

La dimensión grafofonémica de la alfabetización inicial: abordajes de la diversidad lingüística

Docentes autoras y autor: Anabella Poggio, Carolina Cuesta y Daniel Rojas Delgado

Presentación

Desde nuestra experiencia como docentes de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (modalidad a distancia), cuya implementación se inicia en el año 2017, pero también con antecedentes en la educación en entornos virtuales, particularmente de ofertas académicas para la formación docente continua de otras universidades nacionales, venimos transitando un recorrido específico respecto no sólo del manejo técnico de los recursos involucrados, sino de la concepción pedagógica y didáctica de los materiales y su elaboración para dictar las clases.

Se trata de un tránsito por lo que optamos llamar *multimodalidad*, en cuanto dichos materiales, escritos y audiovisuales, se combinan en las clases, en procura de potenciar diferentes maneras de comunicación y explicación de los conocimientos impartidos en la atención a sus posibles recepciones, siempre diversas. Así, el carácter multimodal se expresa en el tratamiento del conocimiento a enseñar en relación con sus momentos escritos, cuya retórica no es igual a la de un *paper*, en cuanto se esfuerza respecto de la claridad, el uso de ejemplos y casos, comparaciones y relaciones, y demás recursos de la argumentación que atienden a sus interlocutores. La multimodalidad no sólo implica la elaboración y enlace a los mencionados videos que pueden realizarse con distintas aplicaciones (Zoom, Meet, Teams, Loom), sino que combina cuadros, gráficos y fotos (en este caso, de cuadernos de clase), en procura de proponer distintas síntesis o apoyaturas empíricas de los contenidos desarrollados junto con la bibliografía. De este modo, el Apartado 4, titulado “Profundidad ortográfica y diversidad lingüística”, da cuenta de lo anteriormente expuesto. Se trata de contenidos de los estudios de la alfabetización inicial que recuperan desarrollos de la lingüística fonológica y fonética, sumamente arduos de ser aprendidos sólo mediante una exposición escrita. Al mismo tiempo, se trabaja con lenguas comparadas y casos de variedades de la misma lengua que en sus planos fonológico y fonético inciden en los procesos de alfabetización llevados a cabo en las aulas. De allí, la focalización en el caso del español rioplatense y el guaraní. En este sentido, también la multimodalidad nos permite enlazar a otros contenidos alojados en la web, de acceso abierto, en pos de atender a aspectos específicos de la dimensión fonética, por ejemplo de las variedades del español, como se explica en el mismo apartado y a través de la nota al pie número 6, que envía al sitio *Let’sSpeakSpanish* para visualizar grafemas y

escuchar las diferentes pronunciaciones de distintos fonemas en una de las variedades del español peninsular: los sonidos [θ] y [k] y las letras *ce* (C), *zeta* (Z) y *cu* (Q); así como el link que envía a una actividad de autoevaluación de los contenidos desarrollados, de respuestas cerradas con retroalimentación inmediata, diseñada por los autores con la aplicación Genially.

En suma, se trata de detenerse junto con los y las estudiantes en la lectura, visualización y escucha minuciosa y comentada de algún texto de la bibliografía en particular; análisis empíricos de cuadernos de clases, libros de texto, secuencias didácticas, documentos de política educativa, registros escritos de clases, escritos de estudiantes, entre diversidad de opciones, que no agotamos en este material. Entre esta diversidad, sí cabe aclarar que de ningún modo se utilizan fotos ni filmaciones de clases ni talleres o actividades educativas en general, de estudiantes de distintos niveles educativos, en pos del resguardo de la identidad e integridad de niños, niñas y jóvenes; adultos y adultas. Asimismo, la multimodalidad de lo escrito, lo visual y lo audiovisual permite puestas en relación, ampliaciones de las exposiciones que los y las docentes retoman para el desarrollo de los contenidos en los foros de las aulas virtuales. En ese sentido, se destaca que este aspecto específico de la multimodalidad resulta relevante para la formación docente en entornos virtuales, ya que no necesariamente los y las estudiantes de las ofertas de cursado que se dictan disponen del tiempo suficiente para la realización de búsquedas en bibliotecas o incluso sitios web, agregado a la necesidad de apelar a las recomendaciones de los y las docentes a cargo, también como reaseguro de la pertinencia y valor disciplinarios de las fuentes a consultar. Además, se observa el hecho, ya de público conocimiento durante la pandemia covid-19, referido a que una buena parte de la población nacional no cuenta con cantidad y variedad de dispositivos que les permitan el almacenamiento de documentos ni que garanticen la conectividad y tiempos de permanencia, incluidos/as estudiantes y docentes; con lo cual los recursos de la multimodalidad, particularmente audiovisuales, se presentan como alternativas también respecto de las diversas condiciones materiales de acceso al mundo digital.

1. Distinciones entre teorías del desarrollo de la lengua escrita y estudios sobre alfabetización inicial

Las perspectivas que estamos presentando en este material no buscan aplicar ninguna teoría del desarrollo, llámese del lenguaje o lengua escrita en los niños, sea de la psicogénesis o constructivismo, sea de las investigaciones fonológicas. Respecto de estas teorías, autores como Schwartz y Correa (2011) y Soares (2017, 2020), recuperan algunas de sus definiciones que han sido llevadas a las políticas educativas curriculares y de la formación docente de manera sesgada, incluso errónea, con lo cual se han generado ya por décadas cantidad de equívocos. Otro caso es Cagliari (2011), que no se apoya en tales definiciones, sino que menciona los problemas que han generado en la actuación docente, sobre todo respecto de omitir la enseñanza del principio alfabético/acrofónico y especialmente el ortográfico.

Acordamos con Schwartz y Correa (2011) y Soares (2017, 2020) que esta revisión es necesaria para poder ubicarnos en sus perspectivas que, subrayamos, son lingüísticas: no se trata de clasificar niños o escrituras de niños en presilábicos, silábicos, alfabéticos y demás para, con ello, suponer que haya una metodología didáctica consecuente con el cumplimiento de dichas etapas. Se trata, por un lado, de visibilizar que de una manera u otra estas teorías reconocen la dimensión lingüística del proceso de alfabetización, de forma más o menos jerarquizada, cuestión completamente omitida en la invención del constructivismo como política educativa (véase nuevamente Schwartz y Correa, 2011), esto es, que no ha llegado a nosotros/as los/as docentes la teoría de Ferreiro y Teberosky en estado puro. Por otro lado, se trata de no homologar las etapas de esta teoría del desarrollo a la enseñanza en la presunción de que los aprendizajes seguirán las etapas que formulan las autoras, aunque se suela decir que cada niño o niña no pase necesariamente por cada una de ellas y en los tiempos previstos. Tampoco se trata de corregir los errores o equívocos de los que los y las docentes no somos responsables.

En palabras de Soares (2017), nos referimos al capítulo “Conciencia fonémica y alfabetización” de su libro *Alfabetización. La cuestión de los métodos*, la revisión de las teorías del desarrollo de la lengua escrita que aportan a “la comprensión de diferentes niveles en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita” (trad., p. 36) permite postular su posibilidad de *conciliación*, concepto que reitera a lo largo de todo este estudio. De hecho, al inicio del mencionado capítulo, Soares (2017) realiza una síntesis de esta argumentación que luego exponemos, que no se trata de postular un enfoque equilibrado o algo similar. Pero ahora es importante traer las observaciones que realiza la autora en relación con los efectos que ha tenido la insistencia sobre las etapas de las teorías del desarrollo de la lengua escrita en la práctica docente. Así lo explica:

[...] lo que las investigaciones ofrecen, en su gran mayoría, en una u otra de las orientaciones teóricas mencionadas, es el análisis de uno de los dos componentes del proceso de comprensión por parte del niño del principio alfabético. En la perspectiva psicogenética, Ferreiro (2001: 119) declara que “lo que hice fue intentar entender qué tipo de relación es generada entre un niño definido como un sujeto cognoscente, o sea, alguien que quiere conocer, y un objeto definido como un objeto de conocimiento”. En la perspectiva fonológica, Treiman (1998: 300) afirma: “examinándose cuidadosamente la escritura del niño, se puede comprender en qué punto está en el proceso de alfabetización” (trad., p. 36).

Ambas orientaciones teóricas focalizan las demostraciones de sus fundamentos y conceptos que ofician de parámetros para definir “etapas” en las *escrituras inventadas*. De esta manera, observa Soares (2017):

Esa posibilidad de comprensión de diferentes niveles en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita hizo que, motivadas por las

investigaciones, actividades de *escritura inventada* se volvieran prácticas bastante frecuentes. Particularmente en contextos, como el brasileiro, en que la orientación psicogenética, en particular, se difundió de forma amplia. No obstante, estas prácticas, si son de gran valor por las oportunidades que ofrecen para que se comprendan los “errores” de los niños considerados, en la perspectiva psicogenética, como “errores constitutivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura” (Ferreiro y Teberosky, 1986: 30), y, en la perspectiva fonológica como errores que “revelan características tanto fonológicas como ortográficas de las escrituras de los niños” (Treiman y Bourassa, 2000: 188) han sido utilizadas muy frecuentemente sólo para rotular e incluso para clasificar a los niños por niveles de comprensión del principio alfabético y de la conciencia fonológica. Es que, si las investigaciones contribuyeron al conocimiento sobre los niveles lingüísticos y cognitivos en el desarrollo y aprendizaje de la lengua escrita, pocas investigaciones se centraron en la comprensión de *cómo* el niño puede ser orientado e incentivado en su progreso de un nivel a otro (trad., p. 36).

