna para proponer representaciones psicológicas previas a esta clase de anotación del sonido. Prueba de que los fonemas descansan en las abstracciones que las letras representan son las operaciones que la definición de ellos entraña. Siguiendo a la escuela inglesa de fonética, los fonemas son el producto de la sistematización de una escritura que se realiza atendiendo al criterio de distintividad del significado; de una correlación entre transcripciones que involucra, de un lado, una o más transcripciones de las pronunciaciones actuales, y del otro, una escritura cuyo propósito es regularizar o estabilizar el uso de las letras.

Por eso es que, para los fonetistas, los fonemas de la teoría lingüística tienen realidad sólo en la notación y en los enunciados que los explican. El fonema “es un constructo diseñado para facilitarle a los lingüistas el análisis de su material y *solamente para ciertos propósitos*. No es algo que tenga *existencia real*”, considera Abercrombie (1964/1971: 122). De ahí, también, que se insista en definir la fonología en términos de las relaciones letra-sonido, como lo propone Firth (1946/1964: 92): “La fonología sincrónica puede describirse de manera resumida como la gramática de los sonidos y las letras, nuestro término “fonética” lo incluye, y hemos practicado la disciplina de alguna manera o de otra durante siglos”.

En la teoría fonética, los fonemas y las letras tienen así una condición equivalente: ambos son símbolos que representan de manera económica clases articulatorias y acústicas definidas a partir de ciertas sistematizaciones de orden teórico-práctico que se efectúan sobre

la escritura. Desde este enfoque, el fonema de los lingüistas no sólo es una consecuencia del alfabeto, sino un tipo de representación que debe ser tomada con precaución porque establece un paralelismo engañoso entre la cadena gráfica y el medio oral:

No creo que el fonema, a diferencia de otros símbolos, sea inocuo; pienso que puede confundir las ideas de la gente respecto del habla si no se está conciente de su naturaleza ficticia. Estoy seguro de que, por ejemplo, da lugar a ideas equívocas sobre la percepción del habla, haciendo que se piense que los segmentos que los fonemas representan se perciben de manera separada y secuencial —lo cual es poco probable. Con frecuencia no solamente es engañoso, sino que tampoco es el medio más eficiente para pensar y describir el habla (Abercrombie, 1964/1971: 122).

Siguiendo a Abercrombie, se trata de una categoría artificial que aleja a los hablantes alfabetizados de la complejidad del acontecimiento fonético, porque representa el lenguaje como una sucesión de segmentos relativamente estables, despojados de las propiedades que los constituyen en las sílabas, y de las tonalidades e intensidades que adquieren en la sucesión silábica:

El habla es vista como compuesta de “segmentos”, cada uno de los cuales representa un fonema, que se colocan uno tras otro en su construcción. Esta aproximación podría denominarse “construcción por medio de ladrillos”. Todas sus categorías de descripción son tratadas en estos términos; están diseñadas para describir los segmentos que representan los fonemas o “sonidos del lenguaje”. Ciertamente, la entonación se abstrae y se maneja de manera separada, la sílaba se ignora, y también la sonoridad y el ritmo. De hecho, el medio auditivo es tratado como si fuera paralelo al medio visual: así como las letras se juntan para formar las palabras gráficas, los segmentos que representan fonemas se unen para formar las orales (Abercrombie, 1954/1971: 109-110).

Como puede apreciarse, las hipótesis de los fonetistas de la escuela inglesa tocan una cuestión de fondo, ya que ponen en cuestión la primacía del fonema y argumentan contra la artificialidad del análisis que la visión alfabética produce. Lo más interesante es que, vistas a la luz de la investigación psicolingüística sobre el desarrollo de la lectura y la escritura, dichas hipótesis tienen más sustento que las postuladas por la teoría fonológica. Y es que, desde la perspectiva de la investigación psicológica, la representación fonológica del lenguaje previa a la escritura alfabética no es una idea que pueda sostenerse empíricamente. Dada la relevancia que estos estudios tienen para la comprensión de las relaciones entre el lenguaje oral y la escritura, sus resultados merecen tratarse más ampliamente. Veamos en qué consisten.

### 3. EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

En este apartado se discutirán los aportes de dos tradiciones de investigación completamente distintas, pero cuyos resultados convergen en el sentido de mostrar las dificultades que los niños, tanto prealfabetizados, como en los inicios de la alfabetización, tienen para identificar lo que las letras representan. Una es la investigación sobre la denominada “conciencia fonológica”; otra es la investigación psicogenética sobre la lengua escrita.

El término conciencia fonológica, en inglés *phonological awareness*, proviene de la investigación psicolingüística sobre los procesos de adquisición de la lectura que ha dominado el panorama anglosajón durante los últimos treinta años. Estos estudios parten del supuesto sostenido por la lingüística de que los fonemas, en tanto representaciones psicológicas, se constituyen durante el proceso de adquisición de la lengua oral; en consecuencia, han asumido, también, el carácter secundario de la escritura. Desde su perspectiva, dado que la escritura alfabética representa los fonemas, el reconocimiento o conciencia de los segmentos que componen las palabras es

una condición indispensable para la comprensión y producción de la escritura (Lieberman, 1973; Rozin y Gleitman, 1977; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; Mann, 1989; Lundberg, 1991; Treiman, 1992). En esta misma lógica, los problemas de aprendizaje de la lengua escrita se atribuyen a problemas de procesamiento específicos del nivel fonológico. Por eso es que estas investigaciones se han dedicado a indagar las posibilidades de los niños de diferentes edades para detectar y manipular los fonemas —en realidad, los segmentos vocales y consonantes que componen los enunciados orales. Para ello, han diseñado una serie de tareas que consisten básicamente en el conteo, supresión, modificación, adición o cambio de lugar de esa clase de segmentos en palabras y pseudo palabras orales.

Contra todas las expectativas que la visión lingüística pudiera generar, estos estudios han revelado que la identificación de los segmentos consonantes y vocales no es tan inminente como los lingüistas suponen. Antes bien, es la sílaba la que parece tener prioridad en el análisis del lenguaje que los niños son capaces de realizar. En un estudio ya clásico, I.Y. Lieberman, D. Shankweiler, F. Fischer y B. Carter (1974) pudieron mostrar cómo el conteo de sílabas resultaba más fácil para los preescolares y los niños de primero de primaria, que el de los segmentos de tipo fonémico; simultáneamente, el conteo de “fonemas” no era una tarea asequible a los niños pequeños, aunque, cabe decirlo, su ejecución mejoraba notablemente con la edad. A partir de entonces muchos estudios han llevado a cabo experimentos parecidos en el inglés y otras lenguas y reportado resultados semejantes, entre ellos Fox y Routh (1975) para el inglés; I. Lundberg, A. Olofsson y S. Wall (1980) para la lenguas escandinavas, y J. Jimenez y M. Ortiz (1993) y M. Carrillo (1994) para el español.

La experimentación psicolingüística sobre la conciencia fonológica ha incluido también hablantes analfabetas o no versados en escrituras alfabéticas, como los lectores de chino o japonés. Entre los estudios más conocidos están los realizados en la década de 1980

por el llamado Grupo de Bruselas, integrado por J. Morais, C. Alegría, L. Cary, A. Content, P. Berttelson, entre otros. Estos investigadores compararon la ejecución en diversas tareas del tipo de las mencionadas más arriba, entre hablantes de portugués alfabetizados y analfabetas. Sus resultados indican que estos últimos, a pesar de tener experiencia en cierto tipo de análisis del sonido, pues se trataba de poetas populares, tuvieron un rendimiento muy por debajo de los hablantes alfabetizados y en algunas tareas no alcanzaron siquiera el 50% de azar. Resultados similares a estos reportan Ch. Read, Y. Zhang, H. Nie y B. Ding (1986) después de comparar hablantes nativos de chino que únicamente utilizaban la escritura tradicional, y hablantes que además manejaban el sistema pinyin, esto es, la transcripción del chino con alfabeto latino. En este estudio sólo los últimos pudieron resolver exitosamente las tareas propuestas; los hablantes que no dominaban la escritura alfabética reconocían las sílabas y, aún, algunos de ellos podían analizar ciertas clases de ataque o de rima, pero no las porciones sonoras del tipo que las letras representan. La conclusión general a que llegan ambos estudios es que la conciencia de los segmentos fonémicos está estrechamente ligada a la alfabetización y las prácticas de deletreo (*spelling*). En palabras de Morais, Alegría y Content (1987: 14):

En la medida en que progresa el dominio de la ortografía alfabética, lo que aprendemos es a representar conscientemente el habla en cuanto secuencia de fonemas, más que de fonos [...] Durante el aprendizaje de la lectura, la insistencia en una representación idéntica de los fonemas cualquiera que sea su contexto [...] tiende a favorecer la conciencia fonológica.

Ahora bien, a pesar de que la hipótesis de un desarrollo de la conciencia fonológica solidario con el proceso de alfabetización es avalada por los resultados de estas investigaciones, la idea de una representación en fonemas derivada del lenguaje oral y, consecuente-

mente, anterior a la comprensión de la escritura alfabética es lo que prevalece. Por esta razón es que las investigaciones sobre conciencia fonológica toman como variable la edad de los niños y no el proceso de alfabetización: se busca determinar cuándo aparece la conciencia de los fonemas, pero hay poco interés por investigar cómo se genera.

Esta mirada sobre el desarrollo de la conciencia fonológica no hace otra cosa que soslayar la problemática de la relación oral-escrito, desplazando la investigación hacia cuestiones de otro tipo, como predecir la posible ejecución en lectura a partir del grado de conciencia fonológica logrado, o indagar si esta conciencia puede ser entrenada; por ejemplo, mediante tareas semejantes a las empleadas en los experimentos.

En realidad, son muy pocos los trabajos en torno de la conciencia fonológica que han abordado directamente la relación entre ésta y el nivel de alfabetización. Los estudios realizados por S. Vernon (1997), y Vernon y Ferreiro (1999) con niños hispanohablantes constituyen una línea de investigación que puede considerarse pionera en esa dirección. En ellos se ha estudiado el proceso de segmentación oral que siguen los niños prescolares y de primer grado de primaria a medida que evolucionan sus conceptualizaciones sobre la escritura.<sup>8</sup> Los resultados de estos estudios han sido muy esclarecedores, pues no sólo han evidenciado la dificultad de los niños para analizar oral-

<sup>8</sup> El estudio se llevó a cabo con 54 prescolares y 11 niños de primer grado a quienes se involucró en diversas tareas de segmentación, como el recorte oral de palabras con y sin el apoyo de fichas, o la recuperación de palabras a partir de la presentación algunas de sus partes. Las palabras utilizadas fueron palabras comunes de una, dos y, esporádicamente, de tres sílabas (sol, pan, gato, luna, sapo, conejo, etc.). La tarea consistía en “partir las palabras en pedacitos”. Como apoyo, se presentaba a los niños dos tipos de tarjetas: unas con el dibujo del referente y otras con el nombre escrito. Las tarjetas que sólo contenían dibujos eran nombradas por la experimentadora, después el niño repetía el nombre y procedía a segmentarla la palabra. Cuando se presentaban las tarjetas con el nombre escrito, la experimentadora leía la palabra en voz alta, después el niño repetía el nombre y la segmentaba; esta vez señalando con su dedo cada letra mientras hacía el recorte. La experimentadora ejemplificaba el procedimiento antes de que comenzar la tarea.

mente las palabras, sino el vínculo que el conocimiento de la representación gráfica tiene con ese análisis.

A partir de estos estudios puede trazarse un cierto orden entre la manera como los niños conceptualizan la escritura y lo que consideran separable al interior de las palabras. Así, los niños que están en el periodo que Ferreiro y Teberosky definen como pre-fonetizante, porque aún no ven la escritura como representación del sonido del lenguaje, por lo general no pueden reconocer elementos o partes separables dentro de las palabras. Después están los niños que se ya se han centrado en la representación gráfica del sonido, y analizan de manera silábica la escritura, esto es, escriben una letra por cada sílaba de la palabra; ellos aíslan predominantemente sílabas. Por su parte, los niños que están dejando de lado la hipótesis silábica y empiezan a incorporar más letras para escribir las sílabas de las palabras, separan además de las sílabas, las vocales y cierto tipo de consonantes ('lu-u-na' o 'lu-n-na', 'so-o-ol'). Finalmente, están los niños que escriben de manera alfabética; ellos son los únicos que tienen la capacidad de separar las consonantes y vocales, aunque no siempre en forma exhaustiva.

No es difícil ver que el tipo de segmentaciones que los niños realizan depende menos de la edad que del nivel de adquisición de la escritura, pues mientras más avanzado es este último, los niños pueden segmentar más finamente las palabras. Pero no sólo eso, sino que estas segmentaciones evolucionan de manera ordenada y siempre de acuerdo con lo que los niños piensan sobre la representación escrita.

Estos estudios también muestran cómo el nivel de segmentación puede mejorar si el niño cuenta con el apoyo de la escritura. En términos generales, se obtienen mejores resultados cuando los niños tienen a su alcance las palabras escritas; inclusive, los niños de niveles pre-alfabéticos se muestran sensibles a las propiedades cualitativas y cuantitativas de lo escrito y dan respuestas más analíticas, aunque no fonémicas.

El desarrollo de la conciencia fonológica no puede entenderse, entonces, al margen del proceso de apropiación de la escritura. Como Vernon y Ferreiro lo señalan:

La participación en los juegos del lenguaje puede favorecer que los niños aprendan sobre las rimas y otros fenómenos lingüísticos; sin embargo, es muy probable que las únicas actividades cotidianas que requieran de una conciencia segmental de tipo fonológico sean la escritura y la lectura. La escritura parece ser simultáneamente un fin en sí misma y un instrumento para obtener una clase específica de conocimiento. Desde un punto de vista evolutivo, no hay evidencia de que la conciencia fonológica surja independientemente de los esfuerzos para entender el sistema de escritura alfabético.

Es también, atendiendo al conocimiento de la lengua escrita que los niños desarrollan, como puede deshacerse la circularidad inherente a los estudios sobre conciencia fonológica. Porque si se trata de estudiar el origen de la conciencia fonológica, no es posible asumir de entrada el conocimiento de los fonemas, como tampoco lo es seguir sosteniendo, aún en contra de las evidencias, la definición de la escritura como copia. Antes bien, para llevar a buen puerto esa indagación se requiere someter ambas hipótesis a prueba.

