

**Diana Araceli Rico Valdez
(Expediente 112286)**

Facultad de Psicología

Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Sílaba tónica y acento: un estudio transversal

Dirigido por:
Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

Aprobado en el Consejo Universitario del 30 de Octubre de
2008



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares



Sílaba tónica y acento: un estudio transversal

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en
Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

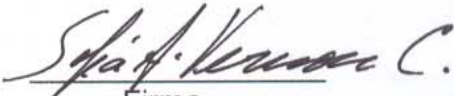
Lic. Diana Araceli Rico Valdez

Dirigida por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

SINODALES

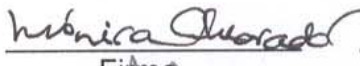
Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Presidente


Firma

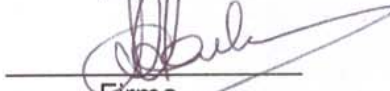
Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario


Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Vocal

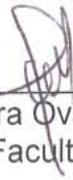

Firma

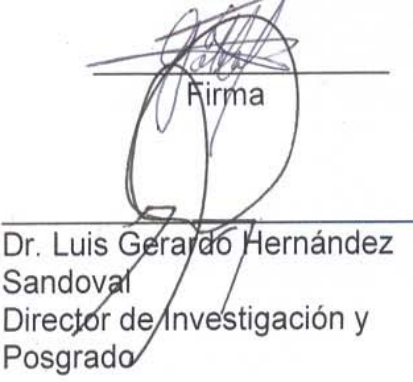
Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Suplente


Firma

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente


Firma


Mtro. Jorge Lara Ovando
Director de la Facultad
de Psicología


Dr. Luis Gerardo Hernández
Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Octubre 2008
Centro Universitario

Resumen

La acentuación gráfica forma parte de la ortografía del español. La omisión de una tilde en una palabra que convencionalmente debe llevarla, modifica la prosodia de ésta y en algunos casos su significado. En el español, un buen número de reglas de atildación de las palabras está basado en la identificación de la sílaba que dentro la palabra tiene mayor intensidad (la sílaba tónica).

Asimismo, existen patrones ortográficos que facilitan la acentuación.

Esta tesis consiste en un estudio exploratorio sobre las hipótesis que formulan los niños acerca del uso y función de la tilde en el español. Se trató de indagar si hay un desarrollo en la posibilidad de localización de la sílaba tónica, en la noción de la tilde como marca prosódica y la posible influencia de los patrones gráficos acentuales en relación con el grado escolar (tercero y quinto de primaria y primero de secundaria) en distintos tipos de palabras (de acuerdo con la localización de la sílaba tónica y el número de sílabas). Para este fin, se entrevistaron 30 niños de una escuela privada en la ciudad de Querétaro (10 de cada grado).

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que: a) El grado escolar es un factor que incide en la capacidad de localización de la sílaba tónica. b) Las palabras tetrasílabas agudas son en las que existe una mayor dificultad de localización de la sílaba tónica. c) El uso de los patrones gráficos como pistas para la acentuación gráfica y el uso del acento como marca prosódica están relacionados con el grado escolar. d) Hay niños con dificultades importantes para localizar la sílaba tónica en todos los grados, aunque el número de niños con dificultades disminuye conforme avanza la escolaridad.

Palabras clave (sílaba tónica, acentuación gráfica, nivel escolar)

Summary

The use of written stress marks (“tilde”, in Spanish) is part of Spanish orthographic devices. The omission of a stress mark in a word that is conventionally written with one modifies its prosody and, sometimes, its meaning. In Spanish, most of the rules concerning the use of stress marks are based upon the identification of the stressed syllable in oral language. Some graphic patterns also enhance the correct use of stress marks.

This thesis is an exploratory study concerning the hypotheses children formulate about the use and function of stress marks in Spanish. The purpose was to find out if the possibility of locating the stressed syllable, and the notion of stress marks as a prosodic signal develops, and to test the possible influence of graphic patterns in relation to children’s school grade (third and fifth, elementary school, and seventh, middle school) and different types of words (taking into account the number of syllables and the location of stress). Thirty children (ten from each grade) from a private school in Querétaro, Mexico, were interviewed for these purposes.

Results suggest that: a) school grade influences the capability of locating the stressed syllables in words; b) Children have the worst difficulties in locating the stressed syllable in tetra-syllabic words accented in the anti-penultimate syllable; c) School grade also influences the use of graphic patterns and the use of stress marks as prosodic indicators. D) There are children with important difficulties in locating the stressed syllable in all grades. However, the number of children with difficulties diminishes as schooling advances.