Por un lado, entonces, se encuentra la clasificación y rotulación de niños según su proceso de comprensión sólo del principio alfabético, sin atender al acrofónico, estrechamente vinculado, y menos aún al ortográfico. Por otro, se presentan las clasificaciones y rotulaciones de niños según niveles de conciencia fonológica, que como veremos más adelante especialmente en nuestro ámbito local precisa una serie importante de aclaraciones conceptuales en relación a cómo se ha divulgado. Y en este marco, más allá de las contribuciones de ambas perspectivas de las teorías del desarrollo, lo que no significa que sean verdades científicas absolutas – por ello Soares todo el tiempo utiliza el término *contribución, aporte*–, casi no disponemos de investigaciones que indaguen “*cómo* el niño puede ser orientado e incentivado en su progreso de un nivel a otro”. Por lo tanto, se reafirma una idea dominante y de largo aliento de investigación como constatación de etapas o niveles, estadios o fases, sea cual fuese la denominación, y sea cual fuere la perspectiva asumida: psicogenética o fonológica.

En consecuencia, hay un problema vinculado con una larga historia de equiparar investigaciones que buscan comprobar las teorías del desarrollo de la lengua escrita con estudios sobre la alfabetización inicial, cuando esta denominación refiere, en principio, a cómo una persona no alfabetizada es alfabetizada o se alfabetiza, lo que implica una acción que realiza con otros que están alfabetizados. Esto es, que tiene conocimientos sobre el sistema alfabético de la lengua escrita oficial del país de que se trate, en el caso de lenguas alfabéticas, y que se los transmite de una manera u otra a quien no los posee. Afirmar que se llevan a cabo estudios sobre la alfabetización inicial no se corresponde con aplicaciones corroborativas de las teorías del desarrollo de la lengua escrita. Por ello, en la parte final del capítulo de Soares (2017, trad., pp. 37-45) que comenzamos a referir, la autora reseña las pocas investigaciones que buscan estudiar los efectos de mediaciones o intervenciones de enseñanza en los procesos de alfabetización de niños, no obstante a través de situaciones experimentales, no

de aula. Lo interesante de estas investigaciones es que revelan, ya sea la necesidad de combinar las perspectivas de las teorías del desarrollo, ya sea relativizar las etapas que cada una de ellas propone. En todos los casos, estas investigaciones concluyen respecto de sus resultados que en los grupos experimentales de niños en los que hubo algún tipo de intervención por parte del investigador, incluso en algunos en los que se trabajó con consignas de los métodos de alfabetización, los niños progresaron en sus dominios de los principios alfabético y ortográfico.

Soares (2017) es quien desde sus indagaciones inscritas en estudios de la alfabetización de perspectiva lingüística desarrolla los fundamentos para demostrar que los paradigmas constructivista (psicogénesis) y fonológico pueden *conciliarse, complementarse, asociarse*, en explicaciones más productivas sobre el proceso de alfabetización que verdaderamente contribuyan como parte del marco teórico de referencia del trabajo docente. No se trata de una aplicación didáctica, volvemos a señalar, sino de un conocimiento que le permite al docente comprender y explicar qué es lo que enseña de la lengua escrita respecto de la alfabetización inicial y qué es lo que aprende el niño o niña, joven, adulto/a. Ya que, desde estos conocimientos lingüísticos, se pueden apoyar las propias propuestas didácticas siempre en función de los estudiantes reales y escuelas reales con quienes y donde se trabaja cotidianamente. Dice la autora respecto de lo anterior:

Se puede inferir de esa asociación que el niño para aprender a leer y a escribir vivencia un proceso en el que las relaciones entre las cadenas sonoras del habla y sus *significados* van siendo progresivamente reconocidas como abstractas en cuanto las relaciones entre las cadenas sonoras del habla y la *lengua escrita* se van haciendo cada vez más claras. O sea, el proceso de conceptualización de la escritura por parte del niño en su progresiva construcción del principio alfabético, proceso analizado desde la perspectiva del paradigma psicogenético, es acompañado y también estimulado por el proceso, analizado desde la perspectiva del paradigma fonológico, de la progresiva comprensión por parte del niño de las conexiones entre los sonidos de las palabras y su representación alfabética a medida que él va adquiriendo conciencia fonológica en sus diferentes niveles (Soares, 2017, trad., p. 2).

2. Precisiones sobre el concepto de *conciencia* en las investigaciones de la teoría del desarrollo de la lengua escrita de perspectiva fonológica

Conciencia fonológica es uno de los conceptos que más se ha divulgado en nuestro ámbito educativo y la manera de denominar un supuesto enfoque que se opondría a la psicogénesis o constructivismo. De ese modo, cualquier docente que en una escuela menciona “la relación fonema-grafema” es rápidamente inscrito, o sindicado, de seguir “el enfoque de la conciencia fonológica”. Detrás de esta triste situación, si se nos permite la expresión, hay cantidad de investigaciones de corte experimental, igual que las de la psicogénesis, pero de distinto tipo. Todas ellas

toman como parámetro de las etapas de desarrollo de la lengua escrita que proponen –volvemos a la cita anterior de Soares– “la progresiva comprensión por parte del niño de las conexiones entre los sonidos de las palabras y su representación alfabética a medida que él va adquiriendo conciencia fonológica en sus diferentes niveles” (2017, trad., p. 2).

Antes de continuar, resulta necesario explicar a qué refiere *adquirir, tener, lograr, conseguir, alcanzar*, conciencia fonológica en este tipo de investigaciones. Una primera precisión lamentablemente remite a cómo fue traducido el término del inglés; ya que esta línea de indagaciones se ha desarrollado en los países de habla inglesa y, sobre todo, ha estudiado el caso de la alfabetización de niños hablantes del inglés. Problema de traducción que ha generado y genera múltiples equívocos, también reduccionismos por parte de especialistas que lo utilizan o mencionan y, como ya sabemos, la acusación de que apelar al concepto significa “ser tradicional”. El término original es *awareness* que significa *toma de conocimiento*, en el sentido de *darse por informado de un asunto*, y no es sinónimo de *consciousness*, que refiere a este aspecto de la psiquis humana (traer a la conciencia algo de mi vida, historia, a través de un trabajo psíquico terapéutico, por ejemplo). Así lo explica la misma Soares (2017, trad., pp. 1-2) en una nota de la traductora:

Explica Soares en la nota 3 del capítulo “Conciencia fonológica y alfabetización” [cap. 5]: en el capítulo anterior, notas al pie 6 y 7, se mencionó la inadecuación, por la inexistencia en portugués de una palabra que corresponda al término, de traducir *awareness* (palabra usada en la bibliografía de lengua inglesa) por *conciencia*, correspondiente a *consciousness*. Stanovitch (1992: 317; 2000: 63-64) hace una restricción, incluso, a la palabra *awareness*, exactamente por su inconveniente aproximación al concepto de *consciousness* y sugiere sustituirla por *sensibility* (sensibilidad). J. Morais (2003: 125) propone la distinción entre tres niveles de conciencia fonológica: *sensibilidad fonológica*, correspondiente al comportamiento epilingüístico en la concepción de Gombert (cf. capítulo anterior); *conciencia fonológica* propiamente dicha, que supone la reflexión sobre el control consciente del estrato fonológico; y *conceptualización*, en que los “constructos fonológicos son considerados de forma abstracta y en términos de sus propiedades, relaciones jerárquicas, semejanzas y diferencias” (2017, p. 170).

Resulta importante explicitar en relación con la inadecuación de traducir *awareness* como “conciencia” en el portugués, que lo mismo ocurre en el español. El diccionario de Cambridge define *awareness* como el “conocimiento de que algo existe, o comprensión de una situación o tema en el momento presente basado en información o en la experiencia”. Disponible en: <https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/awareness>.

Magda Soares opta por el uso de la traducción común que el término viene teniendo en la comunidad académica de habla portuguesa, cuestión que vemos se reitera en el caso de estudios en español, no obstante, sus explicaciones se conducen por el significado estricto de *awareness* antes

citado. Y que en nota 3, señala, es reconocido por los autores referenciados que proponen reemplazarlo por el término *sensibilidad*, que denota el significado de “tomar conciencia”, es decir, “hacerse/volverse sensible” sobre un tema en particular [nota de la traductora].

En segunda instancia, entonces, corresponde aclarar que conciencia fonológica no remite a la relación fonema-grafema, sino a las primeras fonetizaciones de la lengua escrita que realiza el niño, en cuanto revelan que comienza a conocer, a darse por informado de que la lengua hablada no es igual a la lengua escrita, justamente en la dimensión fonológica, cuya unidad de sonido para los sistemas de escritura de las lenguas alfabéticas es la sílaba, no el fonema. Así, los niños comienzan a tener *sensibilidad* a esas relaciones de los sonidos del habla en principio con las palabras escritas y, por lo tanto, *perciben*, prestan atención a su carácter arbitrario, no natural, esto es, de representación y notación del sistema de escritura.¹

En tercer lugar, es importante que los y las docentes sepamos que el concepto de conciencia fonológica proviene de estudios de la psicología cognitiva. Gombert, mencionado en la cita anterior de Soares (2017), es el autor que desde las indagaciones de los comportamientos metalingüísticos observados en situaciones experimentales con niños en proceso de alfabetización, sistematizó el planteo de que dichos comportamientos podían ser clasificados según los niveles de estudio de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y textual. En este marco, se propone, primero, el concepto de comportamiento metafonológico, en cuanto su relevancia en los niños en proceso de alfabetización, y luego, respecto del estudio de las particularidades de dicho comportamiento, al igual que los demás, se llega a la formulación del concepto de *phonological awareness*, en español, *conocimiento fonológico*. No obstante, persiste este problema de agregar al significado esa acción-meta, lo metalingüístico del concepto y de allí la propuesta de esta línea de investigación de entenderlo como *sensibilidad*, hacerse sensible a la dimensión