### 3.1 *Los datos de la investigación psicogenética*

La psicogénesis de la escritura ofrece ventajas importantes en relación con el estudio de la conciencia fonológica. Una de ellas es que permite observar paso a paso los aspectos del lenguaje y la representación gráfica que son relevantes para los niños a lo largo de la adquisición de la lengua escrita. La siguiente es que busca dar razón de los éxitos y fracasos de los niños durante dicho proceso. Por último, no supone ninguna clase de conocimiento previo acerca del

objeto en cuestión, puesto que el propósito es indagar el proceso de su formación.

El estudio psicogenético de la escritura nos muestra un sujeto inteligente que interactúa con el objeto que quiere entender; que elabora hipótesis y las sostiene sistemáticamente durante sus análisis, pues busca responder de manera acorde con ellas las preguntas que se hace; que trata de solucionar los problemas que el objeto le plantea, y que, en la medida en que éste se resiste a ser interpretado de cualquier modo, termina por modificarlas. Durante ese proceso, el sujeto conceptualiza el objeto que está tratando de entender de maneras diferentes, pero siempre sistemáticas, integrando en totalidades coherentes las hipótesis que crea a lo largo del tiempo, para analizarlo. Esto último es especialmente importante, ya que permite explicar por qué la información que el niño recibe del entorno, por muy explícita que parezca, no puede ser entendida de inmediato: por un lado, toda información nueva es reinterpretada en función de las conceptualizaciones previas y, por otro, su incorporación, al igual que cualquier información que se introduce en un sistema, implica reajustes parciales o totales del mismo.

Fruto de esta actividad intelectual del niño, como se dijo en otra parte de este trabajo, es el descubrimiento de las propiedades que constituyen la escritura. A saber: 1) el carácter lineal; es decir, el ordenamiento de las marcas de escritura en cadenas que siguen una dirección; 2) que se trata de un objeto interpretable, o más precisamente, que la escritura representa el nombre de las cosas, aunque no se sepa aún la manera cómo lo hace, y 3) el carácter combinatorio; esto es, la posibilidad de producir diferentes expresiones combinando los símbolos de un inventario restringido, como pueden ser las letras de su propio nombre. Asimismo, lo es el establecimiento de las condiciones de interpretabilidad o legibilidad de la escritura—cantidad mínima, variedad interna y secuencias distintas para nombres también distintos—, tres hipótesis que no tienen que ver con el conocimiento del adulto alfabetizado, pero que son fundamentales

para el descubrimiento de la combinatoria. Efectivamente, es mediante el control de la cantidad de letras, tanto del mínimo, como del máximo, y de su variación al interior de las palabras y entre ellas, cómo se encuentra la combinatoria en tanto solución del problema de cómo establecer diferencias entre los nombres que refieren a cosas distintas.

Bien se puede apreciar que todo esto no puede ser producto de la instrucción escolar ni de ninguna otra, puesto que no hay quien enseñe a los niños tales nociones; al contrario, sólo pueden ser abstraídas de la misma escritura, con base en las hipótesis que construyen. Del mismo modo, la primera conceptualización infantil en torno de la relación letra-sonido no deriva de la instrucción explícita y aparece sólo después de que han establecido las conceptualizaciones antes mencionadas.

En las lenguas romance, que han sido las investigadas sistemáticamente desde la óptica psicogenética, la fonetización de la escritura que el niño se plantea es silábica. Por un lado, encuentra que en el plano oral el nombre puede descomponerse en partes sonoras homogéneas: las sílabas. Por otro, agrega un nuevo significado a las letras: éstas no sólo sirven para establecer diferencias entre los nombres, sino que se corresponden con la cantidad de sílabas de una palabra. Por eso es que el niño comienza a escribir las palabras atendiendo al número de sílabas que cuenta en ellas, e intenta interpretar las escrituras que encuentra en el mismo sentido; esto es, haciendo corresponder a cada letra una sílaba de la palabra. Sin embargo, esta lectura le acarreará dificultades, pues siempre habrá letras que le sobren y no halle cómo interpretar. El objeto, pues, opone resistencia y no se deja interpretar como el niño quiere.

Como veremos, este no es el único problema que aparece durante esta fase. Hay otros conflictos que el niño deberá enfrentar y que a la larga conducirán al abandono de la hipótesis silábica. Aunque en un inicio los niños escriben las sílabas de manera cuantitativa: una letra cualquiera por cada sílaba de la palabra, muy pronto empiezan

a escribirlas de manera cualitativa, pues aprenden a reconocer las propiedades vocálicas de las sílabas y tratan de representarlas sistemáticamente mediante las letras correspondientes. Se generan entonces escrituras del tipo <AIA> *camisa* o <IOE> *bigote*, pero también secuencias que tendrían que escribirse <AAA> *papaya*, o <IO> *pico* y *niño*, escrituras que resultan problemática a la luz de las hipótesis de cantidad mínima, variación interna y diferenciación interfigural, porque estas hipótesis siguen operando en su sistema de conceptualizaciones y ejercen presión al momento de escribir. ¿Cómo puede ser que *papaya* lleve varias iguales; o que *pico* y *niño*, además de tener poquitas letras, resulten iguales? Para los niños, el colmo de las dificultades es el monosílabo, que, de ser fieles a la hipótesis silábica, tendrían que escribir con una sola letra, pero que la cantidad mínima pone en cuestión; por eso, se pierden en su escritura y terminan poniendo cualquier cantidad de letras.

Para solucionar el problema que plantean estas secuencias, posibles desde un análisis silábico estricto, pero impensables desde las condiciones de interpretabilidad, los niños comienzan a utilizar las consonantes. Cabe notar, sin embargo, que la idea de introducirlas y, sobre todo, de poner más letras de las que permite el análisis silábico, no es para nada repentina ni depende de la información sobre las letras que el medio escolar suele proporcionar. Los niños pueden pasar semanas e incluso meses interpretando la escritura silábicamente, tratando de resolver, mediante diferentes usos de las consonantes las dificultades que la producción y la lectura dirigidas por dicha conceptualización conlleva, pero sin alejarse de ella.<sup>9</sup> Durante este tiem-

<sup>9</sup> En su estudio sobre el uso de las letras en el periodo pre-alfabético, G. Quinteros (1997) identifica una serie de funciones que cumplen las letras en las escrituras silábicas. La primera de ellas, nos dice, es la *letra de relleno*, una función temprana en donde la letra sirve solamente para preservar la cantidad mínima; por ejemplo, en la escritura de palabras bisílabas. Más adelante, en la medida en que los niños comienzan a identificar ciertas propiedades sonoras de las sílabas, aparecen otras funciones. Una de ellas es la *representación silábico-vocálica*, en donde la letra vocal se usa para representar las

po, consonantes y vocales se conciben más como formas alternas de representar las sílabas, que como símbolos complementarios. Es destacarse cómo, a pesar de escribir con más letras los monosílabos, los niños no consiguen generalizar la posibilidad de usar este recurso a la escritura de las otras palabras. Al parecer, ellos tienen que integrar los diversos problemas que la interpretación silábica plantea, para poder reconceptualizar la sílaba e introducir sistemáticamente “las otras letras” al lado de las vocales en la escritura de esa unidad.

Ahora bien, esas letras consonantes que ellos añaden, no obstante que en un principio sirvan para resolver las contradicciones entre la hipótesis silábica y las condiciones de interpretabilidad, a la larga les permiten analizar las sílabas en consonantes y vocales. De ser marcas que los niños utilizan para contrastar escrituras que resultan iguales, por ejemplo, *pato* y *gato*, escritas <AO>, pero después <PO> o <GO>, terminan por adquirir otro sentido. Así, ellos empiezan a utilizar las consonantes para representar cuantitativamente elementos intrasilábicos, esto es, para marcar la presencia de los sonidos consonánticos, como la letra <Y> en <Yatsms> y <YeoQai>, palabras escritas por un mismo niño para representar *fantasma* y *ferrocarril*; pero también, empiezan a usarlas para indicar cualitativamente los sonidos consonánticos que van distinguiendo en la cadena sonora (Quinteros, 1997). Esta representación cualitativa puede ser aproximada, como el caso de las escrituras <mamacoa> y <bamacoa> para *barbacoa*, <papaña> para *papaya*, <gamia> para *camisa*, o <ninio>

---

propiedades vocálicas de la sílaba. Otra es la *representación silábico-consonántica*, en la que la letra consonante representa algún aspecto consonántico de la sílaba como en los ejemplos citados arriba. Por último, está el uso de las letras como *comodines silábicos*. De acuerdo con Quinteros, los niños también pueden utilizar las letras sólo por su forma: una letra les sirve para representar de manera más o menos constante a lo largo de una entrevista, las consonantes que no conocen, siempre con la finalidad de establecer una diferencia allí donde las condiciones de interpretabilidad lo exijan. Un ejemplo de *comodín silábico* es el uso de la letra <H> para representar la sílaba *la* en la escritura de *lápiz* <His>; la segunda *ta* de *tablita* <aiH>; la *le* de *paleta* <PHa>; la *tra* de *atrapa* <aHa>; la *ka* de *pescado* <PsHo>, y la *la* de *pistola* <isoH> (Quinteros, 1997: 44).

para *niño*, donde las letras se usan para indicar sonidos que comparten propiedades con aquellos que se intentan representar; o bien, puede ser completa, como en <castio> y <castino> para *castillo*, donde la <c>, la <s> y la <t> se emplean de manera convencional, pero no así la <n>, que se utiliza de manera cuantitativa.

Se puede ver ahora cómo la segmentación de las palabras y enunciados en consonantes y vocales no es un procedimiento natural para los sujetos que se alfabetizan, como tampoco puede ser consecuencia de la sola información del medio, llámese instrucción escolar o cualquier otra clase de intervención no formal. Por el contrario, es el producto de un reto cognoscitivo que consiste en descomponer unidades de materialidad sonora continua, como son las sílabas, en elementos que físicamente no son discretos. Aquí hemos de reconocer, puesto que no parece haber una conciencia de las consonantes como segmentos, previa al análisis alfabético, que la guía más relevante con que el niño cuenta para alcanzar el análisis de las mismas es la presencia de las letras en las palabras que trata de leer y escribir. Ellos emprenden la tarea de segmentar las sílabas utilizando las letras de un modo que recuerda el análisis de los fonetistas y los antiguos gramáticos; es decir, integrando el nombre de las letras, su forma gráfica y los valores sonoros que el entorno les proporciona para conceptualizar el elemento consonante.

Así, mediante la escritura conjunta de la consonante y la vocal, los niños logran una conceptualización diferente de la sílaba. Gracias a esta nueva representación de las sílabas, es que éstas dejan de ser unidades indisolubles y se convierten en totalidades compuestas por elementos separables. Posteriormente, para lograr la representación adecuada de todos los elementos que las componen, los niños efectúan un minucioso análisis en el que comparan y reajustan constantemente las propiedades consonánticas que analizan y las letras que van adquiriendo. Por eso es que ellos usan letras con valores aproximados: si han establecido, por ejemplo, que la <ñ> sirve para representar un sonido palatal, la usan para representar cualquier palatal, aunque

en español se distinga su escritura; así uno puede encontrarse con <papaña> o <cabaño> en lugar de *papaya* y *caballo*, y a la inversa, <mayana> por *mañana*. Del mismo modo, pueden usar la combinación <ni> para escribir lo que en español se anota con <ñ> o con <y>; por ejemplo, <ninio> o <papania>.<sup>10</sup> Siguiendo este procedimiento, los niños consiguen representar de manera sistemática, si bien no necesariamente correcta, los sonidos vocales y consonantes que integran la sílaba; es decir, pueden utilizar la <b> o la <v> para representar el sonido bilabial sonoro /b/ o sólo la <s> para los sibilantes /s/. La ortografía es un conocimiento que se adquiere más tarde, pues requiere de la coordinación de otras variables que entran en la composición de la lengua escrita como la noción de palabra y la estructuración de clases de palabras en función de su significado (Díaz, 2002).

Es de señalarse, por último, que el hecho de que los niños empiecen a anotar las sílabas con consonantes y vocales, no significa que puedan escribir todas las clases silábicas de manera convencional. En efecto, es frecuente encontrarse con la observación por parte de los docentes de que los niños que escriben adecuadamente sílabas compuestas por una sola consonante más una vocal, por ejemplo, *camisa*, “omiten letras” en otro tipo de sílabas; así, suelen escribir, <tade> o <mago> por *tarde* y *magó*, o <pato> y <tapo> por *plato* y *trapo*. En la literatura sobre la adquisición de la escritura del inglés también se reportan ambas clases de omisión (Read, 1985; Treiman, 1992). La presencia de este fenómeno es tan generalizada en las escrituras tempranas e, incluso, en las de los adultos poco alfabetizados, que hace

<sup>10</sup> Cabe destacar el problema que la escritura de los sonidos nasales palatales representó en la Edad Media. Como este sonido no existía en latín, los escribas tuvieron que crear la manera de escribirlo: *in, yn, ny, nj, ing, nig*, fueron alguna de las fórmulas utilizadas. Finalmente, las lenguas romances optaron por tener una fórmula distinta en cada una de ellas: *ng* se usó en el francés, *ng* y *ni* en el italiano, *ny* en catalán, *nh* en portugués y la *ñ* en español. Las escrituras infantiles no sólo recuerdan esta problemática, sino manifiestan soluciones similares.

pensar que no se trata tanto de un error de representación, sino de un modo de operar durante el proceso de adquisición de la escritura.

En el curso de los últimos años, Ferreiro y yo nos hemos dedicado a investigar de manera más precisa la adquisición de la representación alfabética en etapas avanzadas del proceso. Estos estudios constatan la importancia que la sílaba sigue teniendo en el análisis alfabético, aun después de que los niños han logrado separar la consonante de la vocal en la escritura de esa unidad (Ferreiro y Zamudio, 2008). Lo más prominente es la jerarquía que parece haber en el logro de la representación de las diferentes clases de sílaba: los niños resuelven más fácilmente la escritura de las sílabas CV que las CVC, y estas últimas antes que las CCV; la progresión es tan explícita que hay, inclusive, niños que resuelven más del 70% de las sílabas CVC y no alcanzan a resolver una sola CCV.<sup>11</sup>

Los resultados de estos estudios revelan además que, si bien la omisión de la consonante en posición implosiva de la sílaba CVC y de alguna de las consonantes del grupo inicial de la sílaba CCV es el error más frecuente, hay escrituras que también muestran cómo los niños son capaces de identificar total o parcialmente las consonantes que tienden a omitir. En la representación de la sílaba CVC, aparece como segundo tipo de error la escritura de estas sílabas como dos sílabas CVCV, debido a la adición de una vocal a la consonante de la coda (v.g. <tarade> en lugar de *tarde*, <firima> en lugar de *firma*); se sigue

<sup>11</sup> El estudio de que se habla se realizó con 38 niños que cursaban la segunda mitad del primer grado de primaria. Para asegurarse de estuvieran escribiendo alfabéticamente se hizo un dictado de selección en el que se les propuso la escritura de palabras con sílabas CV (“camisa, bigote”), palabras con una sílaba CVC (“carta, talco”) y palabras con una sílaba CCV (“trigo, pluma”). Se retuvo a los que resolvieron las dos palabras con sílabas CV pero tuvieron dificultades con todas o algunas de las otras palabras. La tarea consistió en escribir al dictado 20 palabras bisílabas, 10 con una sílaba CVC y 10 con una CCV, en una misma sesión de entrevista (ambas sílabas contenían las mismas consonantes y se encontraban en la misma posición dentro de la palabra; por ejemplo, barco/brazo, trapo/tarde). Los niños repetían la palabra antes de escribirla, la leían después de haberla escrito y tenían oportunidad de realizar correcciones si así lo consideraban.

la sustitución de la consonante en posición implosiva por otra consonante que es igualmente posible en esa posición: <golpe> o <gorpe> en lugar de *golpe*; <cando> o <cardo> en lugar de *caldo*; <burto> en lugar de *bulto*.