Key words (stressed syllable, stress mark, school grade)

A mi esposo por su constantes muestras de amor

A mis padres por sus enseñanzas

**A Israel, José Antonio, Daniela, Andrea, José Inés y Tony por estar ahí
siempre**

Agradecimientos

A la escuela Maxei, a sus alumnos y maestros por haber sido partícipes en este trabajo.

A cada uno de mis sinodales por leer y reflexionar junto conmigo el tema.

A Sofía V. por su paciencia y su tan grato buen humor. Gracias por las largas pláticas.

A Susana Cano por su disposición para apoyarme en la elaboración de este trabajo.

II. d. 2. 2. Triptongo	20
II. d. 2. 3 Hiato	20
II. d. 3. El caso de las palabras compuestas	21
II. e. La enseñanza tradicional en el uso de la tilde	21
II. f. Algunos estudios anteriores sobre ortografía y atildación	23
II. f. 1. Descripción de los errores más frecuentes en el uso de la tilde	23
II. f. 2. Nuevas miradas en la enseñanza de la ortografía	24
II. f. 3. Reflexionando sobre ortografía	25
III. Metodología	28
III. a. Planteamiento del problema	28
III. b. Objetivos e hipótesis de trabajo	29
III. b. 1 Objetivos	29
III. b. 2. Hipótesis	29
III. c. Muestra	30
III. d. Instrumento	30
III. d. 1. Dictado grupal	30
III. d. 2. Características del instrumento	31
III. c. 3. Instrumento aplicado en entrevista individual	31
III. c. 3. 1. Tarea 1	31
III. c. 3. 2. Tarea 2	32
III. c. 3. 3. Tarea 3	33
IV. Resultados y Discusión	34
IV. a. Dictado grupal	34
IV. b. Tarea 1	35
IV. c. Tarea 2	47
IV. d. Tarea 3	52
IV. e. Consideraciones finales	55
V. Bibliografía	56
Apéndices	58

Índice de tablas

		Página
Tabla 1	Frecuencias de respuesta por grado en la tarea de dictado grupal	34
Tabla 2	Frecuencia de respuestas en la tarea 1 por grado	37
Tabla 3	Frecuencia de respuestas por grado en la tarea 1, sub-tarea 1 (subrayado).	39
Tabla 4	Frecuencias de respuestas por grado, tarea 1, sub-tarea 2 (tildación).	39
Tabla 5	Frecuencias por grado de los casos de falta de concordancia entre las sub-tareas de la tarea 1.	44
Tabla 6	Clave por tipo de palabra	45
Tabla 7	Porcentaje de localización de la sílaba tónica por tipo de palabra en correspondencia subrayado/acento	45
Tabla 8	Porcentaje de tildación de vocal tónica por tipo de palabra	46
Tabla 9	Porcentaje de identificación de la sílaba tónica (subrayado) por tipo de palabra	46
Tabla 10	Porcentaje de tildación de patrones gráficos	47
Tabla 11	Porcentaje de uso del patrón gráfico para la colocación correcta de la tilde	48
Tabla 12	Porcentaje de sobre-generalización del uso del patrón gráfico	49
Tabla 13	Porcentaje de respuestas para con e informaron	50
Tabla 14	Porcentajes de respuesta para la palabra <i>patria</i>	51
Tabla 15	Frecuencia de respuesta para la tarea 3 (todas las palabras, n = 90 por grado)	52
Tabla 16	Frecuencia de respuesta para la tarea 3 (sin <i>cácter</i> ni <i>formulá</i> , n = 70 por grado)	53

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las nociones sobre el sistema de escritura ha sido estudiado durante los últimos treinta años de forma ininterrumpida. Algunos de estos estudios se han relacionado con el desarrollo del conocimiento ortográfico. No obstante, existen pocas investigaciones acerca del uso de la tilde en niños escolares y de las nociones que están implicadas en su adquisición.

La presente investigación es sólo un estudio exploratorio que pretende dar cuenta de la relación existente entre la posibilidad de localización de la sílaba tónica, el grado escolar (tercero y quinto de primaria y primero de secundaria) y distintos tipos de palabras (de acuerdo a la localización de la sílaba tónica y al número de sílabas), además, del papel que juega el patrón gráfico en la acentuación gráfica y localización de la sílaba tónica. Asimismo, se intenta observar si los niños conciben el acento como una marca prosódica.