¹ Soares (2017) explica en otro capítulo de su libro, titulado “Conciencia fonológica y alfabetización” (pp. 165-188), que esta sensibilidad o atención por parte del niño a la dimensión fonológica revelada en las relaciones lengua hablada y lengua escrita, en su proceso de alfabetización, se expresa cuando avanzan sobre el *realismo nominal*. Este concepto que viene de la filosofía del lenguaje es de larga data, y refiere al hecho de pensar como seres humanos que en la palabra se encuentra aquello a lo que refiere: por ejemplo, ustedes deben de haber visto *reels* de humor en redes sociales en los que un adulto le dice a un niño que lea la palabra *gato*, se la separa en sílabas en una pizarra y luego le pregunta: ¿entonces cómo dice (lee)?, y el niño responde “Miau”. Otra manera en la que se expresa el realismo nominal es cuando un niño justifica que escribe una palabra con muchas letras para referir a algo o a alguien grande, de tamaño, de edad. Es lo que en la psicogénesis de la lengua escrita se denomina hipótesis de cantidad, y que Soares recupera en dicho capítulo para analizarla desde el concepto de realismo nominal en términos lingüísticos. Desde la perspectiva lingüística abandonar el realismo nominal refiere a la separación del significante y el significado: una cuestión es la palabra en su materialidad sonora y visual (significante), otra es al concepto que refiere (significado). Explica Soares que en los estudios de alfabetización esta distinción se explica cuando el niño separa la *palabra fonológica* de la *palabra escrita*; cuando ya sabe o conoce que la palabra hablada no es la palabra escrita aunque todavía no domine exactamente de qué trata la diferencia. Entonces, aunque el significado todavía sea su guía para orientarse desde la lengua hablada a la escrita, ya reconoció que en esta relación hay un plano fonológico que de alguna manera se expresa en la escritura, y de allí que comience a guiarse también por el principio alfabético.

fonológica que remite a las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita en el plano de los sonidos y sus representaciones en palabras.

Por nuestra parte, y desde nuestras investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, proponemos que no nos quedemos necesariamente atados/as o atrapados/as en los términos que vienen generando tantas controversias y polémicas en la larga historia de los debates sobre los métodos de alfabetización llevados también a los llamados enfoques. Lo importante es reconocer que en la alfabetización inicial hay una especificidad de conocimientos lingüísticos que los niños, niñas, jóvenes, adultos/as necesitan aprender en su progresivo dominio de los principios alfabético/acrofónico y ortográfico que son fundamentales para comprender el carácter representacional y de notación del sistema de escritura que requieren un tipo de lectura y escritura también específicas: el desciframiento (lectura) y ciframiento (escritura). Estos últimos no nos vuelven a un pasado retrógrado, el mote de “lo tradicional”, como ya hemos dicho, sino que nos visibilizan otra característica del sistema de escritura de las lenguas alfabéticas: el hecho de que sea *fonográfico* Cagliari (2011). Y que Soares (2017) explica como *conciencia grafofonémica* en los términos del significado de conciencia en cuanto concepto teórico y los antes fundamentados.

3. La dimensión grafofonémica de la alfabetización inicial

Estamos proponiendo construir nuestro propio marco teórico para explicar y comprender los conocimientos lingüísticos específicos de la alfabetización inicial. No estamos replicando y aplicando los desarrollos de Soares o Cagliari, sino que recuperamos las conceptualizaciones de sus estudios que nos permitan elaborar las propias en función de nuestras realidades locales. A saber, cómo se han sucedido los debates en nuestro país, sobre qué se polemiza exactamente, qué ha sido omitido o negativizado y demás en lo que respecta a la alfabetización inicial. Por ello, tomamos posición frente a lo infructuoso de insistir en una posible corrección de los equívocos que reseñamos hasta ahora, independientemente de su procedencia. Y planteamos recuperar, especialmente, el hecho de que la alfabetización inicial implica la enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita oficial del país en el que se reside. Por lo tanto, es necesario atender a sus dimensiones lingüísticas como la fonológica y, más adelante, explicamos también la relevancia de atender a la dimensión grafofonémica. Ahora bien, como ya sabemos, respecto del español, esta lengua escrita no habita sola en nuestros territorios, ni supone solamente su llamada variedad estándar, que, al mismo tiempo, no se expresa de manera homogénea en las distintas regiones y provincias de la Argentina. Tampoco es una lengua única en relación con las variedades de español de las diferentes migraciones de las que tampoco podríamos decir, por ejemplo hoy, que haya un español colombiano o venezolano, porque, en todo caso, hacia su interior también presentan importantes variaciones. Estos temas son profundizados más adelante.

Magda Soares (2017) desarrolla las investigaciones que recuperan el concepto de conciencia fonológica y que lo desagregan en otras conciencias, decimos nosotros distintas dimensiones o planos lingüísticos implicados en la alfabetización inicial respecto de las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita. Algunos investigadores especifican la noción de conciencia silábica, otros de conciencia fonémica, y la autora se centra en lo que concluye por denominar *conciencia grafofonémica*. Estas distinciones buscan echar luz a la confusión basada en que la conciencia fonológica remite a la relación fonema-grafema; por el contrario, como explicamos antes, remite a cuando el niño comienza a fonetizar la lengua escrita guiándose por la sílaba como unidad fonológica del habla, con la que es posible segmentar la cadena sonora de la palabra. El punto de referencia de todas estas nociones, que se va desagregando en distintos estudios basados en el proceso de alfabetización en distintas lenguas alfabéticas, es la *profundidad ortográfica* de cada una de ellas. La profundidad ortográfica refiere a la distinción de las lenguas alfabéticas entre más cercanas a la transparencia, o casi transparentes, y más opacas. Así, hay lenguas como el español y el portugués que se aproximan a la transparencia (más la primera que la segunda) porque sus relaciones entre fonemas y grafemas son más estables y presentan menos variaciones, a diferencia de las lenguas opacas, caso del inglés, cuyas relaciones fonema-grafema presentan un alto grado de variabilidad, también dada su mayor cantidad de fonemas. Entonces, según esta característica de las lenguas alfabéticas y ortográficas, los niños hablantes de cada una de ellas realizan de distinto modo sus primeras fonetizaciones de la lengua escrita en cuestión, y no necesariamente superando etapas en un sentido evolutivo. De esta manera se entiende la asignación o no de algún tipo de valor sonoro a las letras por parte del niño o niña en la composición que hacen de una palabra a manera de escritura inventada, incluso en una misma palabra. A veces no hay asignación de valor sonoro alguno, a veces es la sílaba como unidad fonológica de la cadena sonora de la palabra, a veces es sólo el principio acrofónico (el nombre de la letra),² otras es la relación fonema-grafema, incluso en su carácter ortográfico. No obstante, este dominio de la fonetización es el

² En el capítulo de Soares (2017, trad. pp. 15-20) que estamos refiriendo, la autora le dedica todo un apartado a la letra como categoría particular del sistema de escritura alfabético. Al igual que Cagliari (2011), la autora argumenta que el principio acrofónico, que ella denomina icónico apoyándose en investigaciones que particularmente lo han estudiado, es fundamental en el siguiente sentido: “Investigaciones han sugerido que ese anclaje de los fonemas en las letras puede ser facilitado por el conocimiento no sólo de las letras como signos que representan fonemas, sino también por el conocimiento de los nombres de las letras que parecen auxiliar al niño a identificar los fonemas que las letras representan, esto es, a desarrollar conciencia grafofonémica” [...] “Entre las características de los nombres de las letras, tal vez la que más fuertemente determina su efecto sobre el aprendizaje de la lengua escrita sea la posición del fonema en el nombre de la letra: el efecto puede ser significativo cuando el fonema que la letra representa aparece en el inicio de su nombre, como el nombre de la letra *p*, *pe*, que representa el fonema /*p*/. Puede ser menos significativo cuando el fonema aparece en el medio del nombre de la letra, como el nombre de la letra *f*, *efe*, fonema /*f*/ y los nombres de algunas letras pueden crear ambigüedades, como el nombre de la letra *k*, *cá* [ca], que lleva a los niños a usarla en lugar de la letra *C* cuando es seguida de *A*, esto es, en lugar de la sílaba *CA*, como en *KVALLO* por *cavalo* [caballo], *KSA* por *casa*” (Soares, 2017, trad., pp. 22-23).

que se les presenta, en particular, más difícil a todos los niños. Así lo explica Soares (2017) apoyándose en las investigaciones que han indagado al respecto:

Si el niño, desde temprano, revela sensibilidad fonológica a las sílabas mostrándose capaz de dividir una palabra en esos segmentos, no ocurre lo mismo con la sensibilidad a los fonemas. Esto sucede porque, como explica Adams (1990: 302, énfasis agregado):

[...] los sonidos de fonemas aislados no son físicamente separables de la cadena del habla, están enteramente fundidos unos con otros en el interior de la sílaba. Por lo tanto, sea para transformar el habla en escritura o traducir la escritura en habla, es con la sílaba con la que se debe comenzar. La sugerencia, en síntesis, es que la conciencia silábica constituye un enlace esencial entre la habilidad aparentemente *fácil de adquirir*, implícita en nuestra sensibilidad a la similitud de los sonidos y la rima, y la capacidad *difícil de adquirir* que es el reconocimiento de los fonemas aislados.

Como fue dicho en el capítulo anterior, la conciencia silábica es fácil de adquirir porque las sílabas pueden ser producidas aisladamente, pues constituyen, repitiendo la definición ya citada de Morais *et al.* (1987: 430), “actos articulatorios unitarios”. Al contrario, los fonemas “no son pronunciables, pues expresan una representación lingüística abstracta” (Silva, 2011: 109). Como unidad mínima de la estructura fonológica, el fonema es “una entidad formal no observable directamente, no audible, no definible por propiedades físicas” (Castilho, 2010: 48). Por eso, la invención de una escritura alfabética, o sea, fonémica, es sorprendente (trad., pp. 4-5).