En la representación de la sílaba CCV, se encuentra que a la omisión de alguna de las consonantes del grupo, le sigue la escritura de esta sílaba como si fuera CVC (v. g. <barso> en lugar de *brazo*, <golvo> en lugar de *globo*, <firto> en lugar de *frito*, <tarpo> en lugar de *trapo*, <calse> en lugar de *clase*). El tercer tipo de error en la escritura de las CCV es el cambio de consonante en el grupo, mismo que pueden afectar a la primera o la segunda consonante (v. g. *globo* escrito como <blobo> o *preso* como <pleso>), y, por último, está la transformación de la sílaba, CCV en dos CVCV (v. g. *preso* escrito <pe-reso>, y *frito* <firito>).

Todo parece indicar que, pese a omitir en la escritura de este tipo de sílabas alguna de las letras consonantes, los niños pueden percatarse de la existencia de “algo más” en esas sílabas; sin embargo, no siempre logran analizar ese “algo más” como segmento y, en otras tantas, aunque consiguen aislarlo, no lo escriben siguiendo el orden que llevan las letras en la escritura convencional. La razón, sugerimos en este mismo trabajo, es la influencia que el patrón gráfico CV parece tener en el desarrollo de la escritura de los restantes tipos de sílaba. Es decir, que tanto la omisión de las consonantes en las sílabas CVC y CCV, como la creación de una sílaba adicional en la escritura de estas mismas clases de sílabas, —la solución CVCV—, más que el resultado de un análisis fónico insuficiente, pudieran ser una consecuencia de ese patrón gráfico.

Para entender el papel que la secuencia gráfica CV puede jugar en el curso de la adquisición de la escritura, hay que recordar que los niños de este estudio acaban de dejar atrás, y con muchas dificultades, la conceptualización silábica; que tienen muy poco tiempo de escribir las sílabas con la secuencia consonante más vocal, por lo que muy bien pudieran estar asimilando dicha secuencia como un mo-

delo general para resolver la nueva representación gráfica de la sílaba. Prueba de ello es que ninguno de los niños que producen respuestas cvcv, la segunda clase de error en la escritura de las sílabas CVC, —que muestra que pueden identificar la consonante en posición implosiva— pasa de allí a la respuesta correcta; ni siquiera intentan corregir su escritura porque la solución encontrada les resulta satisfactoria: la leen y sostienen que allí dice la palabra dictada.

Un segundo momento en la evolución de la escritura de las sílabas consistiría en aceptar un nuevo tipo de solución gráfica para formar sílabas CVC, que surge de agregar una consonante al modelo gráfico CV. De acuerdo con los estudios sobre la seriación realizados desde la perspectiva constructivista, es más fácil agregar un elemento en los extremos de una serie previamente constituida que colocarlo al interior, pues el intercalado “rompe” la serie ya establecida. Por esa razón, sugerimos en el estudio, la solución de las sílabas CVC precede a las CCV y se tiende a escribir las sílabas CCV como si fueran CVC.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> En un estudio anterior realizado por Zamudio (2008), también con escolares de primer grado de primaria, se recogieron resultados que pueden interpretarse en una dirección semejante. En ese estudio, además de escribir y segmentar oralmente, una a una, varias palabras con sílabas CCV, los niños tenían que armarlas con letras móviles. Un aspecto interesante de esta última tarea fue que, pese a contar con todas las letras que integraban las palabras, no todos ellos pudieron armarlas en el primer intento (sólo diez de un total de 20 niños lograron armar la primera palabra en un solo intento, aunque cabe señalar que la proporción aumentó a medida que repetían la tarea con las otras palabras). Estos niños no sólo armaban las palabras de acuerdo con forma utilizada en su escritura, sino que no sabían qué hacer con la letra sobrante, que era la misma letra que habían omitido en la escritura. Cuando la entrevistadora les decía que esa letra también formaba parte de la palabra, ellos tendían a colocarla en uno de los extremos de la misma; por ejemplo, una niña ordena *bocoli*, después *bocolir* y *rbocoli*, y finalmente *brocoli*. Del mismo modo, cuando la entrevistadora los centraba en el ordenamiento de las letras de las sílabas, ellos la colocaban en uno de sus extremos; por ejemplo, otro niño pone la letra al final de la palabra: *abigor*, después al final de la sílaba: *abirgo* y, por último, en el lugar correcto: *abrigo*. Los reordenamientos sucesivos testimonian, pues, la fuerza de la serie CV en la escritura de las sílabas compuestas de consonantes y vocales.

La cuestión es que entre suponer que los niños analizan la sílaba oral y extraen el elemento interior del grupo consonántico para trasladarlo al final de la sílaba, o suponer que han impuesto el modelo gráfico CVC, que efectivamente logra resolver la sílaba CVC, a un tipo de sílaba para la cual no tienen modelo disponible, resulta más factible lo segundo. Notablemente, los niños que escriben las sílabas CCV como CVC resuelven todas o casi todas las sílabas CVC. Por otra parte, y al igual que sucede con la solución CVCV, los niños que resuelven como CVC las sílabas CCV, no suelen pasar de ésta a la respuesta correcta.

En suma, los resultados de los estudios psicogenéticos ponen de manifiesto la complejidad de la relación oral-escrito en el análisis del lenguaje. Como se puede apreciar, dicha relación no es en ningún sentido unilateral. En primer lugar, porque el objeto representado —los fonemas— no es asequible de inmediato al sujeto que se alfabetiza; por lo contrario, los niños necesitan la escritura alfabética para poder analizar el lenguaje en vocales y consonantes. En segundo, porque los símbolos gráficos no están dados de antemano; esto es, la sola presencia de las letras no garantiza el análisis alfabético del lenguaje, ya que los niños requieren reconstruir el sentido de las marcas gráficas que enfrentan. En esa empresa ellos se remontan hasta los principios mismos de la representación gráfica, la distinción entre dibujo y marca arbitraria, y desde ahí comienzan a plantearse y replantearse las diferentes posibilidades de representación de los símbolos. Esto se evidencia aún en etapas avanzadas de la adquisición de la escritura, en donde los niños son capaces de aislar como segmentos y representar secuencialmente las consonantes y vocales de las sílabas prototípicas del español, pero no pueden hacerlo con otros tipos de sílabas.

La psicogénesis de la escritura muestra, pues, un proceso muy diferente de lo que tradicionalmente se piensa. Lo más relevante que esta teoría nos devela es que las dificultades de los niños durante la adquisición del sistema de escritura no pertenecen al orden de lo perceptual,

sino al orden de lo conceptual y son, en muchos aspectos, semejantes a las experimentadas en la construcción histórica de los sistemas de escritura y de las ortografías particulares de las lenguas escritas.

Desde la psicogénesis, la fonetización de la escritura y su evolución hacia la representación alfabética no es un proceso guiado por representaciones lingüísticas previas. Antes bien, es la actividad del sujeto sobre el medio escrito lo que lleva al encuentro de los fonemas.<sup>13</sup> De ahí que la capacidad para manipular las consonantes y vocales de manera deliberada, esto es, la conciencia de los fonemas, se considere un resultado de la interacción con la escritura alfabética, “el producto de un nuevo nivel de reorganización de las unidades del habla, permitido (sugerido, impuesto quizás) por la escritura”, dice Ferreiro (2002: 161). Esto plantea la necesidad de revisar la relación oral-escrito en un sentido que involucra el fundamento mismo de la escritura privilegiada por occidente y el análisis del sonido practicado por la lingüística.

### 3.2 *La concreción de las vocales y consonantes ¿un efecto del alfabeto?*

Los fonetistas de la escuela inglesa sostuvieron desde la primera mitad del siglo xx que la transcripción fonética no era el registro direc-

<sup>13</sup> Una tesis semejante sostiene Lara (2002: 58-59) en su análisis sobre el surgimiento del español escrito. Lara argumenta que fue el conocimiento de las letras y sus valores en la escritura latina lo que llevó al reconocimiento de los fonemas en las lenguas romances y otras lenguas europeas. Los monjes y escribas del medioevo partieron de su experiencia con la escritura latina para establecer la relación letra-fonema en las nuevas escrituras, y no de la identificación directa de los fonemas en la lengua hablada. En palabras de Lara (2002: 59): “La escritura fue un poderoso instrumento de objetivación de las lenguas y no una simple consecuencia del reconocimiento de la lengua hablada, a la que se le asociara convencionalmente un sistema de representación [...] De haberse originado la escritura en una pura convención gráfica para representar un previo análisis fonológico de las lenguas, quizás habrían pululado varios alfabetos, mejor ajustados a sus lenguas, pero difícilmente inteligibles de una lengua a la otra...”

to de los sonidos del lenguaje. Ellos insistieron en mostrar cómo estas transcripciones dependían en buena medida inventario de signos disponibles, así como de las habilidades del transcriptor para utilizarlo; asimismo, plantearon que la definición de los fonemas dependía de la relación que se estableciera entre los símbolos de diferentes escrituras. Para ellos, el fonema de los lingüistas era producto de una reducción práctica entre transcripciones y en cuanto tal debía ser tratado: un símbolo por medio del cual se unificaba una clase de pronunciaciones.

Pero si colocar el peso del análisis fonémico en las manipulaciones escriturarias era una tesis que cuestionaba fuertemente las propuestas de la fonología tradicional, hubo otro aspecto de la representación alfabética del sonido, todavía más básico, que los fonetistas pusieron en duda: la distinción de las mismas vocales y consonantes en cuanto segmentos. De acuerdo con sus análisis, el alfabeto propicia un tipo de recorte o simbolización del sonido bastante engañoso, y menos inmediato o natural del que la sílaba puede ofrecer. Por lo mismo, el análisis fonológico-alfabético del sonido del lenguaje, no obstante resultar útil en algunas ocasiones, en otras puede llegar a ser muy inapropiado. Esta postura ha sido sostenida por los miembros de la escuela de fonética inglesa hasta nuestros días. Como ejemplo, baste con las palabras del connotado fonetista P. Ladefoged (2001: 190-191), a propósito del estatuto del alfabeto como representación del sonido del lenguaje:

Nuestro pensamiento respecto de las palabras y los sonidos está fuertemente influido por la escritura. Imaginamos que las letras del alfabeto representan sonidos separados, en lugar de verlas como modos ingeniosos de romper artificialmente las sílabas [...] El hecho de que el alfabeto se haya inventado solamente una vez en la historia muestra que la división de la sílaba en vocales y consonantes no es natural. Los alfabetos son inventos científicos, y no demostraciones de propiedades reales de las palabras presentes en nuestras mentes [...] Las vocales y

consonantes son útiles para describir los sonidos del lenguaje, pero no tienen otra existencia.

Sabemos, sin embargo, que las tesis de los fonetistas no han tenido impacto sobre la concepción del sonido del lenguaje desarrollada por la lingüística. La razón se encuentra en la noción de lengua formulada dentro de la disciplina. Como fuera precisada por Saussure en el *Curso de lingüística general*, la lengua es un conjunto de representaciones sociales derivadas del habla, pero también un conjunto de representaciones psíquicas, “la suma de imágenes verbales almacenadas en todos los individuos” (p. 40), tal que hace posible no sólo la expresión del pensamiento por medio del sonido, sino también la comprensión de los sonidos emitidos por otro.

Esta idea de una imagen psíquica fundada en el habla ha servido a la lingüística para justificar no sólo la naturalidad de las categorías más elementales representadas por la escritura alfabética: los fonemas y las palabras, sino también el carácter secundario de la escritura. “Es esta posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua la que hace que un diccionario y una gramática puedan ser su representación fiel, dado que la lengua es el depósito de imágenes acústicas, y la escritura la forma tangible de esas imágenes”, asegura Saussure (p. 42).

Hemos tenido que esperar los resultados de la investigación psicológica y, en particular, la psicogénesis, para poder hablar del tema de la representación lingüística desde una base empírica. Dos son los aspectos sobre la relación oral-escrito que cabe replantear a partir de los resultados de estas investigaciones. El primero de ellos se refiere a la problemática de la segmentación del lenguaje y el segundo a la naturaleza de la representación lingüística.

Comencemos por el primero. Resulta ser que lo segmentable en un enunciado no es igual para un alfabetizado experto que para un individuo pre-alfabetizado o en el inicio de la alfabetización. Desde la perspectiva de los que están aprendiendo a leer y a escribir, si bien las emisiones lingüísticas son segmentables, dichos segmentables no

son todavía unidades en el estricto sentido del término, pues están sujetos tanto a las conceptualizaciones sobre la escritura, como a otras variables que se ponen en juego durante la producción de las tareas. Las emisiones lingüísticas, considera Ferreiro (2002:155), “son segmentables en el mismo sentido en que Piaget dice que los objetos son ‘contables’ pero no son ‘unos’, adicionales a otros ‘unos’ hasta que cierta actividad del sujeto no los ‘iguale’ en pensamiento, considerándolos como plenamente equiparables a pesar de sus cualidades distintas”.