Los datos se obtuvieron por medio de dos estrategias distintas. La primera consistió en aplicar un dictado grupal a cada grado seleccionado. En la segunda se realizó una entrevista individual a diez niños de cada uno de esos mismos grados.

El dictado tenía por objetivo observar el uso de tildes en la escritura espontánea. La lista incluía palabras en donde la posición de la tilde podía provocar un cambio de significado (**secretaría, registró, aumentó** vs. **aumento**), palabras terminadas en **ía** y **ón**, que siguen un patrón gráfico de acentuación (**secretaría, polución, contaminación**), y palabras contrastantes (singular y plural, en donde el singular lleva tilde de manera convencional, mientras que el plural no).

Por otro lado, la entrevista incluía tres tareas:

Tarea 1: En esta tarea el niño debía localizar la sílaba tónica en palabras con diferente número de sílabas y patrones de acentuación. El objetivo de esta tarea era analizar si el grado escolar influía en la capacidad de localización de la sílaba tónica e identificar el tipo de palabras en que los niños tienen mayores dificultades para llevar a cabo esta ubicación.

Tarea 2: Se le presentaban al niño un total de 12 palabras, terminadas en **-ín**, **-ía** u **-ón** (en este patrón gráfico se incluyeron también las terminaciones **-ción** o **-sión**), unas que sí llevaban acento gráfico convencional y otras que no. Todas se presentaron al niño sin tilde. A cada niño se le solicitó que acentuara solamente aquellas palabras que convencionalmente llevan acento. El objetivo de esta tarea era analizar el papel que juega el patrón gráfico en la acentuación gráfica.

Tarea 3: En esta tarea, el experimentador presentaba a cada niño tres tríos de palabras. En cada trío se mantuvieron los mismos fonemas y el orden de éstos, de tal manera que la diferencia entre cada palabra era el lugar en el que estaba colocado el acento gráfico. El experimentador daba al niño cada uno de los tríos y le pedía que leyera cada una de las palabras. El objetivo de esta tarea era observar si el acento gráfico representaba una marca prosódica para los niños.

Esta tesis está dividida en tres secciones. En la primera titulada *Marco Teórico* se hace una revisión bibliográfica que sustenta este trabajo. En ésta se abarcan temas que van desde la historia de la ortografía hasta la revisión de algunos estudios realizados sobre nociones ortográficas en niños. En la segunda sección titulada *Metodología* se hace una descripción detallada de las hipótesis, los objetivos y el instrumento utilizado en esta investigación. Por último en la sección de *Resultados y Discusión* se hace un análisis de los datos obtenidos en cada una de las tareas.

II. MARCO TEÓRICO

II. a. Ortografía

II. a. 1. Definición

La escritura es una forma de representación de la lengua. Las letras de nuestro sistema alfabético son la vía de la representación y los sonidos son lo que se representa, aunque no de manera exclusiva ni de manera absolutamente sistemática. Existen, por ejemplo dígrafos (qu ó ch), graffías sin sonido (h) y letras que se alternan en la representación de un solo sonido (b / v, c / s / z, etc.) que rompen con la lógica alfabética y que sin embargo son parte de la escritura de la lengua.

La ruptura que existe entre la escritura en uso y la lógica de construcción del sistema esta regulada por la **ortografía**. Como lo dicen las raíces que lo componen, la ortografía es el arte de escribir correctamente (*orthos* = recto y *graphi* = escritura). Es decir, la ortografía es el compendio de normas que regulan la escritura de una lengua.

Uno de los ideales teóricos de la ortografía reside en la paridad entre el fonema y el sonido. Es decir, que por cada sonido se escriba una letra. Sin embargo, por diversos motivos históricos, en casi ninguna lengua con escritura “alfabética” se cumple dicho ideal. De hecho, una parte de la ortografía se define por la necesidad de consistencia léxica, determinada etimológicamente.

La ortografía es más que el uso apropiado de las letras: “las normas ortográficas no sólo atañen a las letras, sino también a la colocación de las tildes y de los denominados signos auxiliares de puntuación, cuyo dominio resulta indispensable para escribir correctamente”. (Enciclopedia Hispánica, Tomo XI p. 127).

Dentro del ambiente escolar es innegable la importancia que al interior de la materia de español se brinda a la ortografía. Es a través de ésta que en muchas ocasiones el alumno es evaluado y hasta etiquetado. Es decir, los alumnos tienen una buena escritura en tanto tienen también una buena ortografía, dejando de lado otros aspectos de la asignatura. Tal como lo señala Díaz (2004:97) “la importancia del conocimiento de este aspecto de la escritura [ortografía] ha llevado incluso a considerar que “escribir bien” es equivalente a escribir sin errores de ortografía, olvidando con ello otros aspectos de la escritura como pueden ser la coherencia de lo que se desea plasmar por escrito”.