¿Por qué Soares afirma al final de la cita que la escritura alfabética, es decir de una lengua alfabética, es *fonémica*? Porque en realidad el fonema es una unidad lingüística que requiere de la escritura, ya que es una entidad lingüísticamente abstracta, no observable de manera directa, no audible en el habla. Por ello, continúa Soares (2017), “dado que los fonemas son representaciones abstractas, segmentos no pronunciables, la conciencia fonémica difícilmente se desarrolle de forma espontánea, como sucede, al contrario, con la conciencia silábica”, porque:

Una unidad sonora es identificada como fonema no por distinguirse como un segmento aislable de su contexto lingüístico (de la cadena sonora del habla), sino por estar en oposición a otras unidades sonoras que tienen lugar en un mismo contexto lingüístico produciendo significados diferentes: identificamos /p/ y /b/ como fonemas porque distinguimos *pata* de *bata*; identificamos /k/ y /g/ como fonemas porque distinguimos *fica* [*se queda*] de *figa* [*figurita*]. Son esos pares mínimos que, en el análisis fonológico, identifican fonemas (trad., pp. 5-6).

De allí que Soares (2017) antes explique con otros ejemplos que como ni *p*, ni *b*, ni *c*, ni *g*, lo diremos sencillo, pueden sonar solas, de hecho no lo hacen, necesitan de las vocales para ello, porque sólo las sílabas pueden ser producidas en el habla aisladamente. Esto es lo que en una lengua alfabética se denomina *estructura silábica* y que según su grado de profundidad ortográfica, más o menos cercano a la transparencia u opacidad, se constituye de formas distintas. Por ejemplo en español las estructuras silábicas más frecuentes son CV (Consonante + Vocal); CCV (Consonante + Consonante + Vocal) y CVC (Consonante + Vocal + Consonante). No obstante, lo que ocurre en todas las lenguas alfabéticas “es que ‘no hay interrupciones que indiquen dónde un fonema termina y el próximo comienza en la pronunciación de las palabras. Al contrario, los fonemas se superponen y son coarticulados, generando una corriente continua de sonido’ (Ehri, 1998a: 15)”. Con ello, en realidad, cuando el niño consigue dominar la dimensión fonémica de la lengua escrita, lo hace en relación con la representación gráfica, la letra. La relación se vuelve recíproca por lo tanto ya no necesita detenerse a asignar un valor sonoro (fonetización) a la lengua escrita, sino que ha aprendido los principios alfabético y ortográfico que rigen al sistema de escritura y que Soares explica como conciencia grafofonémica. En consecuencia, la autora se distancia de las investigaciones que persiguen, en verdad, evaluar a la conciencia fonémica, como ya vimos, no fonológica. Dice Soares (2017):

Sin embargo, investigaciones de evaluación de la conciencia fonémica con el objetivo de correlacionarla con el aprendizaje de la lengua escrita, en general, demandan de los niños, contradictoriamente, respuestas a tareas que exigen reconocimiento y manipulación de fonemas aislados de la cadena sonora de la palabra. También, es interesante notar que en la casi totalidad de las investigaciones de evaluación de la conciencia fonémica los propios investigadores, aunque muchas veces reconociendo la naturaleza abstracta del fonema como unidad lingüística no audible y no pronunciable de manera aislada, proponen tareas de manipulación de fonemas y preparan a los niños para que tengan la intención de “pronunciar” fonemas. En verdad, esa “pronunciación” no puede dejar de ser una combinación de un fonema consonante con un sonido vocálico [...] Como aclara Scliar-Cabral (2003a: 53) en la cita anterior, “el reconocimiento de las consonantes está en la dependencia de su contexto vocálico inmediato” (trad., p. 6).

En consecuencia, Soares (2017) dedica un momento importante de su capítulo a revisar el tipo de tareas que se indican desde los posicionamientos que afirman que es posible manipular el fonema. Al contrario, la autora vuelve a señalar la relevancia de entender como docentes que la relación fonema-grafema se expresa en una dimensión grafofonémica que el niño necesita aprender. Ya lo dijimos, letra y sonido; sonido y letra son recíprocos y se hacen percibibles, en el sentido de visibles a quien se encuentra en proceso de alfabetización a manera de pares mínimos o conjuntos mínimos: *pasa*, *taza*, *casa*, *basa*. Los fonemas /p/, /t/, /k/, /b/ sólo se reconocen por los grafemas *p*, *t*, *c*, *b* y en la pronunciación, en su puesta en

habla, no tienen una existencia aislada del fonema /a/. Por ello, importa la sílaba porque en la segmentación sonora, plano fonológico, cuando separamos en sílabas y sin necesidad de forzar la pronunciación, destacamos esa unidad de sonido en el habla pero cuya correspondencia en la escritura no es únicamente del sonido que prevalece al interior de la sílaba, en los ejemplos anteriores el fonema /a/ en su correspondencia con el grafema *a*; sino que de escribir esas palabras debo representar ese sonido de las consonantes que es imperceptible en el habla y por ello ese fonema requiere de su grafema, es decir, requiere ver la letra *a* a la que corresponde y, también, graficarla. Por ello, concluye Soares (2017) que lo fonémico “no parte, como los demás niveles, de la oralidad, sino de la escritura porque emerge contemporáneamente al aprendizaje de la representación a través de grafemas de los sonidos del habla, los fonemas, no identificables aisladamente y también no pronunciables aisladamente” (trad., p. 13). De allí, la *reciprocidad* de la relación fonema-grafema:

como los fonemas son [...] segmentos abstractos de la estructura fonológica de la lengua, no pronunciables y no audibles aisladamente, es su representación a través de letras o grafemas, que hace visibles las palabras sonoras, la que suscita la sensibilidad fonémica; la cual, a su vez, lleva a la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas (Soares, 2017, p. 15).

Por ejemplo, volvamos a los casos de *pasa*, *taza*, *casa*, *basa*. Si intentáramos pronunciar los fonemas a los que se corresponden *p*, *t*, *c* y *b* de manera aislada, inevitablemente realizaríamos un sonido que Soares (2017, trad., pp. 6-7) explica como *schwa*, es decir que nos saldría una especie de /pu/, /tu/, /ku/, /bu/, donde /u/ tampoco sonaría fuerte, en el sentido de definida, como en palabras que sí presentan las sílabas *pu*, *tu*, *cu*, *bu* (*puso*, *tuyo*, *cuna*, *burro*). Esto explica por qué en escrituras inventadas en español de niños y niñas, sus distintas asignaciones de valor sonoro cuando comienzan a fonetizar la escritura no conducen hacia una posible representación de algún sonido que se asemeje a los antes listados. Si nos volvemos a posicionar en las escrituras inventadas, como dichos sonidos no existen en la lengua hablada no requieren ser representados por letras. Ahora bien, como desarrollamos en el siguiente apartado, la dimensión grafonémica es crucial para entender y atender a la diversidad lingüística en la alfabetización inicial.

4. Profundidad ortográfica y diversidad lingüística

En el capítulo titulado “Aprendizaje de la lengua escrita en diferentes ortografías y en la ortografía del portugués brasileiro”, Soares (2017) traza un continuo entre la noción de *transparencia* y la noción de *opacidad* para explicar las ortografías de las lenguas y así plantear que los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y los métodos de alfabetización deberán responder a las especificidades de la ortografía de la lengua en la que se está alfabetizando. Este planteo viene a cuenta de ciertas

tendencias universalizantes que han tomado estudios en lengua inglesa –cuya ortografía se encuentra en el extremo de la opacidad– para dar cuenta del proceso de alfabetización en lenguas de ortografías (casi) transparentes. Según la autora, no se pueden traspolar las “pistas” que siguen los aprendices de lenguas opacas al aprendizaje del sistema de escritura en lenguas transparentes ni viceversa, porque se trata de procedimientos diversos, basados en las características particulares de cada ortografía. En este sentido, la falta de consistencia en las relaciones fonema-grafema, la complejidad silábica y la naturaleza morfofonémica³ de las ortografías opacas, hacen que recurrir a la fonetización de la escritura sea un camino dificultoso. En cambio, la considerable consistencia de las relaciones fonema-grafema y la poca complejidad silábica de las lenguas de ortografías transparentes (o casi transparentes) se convierten en factores que facilitan la percepción fonológica de las sílabas.

En este apartado presentamos dos cuadros que reúnen las relaciones entre grafías y fonemas del español rioplatense (Cuadro 1) y del guaraní (Cuadro 2). Cada una de las relaciones fonema-grafema está ilustrada con un ejemplo, que se transcribe ortográficamente y fonológicamente. No es nuestra intención en este momento complicar la lectura atendiendo a detalles sobre los símbolos o las pronunciaciones en cada lengua. Los cuadros buscan mostrar, atendiendo a la *cantidad de renglones* asociados a una grafía o a un fonema, las relaciones de biunivocidad y la ruptura de este principio (representado con el sombreado en gris) para clasificar las lenguas con las que estamos trabajando en el continuo +transparencia/+opacidad propuesto por Soares (2017).⁴

Si observamos el Cuadro 1,⁵ podemos ver que el español rioplatense presenta una ortografía casi transparente, ya que las relaciones fonema-grafema son bastante consistentes y estables:

³ Dice Soares (2017), citando a Nagy y Anderson (1999: 57): “la escritura morfofonémica del inglés se caracteriza por la presencia de ‘morfemas que mantienen la misma forma gráfica con diferentes pronunciaciones, y la presencia de diferentes morfemas con la misma pronunciación y diferentes formas gráficas” (trad., p. 18). Por ejemplo, si comparamos *run-runner*, podemos observar que cambia la ortografía (duplicación de la “n”) pero la pronunciación del morfema raíz se mantiene, tal como se observa en la transcripción fonológica de las palabras: /ˈrʌn/-/ˈrʌnər/. En cambio, en *sign-signal*, no hay modificaciones ortográficas pero sí diferentes pronunciaciones del morfema raíz: /ˈsain/-/ˈsignəl/.