Esto explica, por ejemplo, por qué los niños pre-alfabetizados pueden identificar los nombres y algunas otras palabras con significado pleno, cuando se les presenta y lee un enunciado escrito; y por qué estos mismos niños, cuando ya saben escribir alfabéticamente, no son capaces de aislar siquiera los nombres al escribir sus textos, o cuando se les pide que cuenten o repitan las palabras de un enunciado oral. La cuestión es que para que los niños lleguen verdaderamente a constituir las palabras en cuanto unidades segmentables y a identificarlas en todas las situaciones tanto de oralidad, como de escritura, deben poder coordinar las diferentes nociones de “palabra” que han ido construyendo —palabra-nombre, palabra-secuencia de letras, palabra-secuencia de elementos sonoros, palabra-parte de una totalidad mayor, etcétera— en una sola noción. Y aquí hemos de reconocer que es la actividad del sujeto sobre la lengua escrita lo que permite establecer la unidad palabra y unificar todas las ideas de palabra en un solo modelo: la palabra escrita.

Un desarrollo semejante puede observarse en la identificación de lo que es separable al interior de las palabras. Proceso en el que, de nuevo, habrá que admitir que son los signos que ofrece la escritura el modelo sobre el cual se sustenta la conceptualización de los segmentos posibles. Veamos por qué.

Se sabe que, desde muy temprano, los niños pueden segmentar en sílabas las palabras orales; sin embargo, no hacen uso de este conocimiento en sus primeros intentos de interpretación de los textos.

Como hemos visto, en un inicio ellos se centran en la construcción de aspectos puramente gráficos, los criterios de legibilidad mencionados en el apartado anterior, que utilizan para escribir de manera diferenciada las palabras que se les presentan; es decir, ellos escriben las palabras que escuchan atendiendo a los criterios gráficos contruidos y no a las propiedades sonoras de lo enunciado. Paradójicamente, el silabeo de las palabras aparece cuando tienen que leer y justificar la cantidad de letras que utilizaron al escribirlas, y sólo tiempo después se utiliza para predecir la cantidad de letras que necesitan para escribirlas. Esos primeros silabeos, dice Vernon (1986), son más “primitivos” y muy diferentes de los posteriores intentos del niño para establecer de manera deliberada una correspondencia entre las letras y las partes sonoras que puede aislar. La razón es que aún no logra coordinar el conocimiento de las partes sonoras que identifica —las sílabas—, con el de las partes gráficas que intenta interpretar mediante las letras.

La construcción de la “hipótesis silábica” manifiesta que la coordinación entre ambos tipos de conocimiento ha sido alcanzada. En cuanto primer escaño de la fonetización de la escritura, la hipótesis silábica sirve al niño para anticipar el número de sílabas que componen una palabra y controlar así la cantidad de letras que lleva cada una de ellas. En segundo, permite estabilizar los primeros separables relevantes en el plano del sonido: las sílabas, y centrar la atención de los niños en las cualidades sonoras de las mismas. Por último, al integrarse con el conocimiento del nombre y la forma de las vocales vuelve posible el análisis de ciertos aspectos cualitativos de las sílabas. La coordinación de todos estos aspectos se expresa en las escrituras que Ferreiro denomina silábicas con valor sonoro convencional; es decir, escrituras que se caracterizan por tener una sola letra para marcar cada sílaba de la palabra (*v.g.* AIA para *camisa*, o IOE para *bigote*).

Puede decirse, por consiguiente, que la posibilidad de usar el silabeo para escribir no constituye una aplicación directa de la capacidad de segmentar en sílabas, sino que es traído a cuentas como

solución a una dificultad planteada por la escritura. Del mismo modo, la correspondencia sistemática entre las letras consonantes y los segmentos así llamados es producto de un conjunto de soluciones dadas a diferentes problemas de la escritura.

Como hemos visto, el que los niños puedan percatarse de algunas propiedades vocálicas y consonánticas de las sílabas y las representen con las letras vocales o consonantes pertinentes no conduce a integrar de inmediato unas con otras en su escritura. La explicación es que, si bien el niño ha logrado una cierta conceptualización de la sílaba, lo ha hecho en cuanto segmento, esto es, en cuanto parte de la palabra, y es en función de esta idea que anota las sílabas con la letra vocal o consonante correspondiente. Para integrar las consonantes al lado de las vocales en la anotación de las sílabas, el niño deberá reestructurar el sistema que ha creado. Un primer paso consistirá en reconceptualizar la sílaba oral: de ser sólo una parte de otra cosa (las palabras), se convertirá en un segmento susceptible de ser segmentado. Un segundo paso llevará a conceptualizar esas partes como segmentos homogéneos e independientes: los fonemas de la teoría lingüística.

La cuestión es que, de no ser por las letras, difícilmente puede vislumbrarse otra manera de alcanzar el análisis de las consonantes; de concebirse como segmento, en pie de igualdad con las vocales, esas propiedades de la sílaba que estrictamente hablando no son sonido, sino “lo que suena junto con”. Aquí cabe recordar, como Vernon y Ferreiro lo muestran, que los niños que escriben de manera silábica pueden aislar las sílabas y algunas vocales en los enunciados orales —estos últimos con ayuda de la palabra escrita—, pero no las consonantes. Lo que significa que no es el lenguaje oral la instancia de donde proviene la posibilidad de segmentar en partes la sílaba, sino de la certeza que proporciona la escritura. El hecho de que la representación alfabética de las consonantes que componen las palabras siga ligada a la sílaba o que la segmentación de las consonantes en el enunciado oral sea posterior al dominio de la escritura alfabéti-

ca nos habla de la dificultad para coordinar eso que en la dimensión escrita se separa, con lo que es segmentable en lo oral. Es la interacción del sujeto con la lengua escrita lo que los hará equiparables.

La indicación sistemática y por medio de símbolos independientes de las propiedades consonánticas y vocálicas es, entonces, un procedimiento ulterior y más artificioso que la representación silábica. Se trata de una representación gráfica del lenguaje más elaborada que la que resulta de un primer acercamiento a la escritura: es una representación que establece como sucesivo lo que inicialmente se percibe como simultáneo. En este sentido, hay que recordar que también la génesis histórica de las escrituras da fe de las sílabas como primeros segmentables cuando se centra la atención en el flujo sonoro. Hecho que nos revela la prioridad de la sílaba no sólo en la conciencia de los hablantes, sino en el análisis que se requiere para poder reconstruir los elementos que la componen.<sup>14</sup> Como lo expresa Ferreiro (2002: 156):

Es importante recordar la disimetría entre los dos candidatos mayores a las segmentaciones inferiores a la palabra-nombre. Las sílabas tienen una realidad psicológica indiscutible, por lo menos a partir de los 4-5 años, mientras que los fonemas tienen una realidad psicológica discutible, que depende del aprendizaje de la escritura alfabética.

<sup>14</sup> Al respecto, es importante mencionar cómo los estudios fonéticos y psicolingüísticos sobre la percepción del habla se orientan cada vez más hacia modelos que poco tienen que ver con los fonemas. Como lo asientan Matthei y Roeper (1983: 39 y 59): Los resultados de muchos experimentos indican que los patrones acústicos asociados con los segmentos sonoros del habla no se agrupan como las cuentas en un collar, cada uno con su pequeña marca de identidad [...] El modelo de la cadena de segmentos sonoros parece ser una manera equívoca para tratar la percepción del habla [...] Los escuchas parecen decodificar la señal del habla a partir de unidades de la medida de la sílaba, y lo hacen imaginando, de alguna manera, la clase de movimientos articulatorios que han producido los sonidos que escucha. Parece ser que la percepción del habla no es una cuestión de sentarse y esperar pasivamente a que las claves sonoras pertinentes aparezcan, sino de reconstruir activamente el mensaje del hablante sobre la base de un amplio rango de información acústica y, probablemente también, información no acústica.

De lo dicho hasta aquí se sigue que el fonema en cuanto representación psicológica y construcción teórica es un producto de la escritura alfabética. Las conclusiones de algunos estudiosos de la conciencia fonológica apuntan también en el sentido de considerar la representación fonémica como posterior al conocimiento de la escritura alfabética. Como Morais y Kolinsky (1995: 319) lo expresan en una de las últimas revisiones sobre la cuestión:

La conciencia fonológica emerge cuando se tienen que aprender los símbolos que representan fonemas. No queremos discutir aquí la cuestión de si ésta puede desarrollarse al enseñarse de manera aislada. Resulta difícil obtener evidencias claras al respecto; y es que, aun cuando los programas de entrenamiento usados por los experimentadores incluyan solamente ejercicios de análisis o síntesis fonológica, los niños prealfabetizados pueden estar recibiendo instrucción sobre el código alfabético en la escuela o en su casa. Es difícil controlar este entrenamiento extra experimental, de modo que la conjunción de las dos clases de enseñanza puede ser responsable del progreso hecho en la conciencia fonológica. Para el propósito presente, es suficiente con enfatizar que, si hacemos a un lado los experimentos sobre entrenamiento, no hay evidencia indiscutible de que la conciencia fonológica sea independiente de la alfabetización.

#### 4. CONCLUSIONES

La posición que los fonetistas sostuvieron en relación con el fonema se encuentra más cerca de los resultados de la investigación psicológica que la postura sostenida por la lingüística. Las críticas de los fonetistas al análisis lingüístico, en el sentido de que “hipostatiza” las categorías de la escritura, cobran vigencia sobre todo cuando los lingüistas pretenden justificar la existencia de las mismas aludiendo a la naturalidad de sus correspondientes sonoros:

La linealidad de nuestro lenguaje escrito y las letras, palabras y oraciones en que se dividen nuestras líneas impresas aún producen una buena cantidad de ideas confusas, debido a la hipostización de los símbolos y sus sucesivos arreglos. La separación de lo que algunos estudiosos denominan fonos o alófonos, y aun la separación de las palabras, debe ser seriamente investigada (Firth, 1948/1964: 147).

No obstante, cabe tomar las observaciones de los fonetistas con cautela. El nominalismo que manifiestan en relación con las categorías de la escritura es también cuestionable, puesto que no considera que dichas categorías puedan llegar a tener realidad psicológica para los hablantes como consecuencia de su alfabetización. Para el hablante alfabetizado, las categorías de la escritura no son solamente instrumentos o construcciones prácticas del análisis del lenguaje, son los elementos y unidades que lo constituyen. De no ser por las representaciones que nos hacemos del lenguaje a partir de la escritura, difícilmente podríamos analizar éste en palabras y segmentos alfabéticos; difícilmente compartiríamos ciertas “intuiciones” y podría haberse llegado a afirmar la “naturalidad” de las categorías de lo escrito.

Contra el nominalismo de los fonetistas, podemos oponer el proceso de reconstrucción de las formas gráficas que realiza el aprendiz de una escritura. Recordemos, por ejemplo, cómo en cierta etapa del proceso de adquisición, los niños identifican el espacio en blanco que aparece en los textos formando secuencias gráficas, e intentan usarlo en sus escrituras. Sin embargo, la interpretación que le dan es diferente a la interpretación convencional del alfabetizado experto, porque las secuencias que separan no se corresponden con las que aparecen en la escritura convencional. Del mismo modo, ellos se percatan de las marcas gráficas, pero no pueden identificar para qué sirven. Inclusive, determinar si dos letras son semejantes o diferentes es un proceso que requiere de la integración de diversos criterios gráficos, tipográficos y representacionales, extraídos a partir de la in-

teracción con los textos. ¿De qué otro modo sino éste, es posible establecer, por ejemplo, la identidad de <a>, <a> y <A> a pesar de sus notables diferencias? O bien, ¿cómo saber que la orientación horizontal es el rasgo pertinente para distinguir entre <p> y <q>, mientras que la disposición del trazo vertical por arriba o debajo de la línea lo es para <p> y <b>? En palabras de E. Ferreiro (2002: 168):

Si el objeto “lengua”, en tanto objeto conceptual, no está dado (a pesar del conocimiento inconsciente del hablante), tampoco el objeto “escritura”, en tanto objeto conceptual, está dado por la mera existencia de las marcas, ya que es preciso comprender las reglas de composición de las marcas, entrar en las entrañas del sistema para poder operar con él y desde él. En el proceso de adquisición de la escritura las unidades de análisis de la lengua y de la escritura se redefinen continuamente, hasta corresponder con aquellas que el sistema de representación define (y que sería ingenuo considerar como “naturales”, en cualquiera de los sentidos del término).

El proceso de adquisición explica, así, por qué ninguna escritura puede pensarse como la copia o reproducción de las unidades y elementos del lenguaje oral.



## CAPÍTULO 5

### REFLEXIONES FINALES

*La pintura de los objetos es propia de los pueblos salvajes; los signos de las palabras y de las proposiciones, de los pueblos bárbaros; y el alfabeto, de los pueblos civilizados...*

J. J. Rousseau

*Ensayo sobre el origen de las lenguas*

*Indudablemente, el “fonologismo” es, en el interior de la lingüística como en el de la metafísica, la exclusión o el rebajamiento de la escritura. Pero también es la autoridad acordada a una ciencia que se quiere considerar como el modelo de todas las ciencias llamadas humanas...*

J. Derrida

*De la gramatología* (1996: 134)

### I. CODIFICACIÓN, TRANSCRIPCIÓN, RECONSTRUCCIÓN

En este estudio se ha tratado de mostrar cómo la relación entre el lenguaje oral y la escritura alfabética es de una complejidad tal que incide en la concepción misma del lenguaje. Lo expuesto a lo largo de todos los capítulos del mismo permite sostener que la definición de escritura como signo de signos es una noción errónea que no sólo soslaya las dificultades en la creación de los sistemas de escritura y su aplicación a las escrituras de las lenguas particulares, sino las operaciones cognoscitivas involucradas en el proceso de adquisición.

En efecto, desde una perspectiva de aprendizaje como es la psicogénesis, aprender a escribir comprende mucho más que la puesta en correspondencia de dos códigos o conjuntos de elementos. Se trata de un proceso de reconstrucción de lo que el signo escrito significa, de un proceso que implica el análisis y reanálisis del enunciado oral y, sobre todo, la puesta a prueba de sistemas de hipótesis respecto de lo qué es la escritura y la relación que guarda con lo oral. Por eso, esta no puede concebirse como una transcodificación —*mapping*, en la terminología anglosajona. Y es que ninguno de los dos sistemas involucrados se encuentra determinado: ni los signos que componen la escritura ni las formas que se atribuyen a la lengua: fonemas, palabras y, posiblemente, muchas otras, son asequibles de inmediato a la conciencia del hablante pre-alfabetizado. Cabe destacar que, al decir esto, no se niega la existencia de representaciones lingüísticas anteriores a la escritura— de hecho, es necesario algún tipo de discontinuidad para poder interpretar y producir el lenguaje. Lo que se afirma es que la representación lingüística que se requiere para entender la escritura y, en especial, la alfabética, no está a disposición del sujeto que la aprende. Por lo contrario, los resultados de la investigación psicogenética indican que es la interacción con la escritura lo que vuelve posible la identificación de algunos de las unidades que la escritura representa, como las palabras y los fonemas.