Sin embargo, la historia muestra claramente que la ortografía es mutable. Es decir, lo que ahora es una norma puede dejar de serlo el día de mañana. Esto sugiere, por otra parte, que los sujetos podrían tener un proceso de construcción de las normas ortográficas a medida que son capaces de reflexionar sobre su lengua.

II. a. 2. Del caos a la convención

Las normas ortográficas son hoy en día un parámetro de evaluación de una correcta escritura. Sin embargo, estos parámetros son relativamente nuevos si se comparan con el tiempo que tiene la escritura en uso. Por ello vale la pena recordar un poco cuál ha sido su historia y así dar cuenta de su maleabilidad.

La búsqueda por la unificación de la escritura se inició apenas en el siglo XIII. En este siglo copistas y escribas se enfrentaron a la problemática de representar sonidos que no existían en latín. Para ello se necesitaba hacer una reflexión sobre la escritura y la oralidad. Fue así que Alfonso X, el Sabio, hizo un primer intento por lograr esta unificación, paso importante para que el castellano se convirtiera en una lengua autónoma. Su propuesta se basaba principalmente en la pronunciación popular (fonética), pero sin dejar a un lado la parte etimológica proveniente del latín.

Sin embargo, el intento de Alfonso X no fue suficiente. La aparición de la imprenta trajo consigo rápidamente un incremento en la producción de textos escritos. En dichos textos no se hacía un uso sistemático de las reglas propuestas por *el Sabio*. Dicha situación reveló que existía una convención, no así un uso de la misma (Díaz, 2004).

Por otro lado, la revolución de la fonética trajo consigo nuevas tendencias en el terreno de la ortografía. Durante este periodo, iniciado aproximadamente en 1500, proliferaron los manuales y tratados de ortografía. En 1517 aparece Nebrija con su obra *Orthographia*. El criterio normativo de esta ortografía estaba en la pronunciación. Cada letra debía tener un sonido y cada sonido debía representarse por una sola letra “así tenemos que escriuir como pronunciamos: i pronunciar como escriuimos: por que en otra manera en vano fueron halladas la letras” (Martínez de Sousa, 2004:37). Sin embargo, en situaciones problemáticas no dudó en valerse del recurso etimológico para librarse de ellas.

Un nuevo esfuerzo por unificar la ortografía surgió en 1531 a manos de Alejo Venegas. La nueva propuesta estaba sentada en su *Tractado de orthographia y accentos*. Este tratado estaba también basado en el aspecto fonológico de la lengua. No obstante, en él existen algunas diferencias a lo propuesto por Nebrija años antes. Un ejemplo de las diferencias entre las propuestas es la oposición fonológica, marcada por Venegas, entre la B y la V.

Las propuestas basadas en un fundamento fonético continuaron surgiendo. Por ejemplo, Juan López de Velasco planteó que la lengua no debía escribirse de forma compleja, sino naturalmente, y sin introducir novedades. Por otro lado, en 1609 Mateo Alemán basó sus normas en la pronunciación dejando de lado absolutamente las raíces etimológicas y el uso. Sin embargo, traía problemas tipográficos, pues requería la adhesión de nuevas letras. De igual manera, Bartolomé Jiménez Patón, apoyado en la fonética, hizo una propuesta osada en *el Arte de la lengua española castellana*.

La obra *Ortografía kastellana nueva i perfecta*, de Gonzalo Correas, aparecida en 1627 y corregida en 1630, representó la cúspide del fonetismo. En ella proponía prescindir de las consonantes c y q, y eliminar las letras “mudas”.

En oposición a estas propuestas fonéticas existieron otras etimologizantes. Los autores que siguieron esta corriente fueron: Francisco Cascales, Juan de Robles, Miguel Sebastián, entre otros. Para éstos el principio rector de la escritura era la lengua de origen de las palabras. Las normas debían hacerse en función de las normas de las lenguas de origen.

Pese a todas estas propuestas, no se lograba la unificación de la escritura. La ortografía usada en los textos estaba estrechamente ligada al criterio del autor y sobre todo a las decisiones tomadas por los impresores. En este panorama de anarquía ortográfica surgió la Real Academia Española (RAE) en 1714. Su primer libro dedicado al tema ortográfico apareció en 1741 *Orthographia*. Sus primeras propuestas estuvieron basadas fundamentalmente en la etimología. Sin embargo, rápidamente aparecieron los detractores de esta corriente.