⁴ Hacia el final del documento se hallan enlaces a una serie de recursos interactivos entre los que se encuentra un cuadro que ordena de manera comparativa los sonidos de ambas lenguas, donde pueden escucharse pronunciaciones de los sonidos del español y del guaraní, mientras está a la vista el símbolo fonológico y se lee un ejemplo en escritura ortográfica.

⁵ Tanto en el Cuadro 1 como en el Cuadro 2 (correspondiente a la lengua guaraní), el signo ‘ (la comilla simple a manera de apóstrofo) representa el acento de cada palabra (la sílaba fuerte). El símbolo se ubica siempre delante de la sílaba acentuada para que el lector anticipe que la sílaba siguiente es la que lleva la mayor fuerza espiratoria. Por ello, si tomamos el ejemplo de la palabra fonológica /ˈama/, se trata de la palabra escrita “ama”, que corresponde a la conjugación del verbo amar en el presente del modo indicativo, tercera persona: Él/ella ama a los animales. Distinto es el caso de /apuˈa/ (redondo) en guaraní, donde la comilla simple recta a modo de apóstrofo es el *puso* (puˈso), una consonante que hace que la vocal siguiente tenga un sonido cortante y fuerte (*pu*=sonido; *so*: cortar, soltar). Esta explicación, con más ejemplos, se retoma en el video que acompaña este documento y en el cuadro interactivo.

Cuadro 1. Grafías y fonemas del español rioplatense

GRAFÍAS	FONEMAS	TRANSCRIPCIÓN ORTOGRÁFICA	TRANSCRIPCIÓN FONOLÓGICA
a	/a/	ama	/ˈama/
b	/b/	bebé	/beˈbe/
c	/s/	celos	/ˈselos/
	/k/	casa	/ˈkasa/
ch	/tʃ/	techo	/ˈtɛtʃo/
d	/d/	dedo	/ˈdedo/
e	/e/	elefante	/eleˈfante/
f	/f/	foca	/ˈfoka/
g	/g/	gato	/ˈgato/
	/x/	gente	/ˈxente/
i	/i/	isla	/ˈisla/
j	/x/	jaula	/ˈxaula/
k	/k/	kilo	/ˈkilo/
l	/l/	lado	/ˈlado/
ll	/ʒ/	lluvia	/ˈʒubia/
m	/m/	madre	/ˈmadre/
n	/n/	Nena	/ˈnena/
ñ	/ɲ/	ñandú	/ɲanˈdu/
o	/o/	oso	/ˈoso/
p	/p/	pato	/ˈpato/
q(u)	/k/	queso	/ˈkeso/
r	/r/	caro	/ˈkaro/
rr	/r̄/	carro / rosa	/ˈkaro/ /ˈrosa/
s	/s/	sismo mosca fósforo	/ˈsismo/ /ˈmoska/ /ˈfosforo/
t	/t/	tela	/ˈtela/
u	/u/	uva	/ˈuba/
v	/b/	vaca	/ˈbaka/
x	/ks/	examen	/ekˈsamen/
y	/ʒ/	yo	/ʒo/
	/i/	rey	/rei/
z	/s/	zapato	/saˈpato/

El Cuadro 1 muestra las relaciones entre los fonemas de la variedad rioplatense y la ortografía del español. Marcamos en gris los casos en los que no se da una relación biunívoca entre fonema y grafema, aunque esa falta de biunivocidad puede responder o no a una cierta regularidad, por lo que podríamos plantear la idea de grados de arbitrariedad en esa relación sonido-letra. Las relaciones fonema-grafema más regulares son las que establecen relaciones biunívocas, como las vocales /a/, /e/, /o/, /u/ (la /i/ es una excepción porque puede estar representada por dos grafías: *i* – *y*) y las consonantes /tʃ/, /d/, /f/, /l/, /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /t/. Luego, podemos observar relaciones que rompen esa biunivocidad, pero que presentan cierta regularidad, como ocurre con el fonema /k/, representado por la grafía *c* delante de *a*, *o*, *u*, y por la grafía *qu* delante de *e*, *i*; y el fonema /r/, que se escribe *r* al inicio de palabra y *rr* en posición intervocálica. Finalmente, tenemos casos como los del fonema /b/, representado por los grafemas *b* y *v*, para los cuales no existen reglas como las anteriores que expliquen las ocurrencias de una u otra grafía.

Un ejemplo de lengua transparente presente en nuestros territorios y en nuestras aulas es el caso del guaraní. Como se puede observar en el Cuadro 2, a cada fonema le corresponde exactamente un grafema, y a cada grafema, un único fonema, lo que se traduce visualmente en que hay un único renglón para cada relación grafía-fonema:

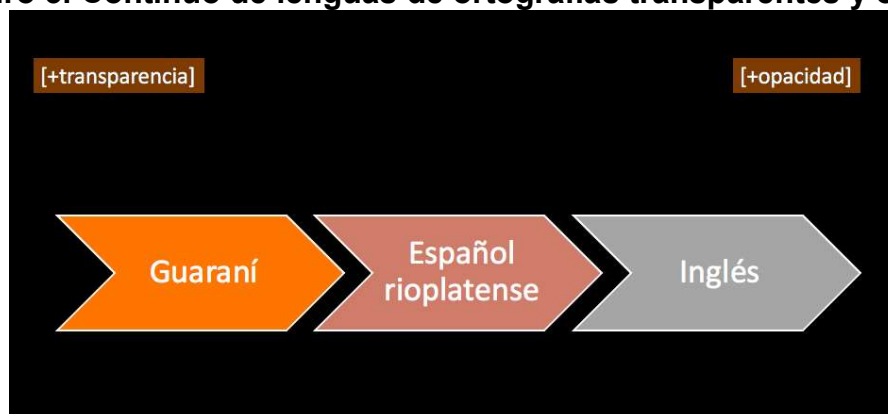
Cuadro 2. Grafías y fonemas del guaraní

GRAFÍAS	FONEMAS	TRANSCRIPCIÓN ORTOGRÁFICA	TRANSCRIPCIÓN FONOLÓGICA
a	/a/	akã (cabeza)	/a'kã/
ã	/ã/	sã (cuerda)	/sã/
ch	/ʃ/	che (yo)	/ʃe/
e	/e/	chendive (conmigo)	/ʃendi've/
ẽ	/ẽ/	sẽ (salir)	/sẽ/
g	/g/	guapyha (asiento)	/guapy'ha/
ã	/ã/	ãguarã (para)	/ãguarã/
h	/h/	hu'u (tos)	/hu'u/
i	/i/	ijára (su dueño)	/i'jara/
ĩ	/ĩ/	morotĩ (blanco)	/moro'tĩ/
j	/ʒ/	jagua (perro)	/ʒa'gua/
k	/k/	karai (señor)	/kara'i/
l	/l/	lembu (escarabajo)	/lem'bu/
m	/m/	machu (cocinera)	/ma'ʃu/
mb	/mb/	mbokua (agujerear)	/mbo'kua/
n	/n/	nahániri (no)	/na'haniri/

nd	/nd/	andai (zapallo)	/anda'i/
ng	/ng/	anguja (ratón)	/anguʒa/
nt	/nt/	chénte (solo yo)	/ʃe'nte/
ñ	/ɲ/	kuña (mujer)	/ku'ɲa/
o	/o/	kokore (cacarear)	/koko're/
õ	/õ/	kororõ (roncar)	/koro'rõ/
p	/p/	pohã (medicina)	/po'hã/
r	/r/	kure (cerdo)	/ku're/
rr	/r̄/	rrádio (radio)	/r̄adio/
s	/s/	so'o (carne)	/so'o /
t	/t/	tai (letra)	/tai/
u	/u/	muña (perseguir)	/mu'ɲa/
ũ	/ũ/	ñesũ (arrodillarse)	/ɲe'sũ/
v	/b/	jerovia (confiar)	/ʃero'via/
y	/y/	koty (habitación)	/ko'ty/
ÿ	/ÿ/	petÿ (tabaco)	/pe'tÿ/
'	/' /	apu'a (redondo)	/apu'a/

En la lengua guaraní, la relación de biunivocidad se da en todos los casos, por lo que se trata de una ortografía que se puede ubicar en el extremo de las lenguas más transparentes. Esto significa que se ubica más cerca de la transparencia que el español rioplatense, tal como mostramos en el Cuadro 3:

Cuadro 3. Continuo de lenguas de ortografías transparentes y opacas



El principio de profundidad ortográfica permite establecer no sólo diferencias entre las ortografías de las lenguas, sino también diferencias entre variedades de una misma lengua. Soares (2017) dedica parte del mencionado capítulo a analizar las diferencias entre el portugués brasileiro y el portugués europeo: las diferentes

pronunciaciones que se dan en cada una de estas variedades destacan la relevancia de la relación habla-escritura, ya que la representación de diferentes pronunciaciones de distintas variedades de una misma lengua en una misma ortografía resulta en correspondencias de habla-escritura no siempre equivalentes. Al analizar las diferencias entre estas dos variedades del portugués, podemos observar que las relaciones entre la cadena fonológica del habla y la forma gráfica de la escritura diferencian la profundidad ortográfica de ambas. En el caso del portugués europeo, el sistema vocálico (representado por cinco letras) se compone de 18 fonemas, mientras que en el portugués brasileiro se compone de 12. A diferencia de este último, el portugués europeo presenta reducción o neutralización de vocales no acentuadas, especialmente las pretónicas (*m'nino*); mientras que en el portugués brasileiro todas las vocales se pronuncian claramente (*menino*). Esta diferencia entre sistemas vocálicos hace que el portugués europeo sea menos transparente que el brasileiro, dado que hay menor número de correspondencias fonema-grafema.