Siguiendo con esta lógica, la relación entre la escritura alfabética y lenguaje oral tampoco puede ser de transcripción, puesto que no se trata nada más de un cambio de sustancia, por ejemplo, de sonidos por grafías, sino de un cambio de forma, de una verdadera transformación. Ya el uso mismo del término “transcripción”, si consideramos que, estrictamente hablando, significa el traslado de una escritura a otra, resulta poco afortunado para identificar dicha relación, porque en el lenguaje oral no hay ni formas escritas ni representaciones lingüísticas semejantes a las gráficas que estén disponibles en la conciencia de los sujetos que aprenden la escritura. Aún en el supuesto caso de que decidiéramos considerar las representaciones lingüísticas como

una escritura mental, cabría la posibilidad de usar ese término. Porque si bien mediante esta equivalencia podemos poner en relación dos escrituras: la “mental” y la gráfica, estaríamos excluyendo el lenguaje oral. Paradójicamente, dado que la representación psicológica de las palabras y los fonemas no parece ser anterior a la escritura, estaríamos promoviendo la idea de un calco a la inversa: un traslado de la representación gráfica a la mental, en la cual el análisis del lenguaje oral tendría nula participación.

Para dar cuenta de lo que implica poner por escrito el lenguaje oral es necesario, pues, considerar la transformación que se opera en la representación lingüística cuando se adquiere el dominio de una escritura. El impacto que la escritura alfabética tiene sobre las representaciones lingüísticas nos lleva a replantear la relación entre el lenguaje oral y el escrito. La propuesta es tratar esa relación como un proceso de reconstrucción. Mediante el uso de ese término se pretende lograr dos cometidos: por un lado, romper definitivamente con la concepción de que las marcas gráficas reproducen elementos estructurales preexistentes y, por otro, dar impulso a la tesis de que la escritura reconfigura la representación lingüística. Así, desde la perspectiva que se plantea, aunque en la construcción del lenguaje se haya establecido una representación psicológica del mismo, la escritura instituirá un análisis que afectará esa representación.

Es de señalarse que el término “reconstrucción”, aunque en muchos aspectos expresa una idea semejante a la que Ferreiro desarrolla bajo el de “representación”, resulta preferible a este último, debido a la connotación de copia que lo ha afectado desde hace mucho. Por otra parte, dado que el proceso de adquisición del lenguaje oral involucre, ya, la construcción de ciertas clases de representación lingüística, “reconstrucción” puede expresar de manera más conveniente el proceso cognoscitivo que concreta la escritura.

La escritura, entonces, reconstruye el lenguaje oral. Esto significa no solamente que orienta nuestra mirada hacia un análisis del mismo acorde con la modalidad simbólica de cada sistema y de cada orto-

grafía, sino que impone su forma a la representación lingüística. Aquí cabe señalar que, aunque cada sistema de escritura opere en un nivel de análisis distinto, lo importante es que cada uno de ellos configura el lenguaje como una sucesión de partes finitas y separables, de unidades y elementos que modelan el análisis lingüístico que los hablantes somos capaces de llevar a cabo. Por eso es que no todos encontramos las mismas formas en el enunciado oral: los alfabetizados, los prealfabetizados y los instruidos en otros sistemas de escritura diferimos en el tipo de recorte que podemos realizar.

No obstante, la afirmación de que la escritura reconstruye el lenguaje debe interpretarse con cautela, para no cometer de nuevo el error de pensar la relación oral-escrito de manera unilateral, pero ahora a la inversa. Es importante entender que ni la escritura ni el lenguaje son objetos dados, que, por el contrario, en el proceso de constitución de la representación escrita, ambos se definen y redefinen mutuamente. Esto puede observarse tanto en el proceso de aprendizaje, como en las transformaciones que la propia escritura ha experimentado en el curso de su historia, y, desde luego, en el proceso de transcripción.

Establecida la tesis central de esta propuesta, el siguiente paso consiste en dilucidar hasta qué punto la sola presencia de la escritura basta para analizar el lenguaje.

## 2. LA GÉNESIS DE LAS PALABRAS Y LA ORTOGRAFÍA VISTAS COMO UN PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN

La reconstrucción de los diversos niveles de lengua provista por la escritura alfabética no se integra del mismo modo, ni su surgimiento obedece a las mismas circunstancias. Así, mientras que las letras se centran en la reconstrucción del sonido y constituyen el nivel más elemental de la representación, las palabras y la ortografía son producto de redefiniciones ulteriores, que toman como base la significación y el análisis gramatical de los textos. En este sentido, baste con

recordar cómo la escritura alfabética funcionó como una secuencia continua de letras durante cerca de mil años, desde que fuera creada por los griegos hasta el comienzo de la Edad Media, cuando las necesidades lectoras de aquellos cristianos que hablaban lenguas diferentes al latín impulsaron la creación de formatos gráficos que favorecieran la lectura de los textos bíblicos.

Históricamente, las palabras son un dispositivo adicional y tardío de la escritura alfabética, resultado de una relación diferente con la lengua escrita: la de una lengua que no se habla, sino que sólo se ve. Esta condición permite entender por qué los escribas y gramáticos medievales, no obstante haber experimentado con criterios prosódicos: sílabas y grupos tonales de diferentes tamaños, hicieron del significado y la descripción letra por letra de las partes de la oración, sus accidentes y relaciones de concordancia los criterios que guiaron la configuración de las palabras en los textos. Como se ha visto, las palabras no emergieron de inmediato en los textos medievales; por el contrario, su análisis fue un proceso que llevó alrededor de cuatro siglos, tiempo durante el cual los escribas y gramáticos separaron, probaron y redefinieron diferentes secuencias de letras, hasta lograr las formas que vemos en las ediciones modernas de los textos latinos y medievales.

Cabe recordar que un proceso semejante se ha documentado en relación con la reconstrucción de las palabras que los niños llevan a cabo. La psicogénesis de la escritura muestra, por un lado, cómo los niños dirigen su atención a las palabras ortográficas y tratan de representarlas en su escritura, únicamente después de haber logrado reconstruir la simbolización alfabética; por otro, que las separaciones que realizan son en muchos sentidos semejantes a las que aparecen en las escrituras históricas. Sin embargo, lo más importante que la psicogénesis nos enseña es que estas separaciones son el resultado de cambios progresivos generados por la interacción del niño con la propia escritura. Y que es esta interacción lo que vuelve posible la reconstrucción de las palabras léxicas, también la de las palabras fonológicas

de la teoría métrica y, por supuesto, la de las palabras gramaticales; esto es, esas pequeñas formas que los niños no consideran como palabras, pero que dicen van entre ellas.

El proceso de reconstrucción es, pues, lo que permite explicar el surgimiento de la representación de las palabras, tanto en las escrituras medievales, como en las infantiles. En ambas situaciones puede verse cómo el ir y volver sobre la escritura ha sido inevitable. En el primer caso, aunque las palabras hubiesen existido en la dimensión teórica de la gramática, la historia muestra cómo fue necesario experimentar una y otra vez con diferentes separaciones antes de lograr materializarlas en los textos. En el segundo, a pesar de estar materialmente presentes, puede verse cómo los niños ponen en práctica diferentes separaciones para entender lo que esas secuencias gráficas y los espacios que las delimitan significan. Así, la sola presencia de las palabras escritas, aunque necesaria, no es suficiente para producirlas en la propia escritura. Lo mismo cabe decir de las palabras “orales”: no basta con que a veces aparezcan aisladas, formando una sola un enunciado; tampoco con reconocer algunas de ellas en lo que se dice, como los nombres propios y los que refieren a cosas. Por lo contrario, tanto en el contexto de su creación, como en el de su adquisición, vemos que es necesario reflexionar sobre esas unidades para reconstruirlas.

Un proceso semejante puede observarse en lo que concierne a la ortografía. La normalización ortográfica es un procedimiento de reconstrucción que busca establecer regularidades en la escritura, se trata de un dispositivo ligado estrechamente al estudio y definición de las palabras en los textos. Esto es necesario por la misma razón que lo es la sistematización de cualquier escritura “libre”. La variabilidad que se observa en las escrituras primeras de una lengua, como pueden ser las que realizan los niños, los escritores poco alfabetizados, o los escritores experimentados que intentan poner por escrito una lengua que carece de escritura, deriva de la indeterminación que caracteriza el recorte del flujo sonoro. Al normalizar, se elimina la disparidad propia de toda escritura preliminar y el texto se vuelve inteligible,

esto es, se pone directamente a disposición del intelecto. La historia de las palabras alfabéticas revela cómo la manera racional de hacerlo es fijando los significados de las unidades aisladas y estabilizando sus formas de acuerdo con ellos.

Aquí no está de más insistir, aunque la normalización ortográfica permita reconstruir unidades morfológicas, no quiere decir, como Chomsky y Halle sostienen, que las reproduzcan. El hecho mismo de que las ortografías fonéticas con el tiempo produzcan un efecto similar al de las ortografías razonadas evidencia que no se trata de una reproducción. En palabras de Sampson (1997: 193), “una escritura fonográfica ‘superficial’ que se mantenga fija durante largos periodos, mientras la lengua oral sufre numerosos cambios, termina siendo una escritura ‘profunda’ por simple inercia”.

Ciertamente, en las escrituras históricas se observa cómo las palabras ortográficas son identificadas como unidades del lenguaje, pese a que en muchas de ellas las letras han dejado de corresponderse con elementos sonoros precisos. Es la necesidad de entender lo escrito lo que orienta la representación hacia ese otro aspecto al que también hacen referencia las palabras: el significado. La razón es que, al separarse la expresión escrita de la representación sonora, la interpretación pasa a depender del aspecto visual de la secuencia gráfica. Dicho de otra manera, el encuentro de los significados del texto deja de ser mediado por el sonido y se concentra en la forma literal de la secuencia; de ahí lo atinado de la expresión “significado literal”, puesta en práctica por los gramáticos medievales, para hablar justamente del significado que se extrae de la configuración que adoptan las letras.

El simple paso del tiempo, entonces, hace que las letras o secuencias de ellas se conviertan en configuraciones significativas; en secuencias que no siempre suenan, pero que se relacionan con el lenguaje porque son portadoras de significado. Un ejemplo de cómo la escritura puede convertirse en “profunda” debido a la sola permanencia de la ortografía nos lo ofrece la representación gráfica del plural en el español. Como se sabe, en una buena parte del mundo hispa-

nohablante el plural ha dejado de realizarse como /s/; sin embargo, la ortografía impide anotar la variación. De modo que, para los hablantes que no pronuncian el sonido del plural o lo pronuncian de otra manera, la letra <s> funciona como una marca puramente morfológica, que reconstruye un plural estándar o abstracto, pero no lo reproduce. Este fenómeno podría volverse más notorio si con los años la realización del plural desapareciera del habla en todo el mundo hispanohablante y sólo permaneciera la <s> de lo escrito. Tendríamos en ese momento una escritura del plural estrictamente morfológica, semejante a la que podemos ver para los morfemas de género masculino o de persona en el francés.

Puede decirse que toda escritura implica y materializa un cierto tipo de reflexión sobre la lengua. Es la permanencia y visibilidad de lo escrito lo que permite volver una y otra vez sobre las marcas gráficas para reformular sus valores, establecer nuevos patrones o crear otros dispositivos con el propósito de satisfacer demandas lectoras distintas, de modo que, además de reconstruir el lenguaje, la escritura puede reconstruirse sobre sí misma. En este proceso, la escritura puede acercarse a la emisión oral; por ejemplo, con el objeto de describir de manera más precisa ciertas propiedades sonoras; o proseguir su propio camino, tratando de resolver problemas relativos a la representación gráfica. Lo importante es que en cualquiera de los dos casos los cambios resultantes en la representación gráfica materializarán unas formas que necesitaremos reconstruir para entender lo que significan y que, una vez logrado ese conocimiento, afectará nuestra representación del lenguaje.

### 3. PROBLEMÁTICAS DE LA RECONSTRUCCIÓN EN EL PASO DE LO ORAL A LO ESCRITO

La escritura puede convertir en imagen visual la voz, pero la vista del lenguaje que nos ofrece no es igual a su audición. Nunca habrá

correspondencia exacta. El hecho de que ningún sistema reconstruya un aspecto tan vital del lenguaje oral como es la entonación remite ya a la diferencia que instaura la escritura. Aquí, conviene no confundirse: aun cuando el caso sea leer en voz alta un texto, lo que se produce no es el habla que caracteriza la enunciación oral, sino un discurso escrito oralizado. En primer lugar, proviene de un texto que no guarda semejanza con el modo de producción de lo oral; es decir, no hay vacilaciones, falsos comienzos, repeticiones, interrupciones, idas y vueltas sobre lo dicho para corregir, ampliar o aclarar la información que se proporciona, entre otras muchas cosas. En segundo, se trata de un tipo de ejecución que varía de hablante a hablante: no sólo cada quien lo pronuncia de acuerdo con la variante estandarizada propia de su dialecto, sino que lo entona de la manera que considere más apropiada, siguiendo, sí, las cadencias del lenguaje leído en voz alta, pero no las del lenguaje oral porque no son las mismas.

Ahora bien, del mismo modo que hay diferencias entre la emisión del habla y el texto oralizado, las hay entre el texto pensado desde lo escrito y la transcripción, es decir, el texto que resulta de la acción de poner por escrito lo oral. Al escribir y transcribir entran en juego diferentes aspectos. Mientras que en el acto de escribir se trazan o hacen visibles las representaciones psicológicas del lenguaje, en el de transcribir hay un ingrediente más: el habla. El transcriptor interpreta la emisión oral de acuerdo con los parámetros propios de la recepción auditiva y elige las formas gráficas que proporcionen una imagen visual cercana a la interpretación que se va forjando. Esto plantea diversos problemas de redefinición de los signos gráficos, mismos que no sólo tienen que ver con los objetivos que se persiguen al poner por escrito una muestra de habla, sino con los nuevos modos de simbolizar que se les destine.

### 3.1 *La escritura ortográfica*

Si la escritura ortográfica involucra la reconstrucción de unidades de significación, con mayor razón la transcripción que la utiliza, puesto que en el habla no todo se corresponde con lo que la ortografía representa. Como se mostró en el capítulo 3, la transcripción ortográfica es un proceso que depende de las interpretaciones que se van elaborando a partir del conocimiento de los temas tratados en el discurso, del repertorio lingüístico y, consecuentemente, del repertorio ortográfico. Así, aunque la mayoría de las veces no queden huellas en lo escrito, el transcriptor redefine lo que se dice con base en lo que interpreta y, además, decide cómo anotararlo. La posibilidad de transcribir un mismo material oral de varias maneras distintas, un tema que fue tratado en ese mismo capítulo, evidencia el proceso de reconstrucción que se opera.