Para 1754 el cambio de nombre del libro dedicado a las normas ortográficas marca el inicio de un nuevo momento en la RAE. Ya no sería más *Orthographia*, pues este sería sustituido por *Ortografía*. Este cambio parece sutil. No obstante, es determinante. Nuevamente la pronunciación ocupaba el primer plano y la etimología era desplazada, aunque no olvidada.

El intento académico de unificación se vio también soslayado por algunos opositores. En América, lugar no tomado en consideración para la toma de decisiones acerca de la lengua y de muchos más aspectos, Andrés Bello escribía en 1823 el texto *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar la ortografía en América*. En él afirmaba “ni la etimología ni la autoridad de la costumbre deben repugnar la sustitución de la letra que más natural que generalmente representa un sonido” (García y Bello, 1826:33). Sin embargo, sus propuestas sólo fueron escuchadas en América Latina. En España también

surgieron algunos reformadores inconformes con la RAE, entre ellos José Sicilia, Mariano Vallejo, A. M. Noboa y Vicente Salvá.

La aparición de estos opositores no fue suficiente. En 1844 la Reina Isabel dictaría sentencia en materia ortográfica. Ésta “impone a las escuelas del reino la obligación de enseñarla, a petición del Consejo de Instrucción Pública... se elaboró el *Prontuario de ortografía de la lengua Castellana*” (Díaz, 2002:36). Este texto representa por tanto la oficialización de la ortografía.

II. a. 3. Los fundamentos de la ortografía

Las propuestas que se hicieron antes de la aparición de la RAE para la unificación de la escritura y la base de las normas ortográficas actuales, se basa en tres fundamentos. Uno de éstos es el aspecto fonético, otro es el etimológico y, finalmente, el uso. Cada uno de ellos ha sido, en mayor o menor medida, el criterio utilizado para normar la escritura. En los siguientes párrafos se explica brevemente cada uno.

II. a. 3. 1. Principio fonético

Este principio está basado en la idea de que a cada letra debe corresponderle un sonido. Es decir, la escritura debe ser acorde a la pronunciación. Sin embargo, como ya se señaló en párrafos anteriores, las propuestas fundamentadas en este principio se enfrentaron a diversas problemáticas que mostraban la imposibilidad de mantener este principio como único rector de la ortografía.

La fidelidad a este principio implica asegurar que la escritura es una mera transcripción de lo oral. No obstante, trabajos realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1976), y otros han mostrado que la escritura es una representación de lo oral. “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 no serán retenidos en la representación”

(Ferreiro, 1997:13). Como sistema de representación, permite anticipar y actuar de manera más eficaz sobre un texto. Kaufman (1998) afirma, ante las reformas ortográficas que pretenden reducir el alfabeto: “cuando leemos nuestro ojo no ve todas las letras, sino que selecciona algunas en función de las cuales anticipamos lo que se encuentra próximo a ellas. Un sistema con pocas marcas demanda mayor actividad y esfuerzo por parte del lector” (Kaufman, 1998:161). Un sistema ortográfico puramente fonológico disuelve la posibilidad de anticipación que provee la alternancia de algunas letras y el uso de algunos signos ortográficos. Éstos proveen marcas que guían la búsqueda de significado (que no están en función de la pronunciación, como la tilde diacrítica). Por esta razón, los sistemas alfabéticos no son puramente alfabéticos en las escrituras modernas.

Así mismo la RAE reconoce que existe un desfase entre la ortografía y la pronunciación: “entre ortografía y pronunciación existen, en consecuencia, desajustes motivados por la evolución fonética del idioma, por sus variedades dialectales” (RAE, 1999:3). Es decir, la pronunciación no es un buen parámetro para el establecimiento de normas ortográficas, en tanto ésta puede variar de un grupo de usuarios a otros. Asimismo, un cambio en materia fonética tendría serias repercusiones en nuestro sistema de escritura.

II. a. 3. 2. Principio etimológico

El fundamento de este principio está en el respeto por la escritura original de las palabras. Ejemplo de ello es la permanencia de la letra *h* en la escritura del español. En palabras como hacer, hervir y harina la encontramos sustituyendo a la /f/ del latín (hacer = *facere*, hervir = *fervere* y harina = *farina*).