En relación al sistema consonántico, si bien en el habla las consonantes *c* y *p* que preceden a una sílaba que inicia en consonante, como en la palabra *adoptar*, no se pronuncian en ninguna de las variedades del portugués que estamos describiendo (/ado'tar/), el portugués europeo conserva las grafías en la escritura, mientras que el brasileiro no. La autora concluye que si tuviéramos que ubicar estas variedades en un continuo transparencia-opacidad, el portugués brasileiro se ubicaría más cercano a las lenguas transparentes que el portugués europeo, lengua que presenta una ortografía más opaca que la otra variante porque las relaciones fonema-grafema son menos consistentes que en la variedad brasileira.

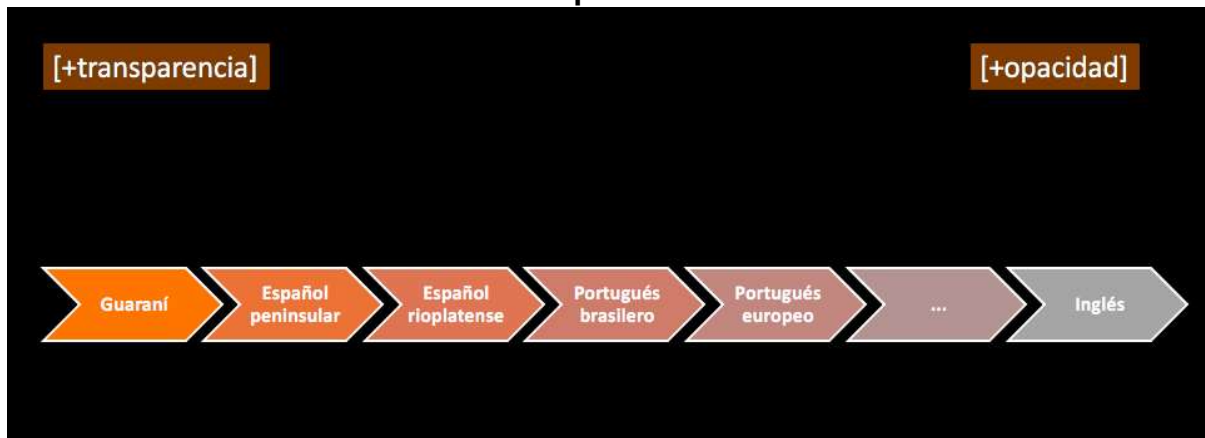
Algo similar ocurre al comparar el español peninsular con la variedad rioplatense. En el español de Castilla, por ejemplo, existen dos pronunciaciones para las sibilantes: /s/ y /θ/. Éstas tienen una distribución complementaria, es decir, no comparten contextos de ocurrencia: a la pronunciación /s/ le corresponde siempre la grafía *s*; mientras que a la pronunciación /θ/ le corresponde *c* delante de *e*, *i* (/di'te/ - *dice*; /esta'tion/ - *estación*), y *z* delante de *a*, *o*, *u*, o final de palabra (/θa'pato/ - *zapato*; /'θo'to/ - *zorro*; /a'θul/ - *azul*; /fe'liθ/ - *feliz*).⁶ En cambio, en el español rioplatense tenemos un único fonema /s/, que se representa tanto con *s* (en todos los contextos), con *c* (delante de *e*, *i*) y *z* (con *a*, *o*, *u* y final de palabra). Dada la particularidad del sistema de sibilantes de la variedad rioplatense (también de otros españoles no peninsulares), no tenemos pistas fonéticas para transferir desde el habla hacia la escritura la grafía “correcta”, por lo que estaríamos hablando de una variedad más opaca que la peninsular. Otra particularidad que abona a la opacidad de la variedad rioplatense es la convivencia de dos alófonos prepalatales: el sonoro /ʒ/ y el sordo /ʃ/. Hablamos de alófonos de un fonema porque son realizaciones de habla que no diferencian significados lingüísticos y comparten contextos de realización: podemos pronunciar /'ʒerba/ o /'ʃerba/; en ambos casos nos estamos refiriendo a las hojas procesadas con las que preparamos la infusión

⁶ En el sitio Let'sSpeakSpanish, en su entrada [Los sonidos \[θ\] y \[k\] y las letras Ce \(C\), Zeta \(Z\) y Cu \(Q\)](#) se encuentran ejemplos de pronunciaciones mediante audios de palabras con correspondencias en fonemas /θ/, /z/ y /s/ en español peninsular.

conocida como “mate”. Sin embargo, el uso de la variante sonora indica la (o el deseo de) pertenencia a una clase social prestigiada por el tipo de consumos a los que sus miembros acceden, los barrios y los tipos de viviendas que habitan, la clase de productos culturales de los que disfrutan.⁷ El uso de las prepalatales fricativas es algo muy extendido en nuestra variedad y podría incidir en los procesos de transferencia del habla a la escritura que hacen los niños cuando inician el proceso de alfabetización. Dicho esto, ya sea que escuchemos /ʒ/ o /ʃ/, las grafías que representan esta consonante palatal pueden ser *y*, en el caso que ya mencionamos, *yerba*; o *ll* en palabras como *lluvia*.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, podríamos completar el Cuadro 3, agregando en un cuarto cuadro las variedades de español y portugués descritas:

Cuadro 4. Continuo de lenguas y variedades de ortografías transparentes y opacas



Esta gradación en la que incluimos las variedades del español y del portugués pone en evidencia que la ortografía neutraliza las variedades lingüísticas (Cagliari, 2011), ya que el propósito que persigue la escritura es permitir la lectura en la variedad en la que se hable, sea cual fuese. Ahora bien, la unificación ortográfica de diferentes pronunciaci3nes de variantes de una misma lengua implica correspondencias de habla-escritura no siempre equivalentes.

La variaci3n lingüística no se observa sólo a nivel regional (Europa/América) sino que una variedad (el español rioplatense) puede presentar características particulares en determinadas comunidades de habla por estar en constante relaci3n con otras lenguas. En el caso de nuestros territorios, como mencionábamos antes,

⁷ El ejemplo de referencia es el siguiente, se trata de pronunciar /'zerba/ o /'jerba/. Esto es en el primer caso *yerba* con la *y* de sonido sonoro, se asemeja más al sonido de la *ch*, como si pronunciáramos “*cherva*”; y el segundo caso, sonido sordo, es cuando la *y* suena parecido a la onomatopeya *shhhh* de pedir silencio, en este caso es como si pronunciásemos “*sherva*”. Asimismo, otras variedades de español de nuestro país presentan distintos fonemas para la *y*, no solamente respecto del sonido /i/ sino en relaci3n con pronunciaci3nes más sonoras o sordas. Entonces, se trata de un grafema cuyas correspondencias con fonemas presenta un importante grado de variabilidad.

el guaraní es una lengua ampliamente extendida en el noreste argentino, pero que también tiene presencia en la zona del AMBA por las migraciones de personas provenientes de Misiones, Corrientes y Paraguay, entre otras. Dado que muchas de estas personas hablan guaraní en el seno familiar, en los contextos de enseñanza en la escuela pueden darse situaciones de *diglosia*⁸ a las que es necesario atender cuando estamos alfabetizando en español. Asimismo, en el caso de que los niños, niñas, jóvenes, adultos/as lleguen a la escuela hablando español (o español y guaraní), su variedad estará, muy probablemente, marcada por ciertas características fonológicas de la lengua familiar, lo que implicará una distancia relativa mayor respecto de la lengua enseñada, es decir en la que se alfabetizan justamente en la escuela.

Teniendo en cuenta las problemáticas descriptas en relación a la diversidad lingüística propia de nuestros territorios, en el siguiente apartado presentamos una serie de materiales que ponen en relación el sistema fonológico del guaraní con el del español rioplatense, a fin de analizar posibles transferencias de la lengua hablada a la lengua escrita y, asimismo, de las escrituras de una lengua a la otra.

5. Aprendizaje del sistema de escritura del español en relación con la lengua guaraní

La escritura en guaraní no es una invención reciente. Si bien en la actualidad continúa siendo una lengua eminentemente oral y se la suele asociar más a los ámbitos informales, los primeros registros escritos datan de hace cinco siglos. Cuando Fernando de Magallanes y Sebastián Elcano realizaron su expedición alrededor del mundo (1519-1522), uno de sus tripulantes, Antonio Pigafetta, hizo un registro de palabras en guaraní mientras estuvieron en Río de Janeiro, enclave del mundo tupí-guaraní, denominación que daría para discutir largamente en otro trabajo. Explica Rodríguez-Ponga (2022) que “algunas de esas palabras son hoy reconocibles para nosotros, porque son antecedentes de nuestras actuales ‘maraca’ y ‘piraña’. Otra palabra muy conocida, que aparece en el mismo listado, es ‘maíz’, voz de origen taíno, es decir, antillano, que, según vemos, era utilizada muy al sur” (p. 15).

⁸ Si bien no vamos a abordar la discusión sobre *diglosia* o *bilingüismo* en torno a la lengua guaraní, a los efectos de pensar la alfabetización inicial, consideramos que los y las estudiantes hablantes de guaraní (o criados en un entorno familiar en el que se habla esta lengua, aunque ellos no la utilicen) que ingresan a la primaria se enfrentan al aprendizaje de la lengua escrita desde una lengua hablada diferente. Preferimos usar la noción de *diglosia* dado que el guaraní es una lengua eminentemente hablada, que se utiliza en el seno familiar, en situaciones cotidianas; mientras que el español de la escuela se va a asociar a la escritura y, por tanto, a ámbitos de comunicación más formales. Si bien la diglosia como concepto ha tenido distintos desarrollos en la lingüística, nos interesa destacar, dada su relevancia para la alfabetización inicial, que refiere a la coexistencia de al menos dos lenguas en una misma comunidad de hablantes. Dicha coexistencia tiene efectos en ambas lenguas, en relaciones con distintas dimensiones lingüísticas que pueden ir de lo fonológico y grafonémico, como estamos viendo aquí, hasta lo lexical (sólo pensemos la cantidad de palabras del guaraní que tienen nuestras variedades criollas de español), pero incluso respecto de sus jerarquías (cuál se usa en qué situaciones y para qué fines).