Es, sin embargo, en la transcripción que pretende seguir de cerca el habla donde la redefinición de la escritura se torna más evidente, pues ahí son las propias palabras ortográficas lo que resulta modificado. El registro detallado de la pronunciación se expresa mediante el cambio de letras en las palabras ortográficas y la anulación de algunos de sus límites. Durante ese proceso, el transcriptor redefine deliberadamente los signos y, con ello, su función. Estas operaciones de redefinición implican una contradicción esencial, ya que, para poder representar el habla, se tiene que dejar de lado el propósito fundamental de las palabras ortográficas, que es poner al alcance del ojo las unidades básicas de significado. No obstante, como la representación del habla puede llegar a alterar fuertemente las condiciones de legibilidad de la escritura, se vuelve necesario mantener un balance entre la representación convencional de la escritura y la nueva simbolización que se le impone.

Los transcriptores intentan solucionar este último problema recurriendo a varios artificios que manifiestan plenamente la incoherencia que la supresión y conservación de la ortografía plantean. Por

ejemplo, cuando se eliminan o cambian algunas letras con el propósito de indicar la pronunciación, se preservan algunas otras que son una clave importante para la identificación de las palabras. Se trata de letras netamente ortográficas, como las mayúsculas; las letras que están en contraste, como la <b> y la <v>, y la letra <h>, en particular la de los verbos *haber* y *hacer*. Algo semejante sucede cuando deciden suprimir el espacio entre las palabras. Por un lado, lo hacen sólo en ocasiones, como si tal espacio se correspondiera en realidad con algún fenómeno de lo oral; por otro, una vez suprimido, tienden a volverlo a marcar con un apóstrofo. El resultado de estas manipulaciones es a todas luces absurdo, porque los cambios no logran indicar con precisión los fenómenos que se pretende, dan lugar a una escritura híbrida que sólo consigue alterar la lengua escrita y genera una apreciación equívoca del habla.

Las dificultades que plantea la transcripción ortográfica del habla evidencian, una vez más, el proceso de reconstrucción de lenguaje que opera la escritura. Como se ha visto, la escritura convencional no sólo filtra lo que el transcriptor escucha, sino que define la forma del lenguaje que se registra. El hecho mismo de que la escritura tenga que modificarse para dar cuenta del habla revela que la relación simbólica de la escritura es con la representación mental del lenguaje y no con la expresión oral particular. De ahí que la redefinición de los signos que requiere la transcripción de habla deba ser un proceso mucho más reflexionado y puesto al cuidado de expertos.

### 3.2 *La escritura fonética*

Como el estudio de la adquisición de la escritura lo ha mostrado, los símbolos alfabéticos no remiten a entidades que preexisten en el lenguaje oral, sino que las reconstruyen y establecen. Las letras operan cortes en el continuo sonoro y fijan en intervalos regulares propiedades que se extienden más allá de los límites que definen, de suerte que

ponen bajo su control la identidad de los segmentos analizados. Sin embargo, el hecho de que la representación alfabética se interiorice y se convierta en representación lingüística nos hace olvidar a los hablantes alfabetizados las dificultades que implica hacer del sonido un ordenamiento lineal de segmentos consonantes y vocales. Estas y otras dificultades relacionadas con la definición de los segmentos vuelven a manifestarse cuando tratamos de analizar alfabéticamente una lengua o variedad que nos es desconocida. El resultado de los registros es desconcertante, pues lo único que impera es la variedad, tanto en un mismo registro, como entre los registros de diferentes transcriptoros. Dicha circunstancia hace, pues, patente la indeterminación del lenguaje oral.

En las transcripciones impresionistas, esto es, los registros primeros de una variedad de habla o de una lengua que se desconoce, en los símbolos puede observarse una fuerte dosis de variación, debido a que se basan en categorías personales. “Puesto que éstos se establecen sobre criterios puramente fonéticos, los límites entre ellos son inevitablemente vagos y fluctuantes; cada transcriptor los usará de acuerdo con lo que su experiencia, la naturaleza y su grado de entrenamiento le dicten”, enfatiza Abercrombie (1954/1971: 111). Este carácter accidental y subjetivo de la transcripción impresionista es, precisamente, el motivo por el que Bloomfield (1933/1984: 84-85) descartó la transcripción fonética de los registros científicos del lenguaje. Y aquí hemos de concederle la razón, porque ningún registro que quede a expensas del virtuosismo del escribiente para transcribir sus impresiones puede asegurar una descripción apropiada de su objeto; puede ser, incluso, que el registro contenga tantas diferencias que sea impracticable obtener alguna inferencia. ¿Qué relación guardan entre sí los símbolos gráficos? ¿Cuál es la relación con los valores sonoros que representan? ¿Cómo dar cuenta de su estatuto lingüístico? Son preguntas que no podrían responderse a partir de un registro impresionista.

Pero si bien las anotaciones impresionistas evidencian la reconstrucción que el alfabeto hace del lenguaje, pues éstas dependen de la

capacidad del transcriptor para descomponer el continuo sonoro y clasificarlo, según los valores asignados convencionalmente a los signos, no es el único lugar donde dicho proceso puede observarse. También es posible constatarlo en los procedimientos dirigidos a estabilizar las transcripciones fonéticas. Siguiendo a la escuela de fonética inglesa, puesto que ninguna transcripción impresionista puede expresar propiedades interesantes sobre el sonido que registra, es necesario imponerle límites. El procedimiento para hacer que una transcripción fonética exprese generalizaciones sobre el lenguaje consiste en circunscribirla a otra; es decir, se trata de un proceso de reconstrucción mediante el cual se hacen corresponder los símbolos de un registro fonético con los de otro, fijándose además ciertas normas que sirven para dirigir su interpretación.

Una de estas sistematizaciones es la relación que se expresa entre las transcripciones fonológicas y las alofónicas, esto es, aquellas que representan los sonidos que son distintivos en una lengua y las que representan las modificaciones regulares que éstos experimentan (Ladefoged, 1993: 40-42). Pero no es la única que puede hacerse. La correlación entre transcripciones se encuadra dentro de un conjunto más extenso de relaciones que se establecen entre los “textos” y las “convenciones” que rigen su interpretación. Como lo señala Abercrombie (1954/1971: 111-112):

En realidad, una transcripción sistemática contiene dos partes: por un lado, los símbolos en el “texto”, y por otra, las “convenciones” que rigen su interpretación. Juntas, estas dos sistematizaciones proporcionan el mismo monto de información, pero unas veces es más conveniente poner la información en las convenciones y otras en el texto...

Los fonetistas suelen llamar “restringidos” (*narrow transcriptions*) a los registros que detallan las pronunciaciones y “amplios” (*broad transcriptions*) a los que anotan las convenciones de interpretación. De acuerdo con su argumentación, la correspondencia entre ambos

tipos de textos es el procedimiento que sustenta la identificación de los fonemas de la lengua.

Recordemos el proceso explicado en el capítulo 4. Como se dijo, la transcripción primera de una lengua, cuando nos es desconocida, requiere ponerse en relación con una glosa de sentido en una lengua conocida. Dicha traducción tiene por propósito no solamente establecer un parámetro que permita entender la lengua en cuestión, sino fijar el significado de la expresión registrada. Esto es indispensable para el análisis lingüístico, porque sólo así es posible reducir la representación gráfica a un mínimo de símbolos elegidos de acuerdo con el criterio de distintividad, es decir, unificar en un solo símbolo un conjunto de pronunciaciones, que se ofrecen diferentes a la percepción, pero que la identidad de significado permite tratarlas como si fueran semejantes o tuvieran el mismo valor. Esa escritura regular y estable obtenida vía el contraste entre escrituras y, desde luego, siguiendo las condiciones teóricas de selección de los símbolos alfabéticos es la transcripción fonológica, única escritura que, dicho sea de paso, puede ser considerada una transcripción, porque es resultado de otra escritura.

No está por demás señalar que sin las regularidades que establece la transcripción fonológica no sería posible sostener el análisis formal del lenguaje. Y es que de la estabilización de los signos alfabéticos se sigue no sólo la identificación de los fonemas de la lengua, sino la de cualquier forma. Es en virtud de las identidades que sustenta esta clase de transcripciones, que puede procederse tanto al análisis de la variación sonora, como de categorías de nivel superior como las palabras y los morfemas.

Podemos ver entonces por qué ninguna transcripción reproduce directamente el lenguaje oral. En primer lugar, porque para poner por escrito la emisión sonora, se requiere de la puesta en práctica del conocimiento personal sobre los signos; en segundo, porque toda transcripción del sonido exige un cierto procesamiento del material anotado, lo cual conlleva, de manera explícita o implícita, la puesta en

juego de otra escritura. Cualquiera que sea el nivel de análisis, la identificación de los segmentos sonoros es producto de la reconstrucción escrituraria.

Por eso mismo, hay que reconocer que ninguna transcripción representa de manera secundaria el lenguaje. Dado que los símbolos alfabéticos instituyen las representaciones lingüísticas de los sonidos, no pueden considerarse un mero dispositivo técnico que traslada al medio gráfico una realidad previamente dada. La razón es que, por mucho que se definan sus valores, no transponen los componentes del lenguaje oral al escrito. Por lo contrario, las letras analizan y reconstruyen las sílabas en componentes, son modelos que posibilitan un cierto tipo de análisis del sonido: el de la separación artificiosa de las vocales, la voz o verdadero sonido, y las consonantes, esto es, lo suena con la voz, pero no puede sonar en sí mismo.

#### 4. LAS CONSECUENCIAS DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA

Como se ha visto, toda transcripción constituye un análisis lingüístico. Las letras, las palabras y, en general, todas las marcas con que se decide anotar la producción oral materializan diferentes aspectos del mismo. Puede decirse que no hay un solo signo escrito que no participe en la configuración visual, conceptual y auditiva del lenguaje; del mismo modo, que no hay forma del lenguaje oral que emerja sin el filtro de la escritura. En el acto de transcribir, la interacción de lo oral con las formas de lo escrito es, pues, esencial.

El problema que esto plantea al estudio del lenguaje oral no es para nada trivial, porque resulta que el dato que la escritura ofrece no es un hecho básico, como lo es el lenguaje hablado, sino el producto de una reconstrucción, un dato que se corresponde, ya, con un análisis o descripción del lenguaje. Éste problema nos advierte, asimismo, sobre el carácter inasible de lo oral y su relación con lo escrito.

Formulada con base en el análisis del proceso de transcripción, la tesis de la reconstrucción del lenguaje oral mediante la escritura se nutre de los hallazgos de la psicogénesis de la escritura y la historia de las prácticas de lectura, dado que estos estudios han mostrado reiteradamente cómo la escritura no consiste en trasladar las unidades de lo oral al medio gráfico. Antes bien, todo parece indicar que las formas de las escrituras requieren de la interacción con el propio lenguaje escrito para entenderse y consolidarse. Desde esta perspectiva, es explicable también la diversidad de sistemas de escritura y su impacto en la representación lingüística. La existencia de los diferentes sistemas de escritura viene a confirmar lo que se ha planteado a lo largo del presente trabajo: la naturaleza primaria y analítica de la representación gráfica del lenguaje.

La demostración empírica del carácter primario de la escritura repercute enormemente sobre la teoría lingüística, porque pone en tela de juicio uno de sus postulados fundamentales: la idea de la impronta oral, esto es, la idea de que existe, por un lado, una memoria del sonido constituida por representaciones discretas de la forma de las consonantes y vocales, y, por otro, la idea de que son estas representaciones las que guían el análisis e interpretación de los enunciados orales. Cabe subrayar que si bien algún tipo de representación es necesaria para entender y producir el lenguaje, lo cierto es que los fonemas no parecen influir en la comprensión de la representación escrita durante el proceso de su adquisición, como tampoco parecen haberlo hecho en la construcción histórica de los sistemas de escritura. ¿Cómo explicar que históricamente se haya optado por hacer del morfema y la sílaba el objeto de la representación gráfica? ¿Cómo explicar que el encuentro de los fonemas tuvo lugar varios milenios después de haberse creado las escrituras en el contexto cultural de medio oriente? ¿Cómo explicar que el fonema nunca haya sido objeto de representación en el lejano oriente?

El punto es que si los fonemas son representaciones que no tienen una participación activa en la reflexión que se requiere para in-

interpretar sus correspondientes gráficos, hay que reconocer que no tienen existencia previa y son, por consiguiente, un producto de la reflexión escrituraria. O bien, existen, pero su existencia es irrelevante para la construcción y reconstrucción de las escrituras, puesto que no modelan las representaciones gráficas. Notablemente, es después de adquirida la escritura alfabética cuando estas representaciones cobran vida e intervienen en el análisis del lenguaje.

La tesis de la representación primaria de la escritura no únicamente trastorna la idea de escritura sostenida por la lingüística contemporánea, afecta asimismo el fonocentrismo y evolucionismo que subyace a la mayoría de las teorías de la escritura. Si tenemos en cuenta el hecho de que toda escritura reconstruye sólo ciertos aspectos del lenguaje, hemos de admitir que ninguna podrá constituir una imagen más exacta de éste que otra —recordemos que si verdaderamente alguna de ellas reprodujera uno a uno todos los aspectos del lenguaje, no sería más una representación sino el lenguaje mismo. En este sentido, la propia escritura alfabética no necesariamente resulta más avanzada u ofrece mayores ventajas que otras. La razón es que si consideramos que tanto desde el punto de vista del estudio fonético, como desde el proceso de adquisición, el análisis en segmentos consonánticos y vocálicos es más artificioso que el silábico, no podemos pensar que la escritura alfabética constituya una representación más fiel del lenguaje oral. Contra la idealización de la escritura alfabética y la representación fonológica, es necesario oponer, por un lado, el hecho de que ninguna escritura alfabética moderna se atiene únicamente a la representación del sonido, y, por otro, la problemática de la interpretación de la escritura continua en el mundo antiguo.

#### 4.1 *El fonologismo: ¿un ejemplo más de la “tiranía de la letra”?*

Fonografía, ideografía, logografía no son las propiedades puras de una escritura. Lo son, sí, de los símbolos o caracteres aislados, opuestos

entre sí mediante la abstracción que se opera para organizarlos en esas construcciones teóricas que llamamos sistemas, pero en el interior de un texto, el significado de los símbolos está vinculado a la organización de la lengua escrita. De ahí que, por muy frecuentes que resulten en una determinada lengua escrita los símbolos que desde la perspectiva del sistema se definen como de un cierto tipo, su sola presencia no baste para definir la clase de escritura de que se trata. El ejemplo más cercano son las escrituras alfabéticas convencionales, como las del español, el inglés o el francés, donde la interpretación del valor de los símbolos alfabéticos depende de las palabras y configuraciones ortográficas; tan es así que algunas de estas escrituras se han caracterizado también como logográficas, morfológicas o cuasi-ideográficas.