II. a. 3. 3. Principio referente al uso

La resolución en cuanto a la escritura de algunas palabras no se puede explicar y determinar ni a través de la fonética y de la etimología, ni por la relación de ambas. Es ahí cuando los “mejores usuarios de la escritura” definen

la manera en que se resolverán las posibles contradicciones. En este caso, como en el anterior, los criterios se establecen a partir de la escritura misma.

II. a. 4. La ortografía más allá de la norma

En párrafos anteriores se expuso el significado y labor de la ortografía. Ahí puede leerse la concepción normatizante que se le ha otorgado a la misma. De acuerdo con la Enciclopedia Hispánica “la ortografía es el arte de escribir correctamente las palabras”. Incluso la Real Academia de Lengua Española dice abiertamente que “la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 1999:1). Es decir, el objetivo de la ortografía se reduce a la exposición y explicación de reglas.

Sin embargo, sincretizar el objetivo de la ortografía de esa forma es ignorar la génesis de la misma. La ortografía surgió tras la necesidad de que un “otro” fuera capaz de entender un texto. Dado que un primer momento la lectura se hacía en voz alta, la atención estuvo centrada en la voz. Así lo señala Margit Frenk (1983:550)

“los abundantes tratados de ortografía – y pronunciación – que se compusieron entonces [siglos XVI y XVII] tienen mucho que decirnos sobre lo que estaba ocurriendo en esa larga época de transición. Y lo que nos dicen, básicamente, es que el modo oral de la lectura era aún el predominante. Nos dicen que la escritura estaba encaminada hacia la voz, y ésta hacia quienes debían escucharla; que se escribía teniendo en mente a un lector que pronunciaba lo que leía [sin que necesariamente tuviera que entender lo que leía] y a unos oyentes que querían entenderlo”.

En la actualidad la lectura en voz alta no tiene la misma importancia, por lo que cada lector tiene que ser capaz de entender el texto desde la propia lectura y no desde la oralidad.

La ortografía otorga a las palabras el carácter de unidades de significado. “Las palabras ortográficas son... unidades cuya referencia no se centra exclusivamente en el sonido. Su función principal es diferenciar los

significados de las expresiones de los textos” (Zamudio, 2005:191) La ortografía tiene un sentido que va más allá de sus reglas. En el texto la ortografía otorga sentido para quien lo escribe y para quien lo lee.

El papel de la ortografía en la escritura del español debe ser redimensionado. Jorge Vaca expone dos de las funciones de la ortografía “la unificación de escrituras emparentadas lexicalmente” (Vaca, 1983 Año 4-1:44) y “la diferenciación de las escrituras de palabras con distinto significado” (Vaca, Año 4-1:44). La primera función hace referencia a la “familia de palabras”. Por ejemplo, *embarcadero* viene de *barco*. Por tanto ambas se escriben con **b**. La segunda función hace referencia a los homófonos como *ola* y *hola*, donde la omisión de la **h** marca una diferencia en el significado.

Por tanto, la ortografía debe ser vista por los usuarios como el recurso para facilitar la tarea del lector. Las palabras ortográficas escritas en un texto lo dotarán de significado. No debemos aprender ortografía para aplicar reglas, sino para transmitir ideas. Kaufman (1998:158) señala “Debemos, entonces, aprender ortografía simplemente porque es uno de los elementos constitutivos de los textos que intervienen en su comunicabilidad”.

II. b. El acento

II. b. 1. El acento en español

En fonética se distinguen tres tipos de acento: el acento fijo, el libre y el condicionado. En español el acento es libre en tanto que puede ocupar distintas posiciones en la palabra. De acuerdo con Hidalgo y Quilis (2004) en las lenguas de acento libre “la determinación del lugar del acento supone el reconocimiento de la estructura morfológica de la palabra” (Hidalgo y Quilis, 2004:230).

En función del lugar que ocupe el acento las palabras se clasifican en:

- Aguda (u oxítone). Lleva el acento en la última sílaba.

- Grave (o paroxítona): La sílaba acentuada se ubica en la penúltima sílaba
- Esdrújula (o proparoxítona): El acento está en la antepenúltima sílaba
- Sobresdrújula (o superproparoxítona): En español existen palabras compuestas. Por lo tanto, hay casos en los que la sílaba acentuada recae una sílaba antes que la antepenúltima.