En 1492 se imprime en Madrid la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija, mientras que debería pasar más de un siglo para que, con la llegada de los jesuitas, principalmente, la escritura de textos en guaraní comenzara una historia de larga duración. El sacerdote español José de Anchieta fue el primero en publicar, en 1595, el *Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil*, y en 1607, en Paraguay, el fraile español Luis Bolaños publica un *Catecismo Breve*. Unas décadas más tarde, el jesuita peruano Antonio Ruiz de Montoya, valiéndose de sus conocimientos del español y del latín, publica en Madrid un conjunto de obras que hasta hoy constituyen una referencia fundamental: el *Tesoro de la lengua guaraní* (1639), el *Arte y Vocabulario de la lengua guaraní* (1640) y el *Catecismo en lengua guaraní* (1640). Una tradición continuada por otros jesuitas: en 1722, el jesuita italiano Pablo Restivo⁹ reimprime y actualiza la obra de Montoya en imprentas propias, ya que las 589 páginas de su *Vocabulario de la lengua guaraní* fueron editadas en la Reducción Jesuítica Santa María la Mayor (actual provincia de Misiones); en 1956 el jesuita español Antonio Guasch publica en Asunción *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, que tuvo gran repercusión y numerosas ediciones; por último, cabe una mención especial al jesuita español con ciudadanía paraguaya que dedicó más de seis décadas a investigar sobre el guaraní, Bartomeu Melià (1932-2019).

Desde que los misioneros europeos se interesaron en plasmar por escrito el habla del guaraní, han surgido una serie de interrogantes en torno a cómo representar sonidos nuevos y tan diferentes a los de las lenguas de los conquistadores: ¿qué grafías utilizar?, ¿cómo escribir sonidos nuevos?, ¿sonidos nasales?, ¿de qué forma diferenciar sonidos de una y otra lengua?, ¿inventar algo nuevo?

Estos fueron algunos momentos importantes en los que se buscó fijar un único alfabeto, aunque las reglas no fueron adoptadas por todos los sectores, e incluso llegaron a ser resistidas. En 1867, durante la Guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay, el mariscal Francisco Solano López convoca en Paso Puku una convención para organizar el alfabeto que se utilizaría en los periódicos de guerra. Tras la derrota en 1870 por parte de los Aliados, comienza la persecución estatal hacia el guaraní, considerado un resabio de aquella civilización que se buscaba exterminar. Un siglo más tarde, en 1950, el Primer Congreso de la Lengua Guaraní aprueba el achegety,¹⁰ un alfabeto moderno que combina el alfabeto español y el alfabeto fonético internacional.

A su vez, a principios del siglo XX, según sintetiza la entrada de WikiLibros, [Guaraní/Anexo/Historia del guaraní](#):

La mayor parte de las obras más populares y significativas de la literatura guaraní, en todo el Paraguay y el Río de la Plata, fueron escritas en alfabetos populares. Los alfabetos populares atienden al medio de producción, la imprenta, de los primeros años del siglo XX. Y consisten en utilizar la crema o

⁹ Reedición facsimilar del [Arte de la Lengua Guaraní](#).

¹⁰ El nombre guaraní del alfabeto achegety es un neologismo formado con *a-che-ge* (el nombre de las tres primeras letras) y *ty*, que significa “agrupación”, “conjunto”.

diéresis (como *ã, ë, ï*) o el circunflejo (por ejemplo, *ê, î, ô*) como signos de nasalidad, de cuyos tipos disponían ya las imprentas más pequeñas. La “jh” como signo de la *j* aspirada (que a partir del alfabeto de la Asociación Cultural Guaraní de 1939 se representa con *h*), y el signo *y* para el sonido semiconsonántico de la *y* española como en *yacaré* y también para el sonido vocal de la *y* (*y*, sexta vocal oral actual). También se utilizaban indistintamente la *v* o la *b*. Y algunos utilizaban *yn* en vez de la *Ŷ* actual. (Véanse por ejemplo, las “Cartas y Proclamas en guaraní” de Manuel Belgrano, el periódico *Cabichu’i* de la época de Francisco Solano López, y la sección Guaraní de “La República del Paraguay” de DuGraty, todas ellas del siglo XIX, además de las obras originales de los más célebres poetas guaraníes, que se encuentran, por ejemplo, en “OkaraPotykuemi”.)

En líneas generales, los puntos fundamentales de la reforma ortográfica de 1950 se resumen en:

- La tilde nasal para las letras nasales (*ã, ë, ï, õ, ù*).
- El uso de la *k* en reemplazo de la *c* (*karu, katu, kate*).
- La incorporación de la *y* como sexta vocal oral.
- El signo *Ŷ* para la sexta vocal nasal, siempre precedida del puso (*aka’Ŷ*).
- El uso de la *h* en reemplazo de la *jh* (*hovy*).
- El uso de la *v* y la eliminación de la *b* (*yvoty, kavara*).
- El apóstrofo (‘) o “puso” como signo de la suspensión glotal intervocálica (*sa’y, ka’a, ñe’ë*).
- La suspensión del acento gráfico en las palabras agudas (*guarani, chipa, taragui*).

Unos comentarios finales sobre el alfabeto utilizado actualmente en Paraguay. En 2010, la Ley N° 4251 de ese país (conocida como Ley de Lenguas) crea la Secretaría de Políticas Lingüísticas o ParaguáiÑe’ënguéraSãmbhyha, que tiene rango de ministerio y una misión: la normalización del empleo del idioma guaraní como lengua oficial. Al año siguiente se pone en funcionamiento y mediante la Resolución N° 54 del año 2012 establece, en su Artículo 2, la creación de un alfabeto provisional con 32 letras, signos o grafemas. Dicho alfabeto provisional tiene una letra menos que el que el Ministerio de Educación y Culto (MEC) de Paraguay venía utilizando en los materiales educativos luego de la Reforma Educativa de 1994, que incorpora el guaraní dentro de la currícula oficial en todos los niveles. Este alfabeto¹¹ incluía la *ĝ* (*g* nasal), letra que en la primera Gramática Guaraní oficialmente aprobada por la Academia de la Lengua Guaraní a mediados de 2018 reaparece: hoy en día, se vuelve a hablar de que “el guaraní tiene 33 fonemas propios que se representan por medio de 33 grafemas o letras”, lo que en términos de Soares (2017) se puede plantear como una lengua completamente transparente a la hora de escribirla, es decir respecto de su ortografía.

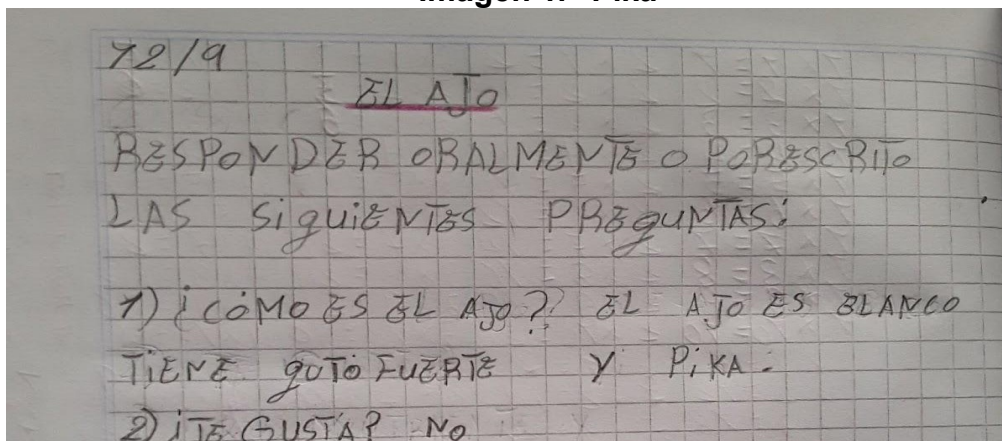
¹¹ Para quienes quieran profundizar un poco más sobre esta lengua, les dejamos un video en el que se pueden observar [cómo se enseña actualmente el abecedario en guaraní](#).