En realidad, nada impide que la forma gráfica de una lengua escrita pueda tener un doble valor: semántico y fonético; más bien, esto parece ser la constante en todas las escrituras históricas. En el mismo español escrito, no obstante ser tratado como ejemplo de escritura fonética o “superficial”, podemos encontrar caracteres alfabéticos que no remiten a diferencias sonoras, sino a elementos de significación o etimológicos, como la letra <b> de *bocina*, la <v> de *vocero* y la <h>; o bien, letras que a veces refieren a sonidos y a veces a morfemas, como la <s> del plural en todas aquellas variedades de español en las que los hablantes no emiten ningún sonido o realizan una aspiración ahí donde en otros tiempos hubo una sibilante que indicaba ese morfema.

Estos cambios en las lenguas escritas alfabéticamente son testimonio de un movimiento que se desenvuelve al margen de lo que las teorías fonográficas o fonocéntricas han considerado la culminación normal de la evolución de los sistemas de escritura: la representación de los segmentos fonémicos. En la actualidad, no hay una sola escritura histórica donde pueda encontrarse la pureza y unicidad de la representación alfabética. De hecho, las escrituras alfabéticas contemporáneas no sólo parecen haber desdeñado la idealidad de la relación una letra-un fonema, sino las cualidades mismas de los sistemas

fonológicos, cualidades que la lingüística y las teorías fonocéntricas han esgrimido para colocar el alfabeto en la cúspide de la representación gráfica; a saber, la economía y simplicidad de esos sistemas.

Si bien es difícil pensar que con estos parámetros pueda evaluarse el funcionamiento de una escritura, más complicado aún resulta imaginar cómo se puede medir su evolución. Así, si por economía se entiende, siguiendo a F. Coulmas (1992: 45), el número necesario de signos para mantener un inventario reducido, esta noción se aplica solamente al alfabeto latino heredado por los escribas del medioevo, porque es básicamente éste el que preserva más o menos los 24 o 25 signos usados por los romanos. Sin embargo, en la medida que el uso del alfabeto se ha extendido a otras lenguas, el inventario ha engrosado considerablemente. Hay que señalar que el principio una letra-un fonema, sostenido por los lingüistas en la creación de escrituras para las lenguas que carecen de ella, ha abierto la puerta a muchos de los símbolos creados por la Asociación Fonética Internacional, así como a los de otros alfabetos especializados, de modo que resulta difícil hablar de un único inventario y, por consiguiente, seguir pensando que el alfabeto es económico. Lo mismo sucede si nos atenemos al número de signos que se utilizan en las escrituras de las lenguas particulares, pues el rango de signos en uso resulta también bastante amplio: puede ir de unos 20 a unos 50 dependiendo de la cantidad de fonemas en cada lengua. Cuando vemos cuánto puede llegar a incrementarse la cantidad de signos, sea en el repertorio general o en una escritura particular, vale la pena preguntarse si los silabarios, cuyo rango de variación es de 35 a 50 aproximadamente, realmente son menos económicos que los repertorios alfabéticos.

Por lo que refiere a la simplicidad de las escrituras, esto es, la relación unívoca entre los símbolos y sus valores (Coulmas, 1992: 45), hay que reconocer que se trata también de una cuestión difícil de evaluar, debido a la complejidad que involucra la reconstrucción escrituraria. Por una parte, ¿desde dónde se puede decir que una escritura es simple? ¿Desde el proceso de adquisición? ¿Desde la inter-

pretación, o desde la producción de los textos? Por otra, la simplicidad no es un parámetro que se deba considerar al margen de la economía, como lo señala Coulmas (1992: 46). Ni bien se propone el inventario alfabético de una lengua como altamente económico, cuando ya se vislumbra la pérdida de simplicidad.

Pensemos, por ejemplo, en el inglés escrito. De acuerdo con el análisis fonológico, la lengua inglesa consta aproximadamente de 44 fonemas; sin embargo, en su escritura se emplean sólo 25 letras, algunas de las cuales para representar el mismo sonido. A lo largo de la historia, esta desproporción entre letras y fonemas, se ha compensado mediante la combinación de dos o más letras para algunos de los fonemas, logrando con ello que la economía del inventario se mantenga, aunque en detrimento de la simplicidad y, consecuentemente, del propio principio alfabético. No obstante esta pérdida de simplicidad no es algo que parezca afectar el funcionamiento de la escritura desde la perspectiva de la interpretación. Hay que recordar que para la lectura silenciosa, esto es, la modalidad de lectura privilegiada en la cultura occidental contemporánea, mientras más notoria sea la diferencia entre palabras que refieren a cosas distintas, más rápida y eficiente podrá ser la lectura. Y en esto la escritura del inglés se distingue especialmente. Lo cierto es que la forma tan poco simple, pero significativa que han alcanzado las palabras del inglés ha impactado a sus lectores, entre ellos los lingüistas, de modo que ha vuelto posible que se replantee el significado de la representación gráfica en esta lengua e incluso algunos de ellos hayan propuesto su ortografía como la forma “óptima” de representar una lengua.

Como puede apreciarse, los criterios que han servido para definir el *telos* de la evolución de los sistemas de escritura se tornan endeble cuando se tiene presente la complejidad de la representación y la reconstrucción del lenguaje que las lenguas escritas implican. Las supuestas ventajas no sólo se vuelven dudosas, sino que ponen en evidencia desde dónde las teorías fonográficas y evolucionistas han construido

sus argumentos: el fonologismo y el prejuicio etnocéntrico, dos circunstancias que no pueden más que pensarse como paradójicas.

Resulta una contradicción que en una cultura en la que la escritura constituye su cimiento y sostén; en donde, a decir de Mashall McLuhan, la escritura lineal y alfabética hizo posible la súbita invención de las “grámaticas” del pensamiento, la ciencia occidental, la concepción lineal del tiempo y la historia, ésa no tenga interés más que en la medida en que se piensa como instrumento reproductor del habla. La causa, probablemente, está en las profundas raíces que la escritura ha echado en la cognición, una interiorización tal que nos impide ver la relatividad de nuestra percepción alfabetizada y ha llevado a proponer la escritura alfabética como prueba o justificación de una representación que es propia de la mente alfabetizada.

#### 4.2 *La necesidad de la escritura*

Al igual que cualquier ciencia, la lingüística requiere de la escritura para asentar y comunicar sus datos. No obstante necesita de ella en un sentido más profundo, pues es a partir del lenguaje fijado por la escritura que se elaboran todas las inferencias sobre el lenguaje oral. Nada más alejado de aquel ideal metodológico esbozado por Leonard Bloomfield en 1933, mediante el cual pretendía asegurar la objetividad de la descripción reduciendo los datos al registro fonológico, uno de los dos “registros científicos del lenguaje”; o la propuesta de Emile Benveniste formulada en este mismo sentido:

En tanto que otrora la objetividad consistía en la aceptación íntegra de lo dado, lo cual acarrea a la vez la admisión de la norma gráfica para las lenguas escritas y el registro minucioso de todos los detalles articulatorios en lo tocante a textos, orales, hoy en día se aspira a identificar los elementos en tanto que distintivos en todos los niveles de análisis. Para reconocerlos, lo cual en ningún caso es tarea fácil, se aprovecha

el principio de que en una lengua no hay más que diferencias, que la lengua hace funcionar un conjunto de procedimientos discriminatorios. Sólo son desgajados los rasgos dotados de valor significativo, aportando, luego de especificarlos, los que no representan sino variantes. (1954/1985: 10).

Lo que no se había tomado en cuenta y que hoy ya no podemos ignorar o subestimar es que para desprender todo aquello que es distintivo se requiere la escritura. Hay una necesidad de hecho, porque sin ella es imposible operar segmentación y sustitución alguna. Hay una imposición de la escritura alfabética que se piensa de derecho, pero que no se justifica, porque no hay hasta el momento argumento que demuestre que esta constituya una reconstrucción más fidedigna del lenguaje. En este sentido, es necesario reconocer que la escritura alfabética, al igual que cualquier otra escritura, es un producto histórico y en cuanto tal sujeta el lenguaje a las eventualidades de su creación.

Como no hay dato oral que se pueda estudiar en sí mismo, la escritura no puede excluirse del análisis lingüístico. Está presente en todos los niveles del mismo, de ahí que pretender permanecer indiferente ante este hecho no pueda juzgarse sino una torpeza. Con mayor razón, si hemos de aceptar que la escritura está muy lejos de ser una técnica que reproduce, transcribe o codifica el lenguaje. No podemos pensar el lenguaje sin la escritura. La pureza originaria del lenguaje oral es pues insostenible.

Pensada desde siempre como exterior, la escritura vive dentro de la lengua, constituye las representaciones psicológicas de los hablantes alfabetizados, es el sustento del análisis lingüístico profesional y su principio epistémico. Paradoja fundamental de la escritura estar al mismo tiempo afuera y adentro del lenguaje, dice Derrida. ¿Será posible resolverla?

Reconocer la escritura dentro de la lengua es ya un avance que implica comenzar a pensar en la estratagema que nos ha ocultado su razón de ser y el efecto de su acción. Si la escritura es anterior al aná-

lisis lingüístico, porque no solamente describe, sino que funda el dato oral ¿no sería más provechoso ahondar en su estudio y en el de los modos de reconstrucción del lenguaje propios de cada tipo de escritura? Vale la pena agregar aquí la afortunada observación de Derrida (1971: 123):

Si queremos tratar de pensar, de descubrir aquello que bajo el nombre de escritura separa mucho más que las técnicas de notación, ¿no es necesario despojarse también, entre otros presupuestos etnocéntricos, de una especie de monogenetismo gráfico que transforma todas las diferencias en extravíos o retardos, accidentes o desviaciones? ¿No será necesario meditar este concepto heliocéntrico del habla?

Las circunstancias planteadas en este trabajo invitan a seguir reflexionando sobre la reconstrucción que implica el empleo de cualquier dispositivo escriturario en las transcripciones, sobre los procedimientos que permitan construir datos lingüísticos menos sesgados por nuestras representaciones escriturarias; asimismo, sobre las conceptualizaciones que los hablantes no alfabetizados, en proceso de alfabetización, o con dominio de otras escrituras, tenemos sobre el lenguaje.

Necesitamos saber de manera más precisa qué es la escritura, cuándo comienza, cómo se la reconoce, cómo y por qué se pasa de un escritura a otra, en qué momento se fonetiza, cómo se adquieren las escrituras de base no-alfabética y las no fonográficas, como se desarrolla la interpretación de los diferentes tipos de representación gráfica, entre otras cosas importantes. Se vislumbra, además, que es necesario articular de manera consistente la investigación histórica con la investigación psicogenética.

Cabe preguntarse, por último, si no será necesario también comenzar a hacer el elogio de la escritura.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABAURRE, G. (1988). “O que revelam os textos espontaneos sobre a representacao que faz a criança do objeto escrito”, en M. Kato (org.), *A concepcao da escrita pela crianca*, Campinas, Brasil: Pontes Editors.
- ABERCROMBIE, D. (1971). *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- (1947/1971). “What is a ‘Letter?’”, en *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- (1948/1971). “Forgotten Phoneticians”, en *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- (1954/1971). “On Writing and the Phoneme: two reviews (1954 and 1950)”, en *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- (1954/1971). “The Recording of Dialect Material”, en *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- (1964/1971). “Parameters and Phonemes”, en *Studies in Phonetics and Linguistics*, Londres: Oxford University Press.
- ANDERSON, S. (1995). *A-Morphus. Morphology*, Cambridge: University Press.
- (1990). *La fonología en el siglo XX*, Madrid: Visor.
- (1988). “Morphological Theory”, en F. S. Newmeyer, *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. I, Nueva York: Cambridge University Press.
- ARONOFF, M. (1992). “Segmentalism in linguistics: The alphabetic basis of phonological theory”, en P. Downing, S. D. Lima y M. Noonan, *The Linguistics of Literacy*, Amsterdam: Johns Benjamins Publishing Company.
- BÉGUELIN, M. J. (2002). “Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica”, en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. y A. CHERVEL (1969). *L'ortographe*, París: Maspéro.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- (2002). “La escritura, irreductible a un ‘código’”, en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- BLOOM, L. (1973). *One Word at a Time*, La Haya: Mouton.
- BLOOMFIELD, L. (1933/1984). *Language*, Chicago: The University of Chicago Press.
- BROWN, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CARRILLO, M. (1994). “Developmental phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language”, *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 3, pp. 279-298.
- CATACH, N. (1996). “La escritura como plurisistema, o teoría de L prima”, en N. Catach (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- CAVALLO, G. (1998). “Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- CAVALLO, G y R. CHARTIER (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- CHARTIER, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México: UIA, Depto. de Historia.
- CHOMSKY, N. y M. HALLE (1968). *The Sound Pattern of English*, Nueva York: Harper and Row.
- COULMAS, F. (1993). *The Writing Systems of the World*, Oxford & Cambridge: Blackwell.
- CUERVO, R. (1898). “Disquisiciones sobre antigua ortografía y pronunciación castellanas”, *Revue Hispanique*, V, 18, pp. 273-313.