En español las palabras paroxítonas aparecen en mayor número. En un trabajo realizado por Quilis (1981) se destaca que de un total de 9219 palabras, en las que se incluyeron palabras oxítonas, paroxítonas y proparoxítonas (quedaron descartadas palabras átonas, monosilábicos tónicos y adverbios terminados en -mente), 79.50% eran paroxítonas, sólo 17.68% eran oxítonas y 2.76% eran proparoxítonas.

II. b. 2. Funciones del acento en español

En español el acento tiene tres funciones. A continuación se explica cada uno de ellas:

- a) *Función contrastiva*. Tal como su nombre lo indica, sirve para contrastar las sílabas no acentuadas con las acentuadas en una secuencia de unidades.
- b) *Función distintiva*. El acento sirve para distinguir unidades de significado.
- c) *Función culminativa*¹. Marca la presencia de una unidad acentual, pero sin señalar sus límites exactos.

II. b. 3. La sílaba tónica

En la escritura del español, como en la de otras lenguas, la unidad mínima es la letra. El agrupamiento de letras da origen a la sílaba. La sílaba

¹ Las lenguas de acento fijo no tienen función culminativa. En su lugar tienen función demarcativa mediante la cual marcan el inicio (como el caso del francés) o final (como el caso del checo) de una palabra

puede constituir por sí misma una unidad de significado, ya que existen palabras monosilábicas. Sin embargo, existen también palabras polisilábicas que, como su nombre lo indica, surgen a partir de la unión de dos o más sílabas.

Las sílabas pueden clasificarse en tónicas o átonas. La sílaba tónica, en contraposición a las sílabas átonas, es la que recibe la mayor intensidad o fuerza en la palabra. Toda palabra tiene sólo una sílaba tónica, a excepción de los adverbios terminados en –mente, que por su composición poseen dos.

En párrafos anteriores se enlistaron los tipos de palabra de acuerdo a la ubicación del acento. Esta ubicación hace referencia a la sílaba tónica. En otras palabras, la posición de la sílaba tónica en las palabras da origen a la clasificación de las mismas en oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas y superproparoxítonas.

II. c. La tilde

II. c. 1. El estudio del acento gráfico dentro de la ortografía

El estudio de la ortografía va más allá del estudio de las letras. Aunque en un primer momento los tratados de ortografía se centraron fundamentalmente en el uso de las letras, la aparición de la Academia marcó una diferencia. Martínez Marín (1992) comenta que la importancia del surgimiento de la RAE, en materia ortográfica, consiste en la revaloración de la acentuación [atildación] y la puntuación en la ortografía, hecho que permite ver a la escritura de una manera más completa.

De acuerdo con Martínez de Sousa (2004), la ortografía está dividida en cinco partes que a continuación se enuncian:

- a) **Ortografía de las letras o literal.** Tal como su nombre lo indica, esta parte de la ortografía se encarga de normar el uso de las letras del español.

- b) **Ortografía de la sílaba.** Esta parte norma las posibilidades en el español en cuanto a unión de las letras. Además, regula la formación de diptongos, triptongos y hiatos. Esta parte es también la encargada de regular la división silábica.
- c) **Ortografía de la palabra o lexicología.** El uso de mayúsculas y minúsculas, las abreviaturas correctas, escritura de números, separación y unión de voces, así como el uso de algunos signos ortográficos (como la tilde) es analizada a partir de esta parte de la ortografía.
- d) **Ortografía de la frase sintagmática.** Esta parte se encarga de regular el uso de los signos de puntuación.
- e) **Ortografía del texto o temática.** La organización del texto en párrafos, capítulos, secciones, etc., es analizada por esta parte de la ortografía.

II. c. 2. La tilde como signo ortográfico

De acuerdo con Delval (2000:231) “los signos son significados arbitrarios que no guardan relación directa con el significado”. Es decir, los signos son la representación de un algo muy distinto a ellos. Los signos ortográficos buscan, entre otras cosas, representar pautas de pronunciación o entonación y hacer precisiones en el significado al señalar, por ejemplo, las categorías gramaticales (como en *jugo/jugó; ésta/esta/está*).

Los signos ortográficos pueden dividirse en tres categorías:

- a) Diacríticos: Su función principal es dar un valor especial a otros signos. Éstos afectan en sí a la palabra.
- b) Sintagmáticos: Su uso afecta directamente a la oración.
- c) Ortográficos auxiliares

La tilde forma parte de los signos llamados *diacríticos*. La tilde (´) es el trazo que se coloca arriba de la letra que en la palabra lleva acento de intensidad. En la ortografía del español este signo se denomina también acento. Sin embargo, Martínez de Sousa (2004) puntualiza la necesidad de distinguir entre acento y tilde, ya que el acento hace referencia a cuestiones

prosódicas (en la oralidad), mientras que la tilde se usa exclusivamente en la escritura.