A	Ã	Ch	E	Ë	G	Ğ	H	I	Ĩ	J	K	L	M	Mb	N	Nd
Ng	Nt	Ñ	O	Õ	P	R	Rr	S	T	U	Û	V	Y	ÿ	'	

El alfabeto guaraní (*achegety*)

A continuación les compartimos algunas escrituras de estudiantes hablantes de guaraní en las que podemos ver algunas peculiaridades atribuibles a ciertas transferencias del habla hacia la escritura, como es el uso de la grafía *k* en “pika” en lugar de la *c* (Imagen 1). Esta transferencia podría deberse a que en guaraní el fonema dorso-velar oclusivo sordo /k/ se representa únicamente con la grafía *k*, a diferencia de lo que ocurre en español, lengua en la que hay tres grafías para este único fonema: *k*iosco, *c*asa, *q*ueso. Sin embargo, estas estudiantes no están alfabetizadas en guaraní, por lo que no se puede asegurar que tienen el conocimiento de la relación fonema /k/ = grafía *k*. De conocer escrituras en guaraní, se podría interpretar que están transfiriendo entre ortografías, pero aquí cabe pensar que están operando de la misma manera que lo hacen los hablantes del español: asocian fonema-grafema en una primera etapa en la que todavía no dominan las irregularidades del sistema de escritura. Volviendo al concepto de escrituras inventadas, podemos expandir sus posibilidades explicativas ajustándolas a distintos casos de alfabetización inicial que sólo pueden comprenderse con el trabajo docente cotidiano.¹²

Imagen 1. “Pika”

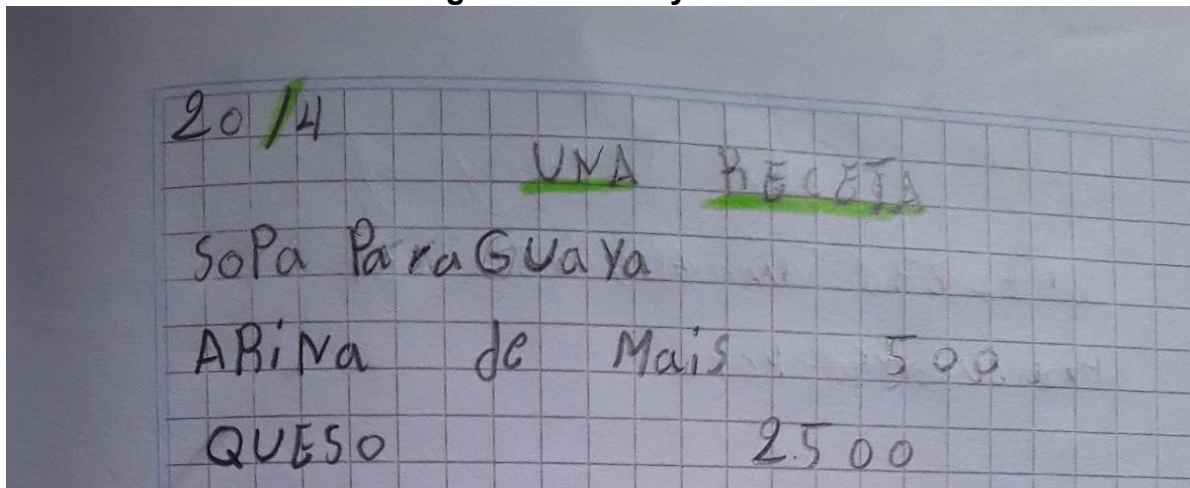


¹² Las escrituras que presentamos son de dos estudiantes mujeres hablantes de guaraní, una adulta y otra adolescente, que actualmente cursan los estudios de educación primaria en el Centro de Epja N° 799, con sede en la Casita El Rincón de la localidad de Villa Elisa (La Plata, Provincia de Buenos Aires). El curso se encuentra a cargo del Profesor de Educación Primaria Martín Goyeneche, estudiante de nuestra Licenciatura, quien nos brindó las imágenes de los cuadernos y la información necesaria para la contextualización del caso.

En la Imagen 2, vemos una receta con los ingredientes de la sopa paraguaya, donde podemos observar la ausencia de la grafía *h* en “arina”. En español, la grafía *h* no representa ningún fonema, permanece en la ortografía de la lengua por cuestiones filológico-históricas. Sin embargo, en guaraní representa el fonema laríngeo fricativo sordo /h/ (suena como la *h* del inglés, parecido a la *j* en español). En este caso también podemos pensar asignaciones de valor sonoro, o no, comunes con los estudiantes hablantes de español: en la medida en que la grafía no representa un sonido, cuando el aprendiz está en proceso de escribir la palabra, no hay ningún elemento que “suene”, algo que le dé una pista desde el habla de que hay que poner una grafía en la escritura de la palabra. Como señalábamos en el análisis de la Imagen 1, estas estudiantes no conocen escrituras en guaraní; de conocerlas, podría pensarse que, dado que esa grafía representa un fonema, la alumna podría “decidir” que allí no corresponde poner *h* porque no suena.

Luego observamos la escritura de “mais” por *maíz*. Acá es importante volver sobre las características de la variedad rioplatense que mencionamos antes: en América somos “seseantes”, lo que significa que no distinguimos /s/ de /θ/ en la pronunciación, aunque tengamos tres grafías diferentes para representar el fonema /s/: *s*, *c* y *z*. Por otra parte, la grafía/letra *z* no es parte del alfabeto del guaraní, aunque llegó a utilizarse por relación e influencia con el portugués (de ahí el nombre de las Cataratas del Iguazú; Iguasu en guaraní paraguayo). A su vez, uno de los desafíos que tienen estas estudiantes en su alfabetización inicial es que no sólo deben manejar un alfabeto, sino dos, con sus reglas gramaticales y de acentuación propias:

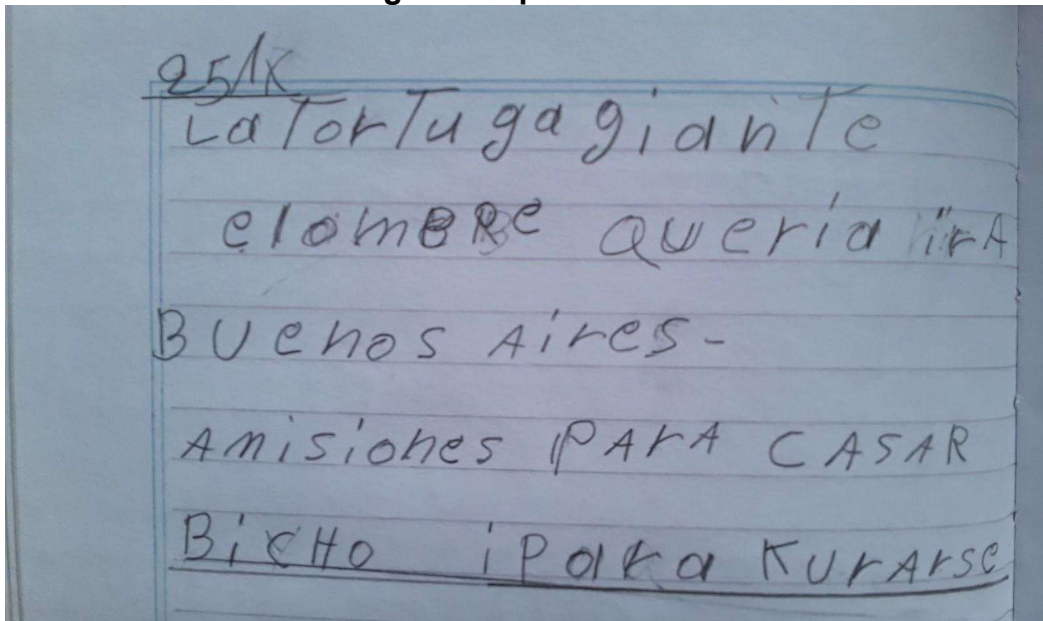
Imagen 2. “Arina” y “mais”




En la Imagen 3 vemos el uso de *i* por *y*. Esto puede deberse, como en los casos anteriores, a cierta regularización de las relaciones fonemas-grafemas que hacen también los *y* las estudiantes hablantes de español o, respecto del caso que estamos analizando, al hecho de que *y*, en guaraní, representa otro fonema

vocálico, por lo que prevalece la relación con la grafía que representa el sonido que están escuchando.

Imagen 3. “i para kurarse”



Como se observa en las imágenes de los cuadernos, no hemos agotado todas las escrituras que pueden encontrar distintas explicaciones en relación con todo el recorrido realizado. A modo de cierre, presentamos una serie de materiales multimodales que ahondan en las características lingüísticas del objeto a ser enseñado (la lengua escrita), considerando ciertas particularidades grafofonémicas que creemos son relevantes en contextos de alfabetización inicial y diversidad lingüística.

En primer lugar, invitamos a recorrer los [cuadros de los sistemas consonánticos y vocálicos comparativos de ambas lenguas](#). Los cuadros presentan en color azul los sonidos que sólo encontramos en español rioplatense, en rojo los sonidos propios del guaraní, y en negro, los que comparten ambas lenguas. Al hacer click en las bocinas () , se van a poder escuchar las pronunciaciones en cada lengua. También presentamos en formato video [la explicación de los cuadros interactivos](#), empezando por los criterios de organización y clasificación de los sonidos, para pasar luego a una sistematización de los que llamamos “zonas problemáticas”, que son ciertas zonas fonológicas en las que se podría presentar mayor grado de transferencias entre el habla y la lengua escrita. Se podrá observar y escuchar que en las explicaciones aparecen los aspectos articulatorios, que no deben confundirse con la idea de que los fonemas podrían pronunciarse de manera aislada, como explicamos antes. Por lo tanto, enfatizamos en que estos conocimientos son para los y las docentes, no para ser enseñados a quienes se alfabetizan. Hacia el final del video, analizamos estas transferencias en escrituras

de estudiantes que hablan guaraní y se están alfabetizando en español. Aquí el [link](#) a la presentación que usamos para el video. Para cerrar, invitamos a realizar el siguiente [Quiz](#), a modo de repaso o autoevaluación.

Bibliografía

- Rodríguez-Ponga, Rafael (2022). [“Cómo entenderse en la Primera Vuelta al Mundo: las lenguas a bordo y en Oriente”](#). Imperios, hegemonías y comercio. 500 años de la primera vuelta al mundo. ICE, Revista De Economía, (927), pp. 11-21.
- Soares, Magda (2017). [“Aprendizaje de la lengua escrita en diferentes ortografías y en la ortografía del portugués brasileiro”](#). Alfabetización. La cuestión de los métodos. San Pablo, Editora Contexto, pp. 87-122. [Traducción de Luciana Morini](#).
- Soares, Magda (2017). [“Conciencia fonémica y alfabetización”](#). Alfabetización. La cuestión de los métodos. San Pablo, Editora Contexto, pp. 189-251. [Traducción de Carolina Cuesta](#).