- DEFIOR, S., F. JUSTICIA y F. J. MARTOS (1996). "The influence of lexical and sublexical variables in normal and poor Spanish readers", *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*, vol. 8, pp. 487-497.
- DERRIDA, J. (1967/1971). *De la gramatología*, México: Siglo XXI.
- DESBORDES, F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ, C. (1992). *La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español*. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE/Cinvestav.
- DIRINGER, D. (1968). *The Alphabet. A key to the history of mankind*, Nueva York: Funk & Wagnalls.
- DURANTI, A. (1985). "Famous Theories and local theories: The Samoans and Wittgenstein", *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, pp. 46-51.
- EDWARDS, J. A. (1992). "Computer methods in child language research: four principles for the use of archived data", *Journal of Child Language*, 19, pp. 435-458.
- EDWARDS, J. A. y M. D. LAMPERT (1993). *Talking Data. Transcription and coding in discourse research*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- EDWARDS, J. A. (1993). "Principles and contrasting systems of discourse transcription", en J. A. Edwards y M. D. Lampert, *Talking Data. Transcription and coding in discourse research*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- EMILIANO, A. (1991). "Latin or romance? Graphemic variation and scripto-linguistic change in medieval Spain", en R. Wright (ed.), *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- EHRI, L. (1993). "How English orthography influences phonological knowledge as children learn to read and spell", en R. J. Scholes (ed.), *Literacy and the Constructs on Language*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- ESTEVE SERRANO, A. (1982). *Estudios de teoría ortográfica del español*. Publi-

- caciones del Departamento de Lingüística General y Crítica Literaria, Murcia: Universidad de Murcia.
- FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.
- (1997). “La noción de la palabra y su relación con la escritura”, en R. Barriga y P. Butragueño (eds.), *Varia lingüística y literaria*, Vol. I, México: CELL, El Colegio de México.
- (2000). “Entre la sílaba oral y la palabra escrita”, *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 89, pp. 25-37.
- (2002). “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”, en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. y M. GÓMEZ PALACIO (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo. Evolución de la escritura durante el primer año escolar*, México: SEP y OEA.
- (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículo 4. Las relaciones entre el texto como totalidad y las partes*, México: SEP y OEA.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y S. VERNON (1992). “La distinción palabra-nombre en niños de 4 y 5 años”, *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 52, pp. 15-28.
- FERREIRO, E. y C. PONTECORVO (1996). “Los límites entre las palabras”, en E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo, (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E., C. PONTECORVO, N. RIBEIRO MOREIRA e I. GARCÍA HIDALGO, (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. y C. ZAMUDIO, (en prensa). “La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?”, *RIPLA*, Roma: Università “La Sapienza”.

- FIRTH, J. R. (1964). *Papers in Linguistics, 1943-1951*, Londres: Oxford University Press.
- (1946/1964). “The English School of Phonetics”, en *Papers in Linguistics, 1943-1951*, Londres: Oxford University Press.
- (1948/1964). “The Semantics of Linguistic Science”, en *Papers in Linguistics, 1943-1951*, Londres: Oxford University Press.
- FOX, B. y D. K. ROUTH (1975). “Analyzing Spoken Language Into Words, Syllables and Phonemes: A Developmental Study”, *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, pp. 331-342.
- GELB, I. J. (1952/1976). *Historia de la escritura*, Madrid: Alianza.
- GELDER, B. DE y J. MORAIS (1995). *Speech and Reading. A comparative approach*, Reino Unido: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- GOODMAN, N. (1966). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*, Barcelona: Seix Barral.
- GOODY, J. (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge: University Press.
- GUMPERZ, J. y N. BERENZ (1993). “Transcribing Conversational Exchanges”, en J. A. Edwards y M. D. Lampert, *Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- HAMESSE, J. (1998). “El modelo escolástico de la lectura”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- HARRIS, R. (1990). “Scriptism”, en *The Foundations of Linguistic Theory. Selected Papers of Roy Harris*, Londres y Nueva York: Routledge.
- HARRIS, Z. (1954). “Distributional Structure”, en *Word*, 10, núm. 2-3, pp. 146-162.
- HERMAN, JÓZSEF (1991). “Spoken and Written Latin in the Last Centuries of the Roman Empire. A contribution to the Linguistic History of the Western provinces”, en R. Wright, *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- HOCKETT, CH. (1958/1979). *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires: Eudeba.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1949). *The Principles of the Inter-*

- national Phonetic Association*, Reimpresión de 1962, Londres: University College.
- JANSON, TORE (1991). "Language Change and Metalinguistic Change: Latin to Romance and Other Cases", en R. Wright, *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- JIMÉNEZ, J. y M. ORTIZ (1993). "Phonological awareness in learning literacy", *Cognitiva*, 5, 2, pp. 153-170.
- LAMPERT, M. D. y S. M. ERVIN-TRIPP (1993). "Structured Coding for the Study of Language and Social Interaction", en J. A. Edwards y M. D. Lampert, *Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- LAPESA, R. (1981). *Historia de la lengua española*, 9ª ed. corr. y aum., Madrid: Gredos.
- LARA, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*, México: El Colegio de México.
- (2002). "La escritura como tradición y como instrumento de reflexión", en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- LIBERMAN, I. Y. (1973). "Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition", *Bulletin of the Orton Society*, 23, pp. 65-67.
- LIBERMAN, I. Y., D. SHANKWEILER, F. FISCHER y B. CARTER (1974). "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child", *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-212.
- LINDSAY, J. y D. O'CONNELL (1995). "How do Transcribers Deal with Audio Recordings of Spoken Discourse?", *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, 2, pp. 101-115.
- LOPE BLANCH, J. (1963). "En torno a las vocales caedizas del español mexicano", *NRFH*, XVII, núm. 1-2, México: El Colegio de México, pp. 1-19.
- LÓPEZ MORALES, H. (1996). "Corpora orales hispánicos", en A. Briz, J. Gómez, Ma. J. Martínez y Grupo Val. Ed. Co. (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado*, Zaragoza: Libros Pórtico.

- LÓPEZ ORNAT, S., A. FERNÁNDEZ, P. GALLO y S. MARISCAL (1994). *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI.
- LUNDBERG, I. (1991). "Phonemic Awareness can Be Developed Without Reading Instruction", en S. Brady y B. Shankweiler (eds.), *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates, pp. 47-53.
- LUNDBERG, I., A. OLOFSSON y S. WALL (1980). "Reading and Spelling Skills in the First School Years Predicted from Phonemic Awareness Skills in Kindergarten", *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, pp.159-173.
- MACMAHON, M. K. (1996). "Phonetic Notation", en P. T. Daniels y W. Bright, *The World's Writing Systems*, Oxford: Oxford University Press.
- MACWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*, Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- MANN, V. A. (1989). "Phonological awareness: The Role of Reading Experience", *Cognition*, 24, pp. 65-92.
- MARTIN, HENRY-JEAN (1988/1995). *The History and Power of Writing*, Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- MARTINET, A. (1966). "Le mot", en *Problèmes du langage*, France: Gallimard, pp. 39-53.
- MATTHEI, E. y T. ROEPER (1983). *Understanding and Producing Speech*, Londres: Fontana.
- McKENZIE, D. F. (1999). *Bibliography and the Sociology of Texts*, Cambridge: University Press.
- McLUHAN, M. (1966/1985). *La galaxia de Gutenberg*, México: Planeta.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1962). *Manual de gramática histórica española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- MORAIS, J., P. BERTELSON, L. CARY y J. ALEGRÍA (1986). "Literacy Training and Speech Segmentation", *Cognition*, 24, pp. 45-64.
- MORAIS, J., J. ALEGRÍA y A. CONTENT (1987). "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, pp. 415-438.
- MORAIS, J. y R. KOLINSKY (1995). "The Consequences of Phonemic Aware-

- ness”, en B. de Gelder y J. Morais (eds.), *Speech and Reading. A Comparative Approach*, Reino Unido, Erlbaum (UK): Taylor & Francis.
- NESPOR, M. e I. VOGUEL (1986). *Prosodic Phonology*, Dordrecht: Foris Publications.
- OCHS, E. (1979). “Transcription as Theory”, en E. Ochs y B. Schieffelin *Developmental Pragmatics*, Nueva York: Academic Press, Inc.
- O’CONNELL, D. y S. KOWAL (1994). “Some Current Transcription Systems for Spoken Discourse: A Critical Analysis”, *Pragmatics*, 4, pp. 81-107.
- (1999). “Transcription and the Issue of Standardization”, *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, pp. 103-120.
- OLSON, D. (1994). *The World on Paper*, Cambridge: University Press. Versión española: *El mundo sobre el papel* (1994), col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- PARKES, M. B. (1993). *Pause and Effect. Punctuation in the West*, Cambridge: University Press.
- (1998). “La alta Edad Media”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- PEEREMAN, R. (1991). “La médiation phonologique dans la reconnaissance des mots écrits”, en R. Kolinski, J. Morais y J. Segui, *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*, París: Presses Universitaires de France.
- PIKE, K. (1944). *Phonetics. A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technique for the Practical Description of Sounds*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- READ, CH. (1985). “Effects of Phonology on Beginning Spelling: Some Cross Linguistic Evidence”, en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: University Press, pp. 389-403.
- READ, CH., Y. ZHANG, H. NIE, y B. DING (1986). “The Ability to Manipulate Speech Sounds Depends on Knowing Alphabetic Writing”, *Cognition*, 24, pp. 31-44.
- RICHÉ, PIERRE (1964). *Éducation et culture dans l’Occident barbare*, París: Éditions de Seuil.
- ROMERO, C., D. O’CONNELL y S. KOWAL (2002). “Notation Systems for

- Transcription: An Empirical Investigation, *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 6, pp. 619-631.
- ROSENBLAT, A. (1963). *Fetichismo de la letra*, Cuadernos del Instituto de Filología Andrés Bello, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- ROZIN P., GLEITMAN L. R. (1977). "The Structure and Acquisition of Reading II: The Reading Process and the Acquisition of Alphabetic Principle", en *Towards a Psychology of Reading: The Proceedings of the CUNY Conferences*, A. S. Reber y D. L. Scarborough (eds.), Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates, pp. 55-141.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- SAENGER, PAUL (1995). "La separación de las palabras y la fisiología de la lectura", en D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- (1998). "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media", en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- SAENGER, P. (1997). *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*, California: Stanford University Press.
- SAMPSON, G. (1980). *Schools of Linguistics*, California: Stanford University Press.
- (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- SAPIR, E. (1921/1984). *El lenguaje*, México: FCE.
- (1972). "La realidad Psicológica de los fonemas", en *Fonología y morfología*, col. Biblioteca de Lingüística y Semiología (tit. original: *Psychologie du langage*), Buenos Aires: Paidós.
- SAUSSURE, F. DE (1985/1916). *Curso de lingüística general*, México: Ediciones Nuevaomar.
- SEGUI, J. (1991). "La reconnaissance visuelle des mots", en R. Kolinski, J. Morais y J. Segui, *La reconnaissance des mots dans les différentes mo-*

- dalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*, París: Presses Universitaires de France.
- SIEGRIST, F. (1986). *La conceptualisation du système alphabétique orthographe du Français*, tesis de doctorado núm. 141 de la F. P. S. E.: Universidad de Ginebra.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992). “L'évolution des mécanismes d'identification des mots”, en M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles y D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*, París: Presses Universitaires de France.
- STANOVICH, K. (1989). “L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture”, en L. Rieben y Ch. Perfetti, *L'apprenti lecteur: Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- STANOVICH K., CUNNINGHAM A. y CRAMER B. (1984). Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability, *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, pp. 175-190.
- TEBEROSKY, A. (2002). “Las ‘filtraciones’ de la escritura en los estudios psicolingüísticos”, en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, col. LEA, Barcelona: Gedisa.
- TREIMAN R. (1992). “The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell”, en P. Gough, L. Ehri R. Treiman *Reading Acquisition*, (eds.), Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates, pp. 65-105.
- TRUBETZKOY, N. (1972). “La fonología actual”, en *Fonología y morfología*, Buenos Aires: Paidós. Original francés: *Psychologie du Langage*, París: Librairie Felix Alcan.
- VACA, J. (1996). “Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos”, *Lectura y vida*, año 17-3, pp. 23-32.
- VACHEK, J. (1948). “Written Language and Printed Language”, en J. Vachek, *Selected Papers*, La Haya: Mouton.
- (1945-49/1976). “Some Remarks on Writing and Phonetic Transcription”, en J. Vachek, *Selected Papers*, La Haya: Mouton.
- (1959/1976). “Two chapters on written English”, en J. Vachek, *Selected Papers*, La Haya: Mouton.

- (1972/1976). “The Present State of Research in Written Language”, en J. Vachek, *Selected Papers*, La Haya: Mouton.
- VARVARO, A. (1991). “Latin and Romance: Fragmentation or Restructuring?”, en R. Wright, *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- VERNON, S. (1986/1997). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*, tesis de maestría, México: DIE/Cinvestav.
- (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*, tesis de doctorado, México: DIE/Cinvestav.
- VERNON, S. y E. FERREIRO (1999). “Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness”, *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 4, pp. 395-415.
- WRIGHT, R. (ed.) (1991). *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- (1991). “The Conceptual Distinction Between Latin and Romance: Invention or Evolution?”, en *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, Londres y Nueva York: Routledge.
- ZAGAR, D. (1992). “L’approche cognitive de la lecture: de l’accès au lexique au calcul syntaxique”, en M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles y D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*, París: Presses Universitaires de France.
- ZAMUDIO, C. (2008). “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos”, *Lectura y vida*, año 29-1, pp. 10-21.



*Las consecuencias de la escritura  
alfabética en la teoría lingüística*

se terminó de imprimir en marzo de 2010  
en los talleres de Impresora y Encuadernadora  
Progreso, S.A. de C.V., San Lorenzo 244,  
Col. Paraje San Juan 09830 México, D.F.  
Tipografía y formación: El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.  
Portada: Irma Eugenia Alva Valencia.  
Cuidó la edición la Dirección de Publicaciones de  
El Colegio de México.

# CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

## SERIE ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA IV

La escritura ha jugado un papel central en el desarrollo de distintas disciplinas científicas, pero quizá sea en la lingüística donde mayor impacto ha tenido. Es imposible negar el lugar de la escritura en el análisis que se realiza en este campo. Como lo señala la autora en la introducción del libro: “La escritura es, pues, irremplazable. Reaparece en primer plano, sin que haya posibilidad alguna de evitarlo; precede al análisis del lenguaje e, inclusive, puede ‘confundirse con él’” (p. 23). De la sociolingüística a la lexicografía, de la lingüística histórica a los estudios sobre adquisición, de la sintaxis a la morfología, en cualquier rama de la lingüística hay una deuda, mayor o menor, con la lengua escrita.

Paradójicamente, la escritura no ha recibido atención suficiente por parte de los lingüistas; arqueólogos, historiadores y psicólogos han prestado más interés al estudio de este objeto cultural que los especialistas en el lenguaje. Aunque muchos lingüistas han hecho referencias a la escritura, pocos son los que la han tomado como objeto de análisis y menos aún los que han reflexionado sobre el impacto que tiene en la construcción de su disciplina. Es en este último punto donde se ubica el libro de Celia Zamudio Mesa. Pocas veces se ven trabajos que hacen de un asunto metodológico, una reflexión que toca las bases mismas de la construcción teórica.

Probablemente este libro no será recibido con neutralidad. Sus planteamientos encontrarán partidarios entusiastas o críticos apasionados, pero difícilmente quedarán en la indiferencia.

ISBN: 978-607-462-087-0



 EL COLEGIO  
DE MÉXICO