II. c. 3. Breve historia de la atildación

Como ya se señaló en párrafos anteriores, la atildación forma parte de la ortografía y sus normas están dictaminadas por ésta. Sin embargo, en los primeros intentos por normar la ortografía los apartados dedicados a explicitar las normas sobre el uso de la tilde eran mínimos, en el mejor de los casos, o no existían. Martínez Marín (1992) menciona que incluso la historiografía ortográfica española ha dejado de lado estos aspectos: “llama poderosísimamente la atención que en este sentido [historiografía ortográfica española] que los principales estudios de historia ortográfica castellana se hayan limitado casi exclusivamente a la llamada “ortografía de las letras”, olvidando no se sabe bien por qué los otros aspectos pertinentes a la escritura como son “la puntuación” y la “acentuación” [atildación]” (Martínez, 1992:754). Además, señala que aún hoy, con una ortografía aparentemente bien delimitada años atrás, existen obras que se publican con un enfoque reduccionista de la ortografía y nuevamente orientado exclusivamente a la normatividad de las letras (“ortografía letrista”).

II. c. 3. 1. Tipos de “acento” (tilde) usados en el español: de su aparición a nuestros días

En español no siempre se usó lo que hoy conocemos como tilde para marcar el acento de intensidad (prosódico) en la parte gráfica que lo requiera. Por ello, hay que distinguir tres tipos de acentos gráficos usados anteriormente.

- a) Acento agudo (´). Es un pequeño trazo que va de arriba hacia abajo y de derecha a izquierda. Se coloca sobre la unidad vocálica que lo requiera. Éste es el único signo usado en el español actual para marcar la intensidad de una sílaba.
- b) Acento grave (`). Pequeño trazo que va de arriba hacia abajo e izquierda a derecha. Se colocaba sobre la unidad vocálica que se requería. Se

usó hasta 1763 sobre las vocales a, e, o, u, sustituyéndose por el acento agudo o tilde.

- c) Acento circunflejo (^). Está compuesto un acento grave y uno agudo. En español fue usado para distinguir la pronunciación de algunas palabras (1741). Sin embargo, poco después se adoptaron otros signos (letras) para representar dichos sonidos y desapareció en 1803.

II. c. 3. 2. Algunas notas históricas

El acento de intensidad apareció como representación gráfica (acento gráfico hoy conocido como tilde) después del siglo XVI. En la época clásica, a partir del siglo XVI, se atildaban los verbos agudos (oxítonos) y posteriormente los esdrújulos (proparoxítonos), pero sólo los que eran poco comunes. Algunos autores de esta época usaban de forma indistinta el acento agudo y el acento grave.

El acento gráfico era usado sólo en casos excepcionales. Autores como Gonzalo Correas en 1630, Mateo Alemán en 1609 y Covarrubias en 1711 fueron algunos de los precursores del uso del acento gráfico. Sin embargo, el uso que le daban a éste era restringido.

Con el surgimiento de la Academia, la atildación fue estudiada de forma sistemática. A lo largo de los años se fueron haciendo mayores puntualizaciones en el terreno de la atildación. En los años que van de 1726 a 1739, la RAE utilizaba la tilde en todas las palabras agudas. Para 1763 comienza a tildar algunas palabras graves y omite la tilde en las agudas, ya que ordenaba tildar todas las palabras que acabaran en consonante sin importar el lugar en que recayera la sílaba, menos en la última sílaba. En esta misma edición, se especificaba que las palabras paroxítonas acabadas en dos vocales y que fuesen de dos sílabas no debían tildarse. A partir de 1772 se establece el acento agudo como única marca gráfica del acento de intensidad.

Con el paso de los años se hicieron nuevas reformas. En 1820 se omite la tilde en los patronímicos terminados en consonante. En esta misma edición se recomendaba no tildar las palabras de dos sílabas acabadas en los diptongos –ia, -ie, -io, -ue, -uo cuando la tónica era la primera vocal, pero sí se tildaban si la vocal tónica era la última.

En 1874, tras las críticas que surgieron por parte de algunos autores ante un sistema de atildación vacilante, se sentaron las bases de la atildación actual. Con la idea de hacer un sistema más sencillo y claro se especificaba que la tilde sólo se colocara en voces agudas y esdrújulas. Para 1890 se hacen nuevas reformas determinando que:

- se tildarían las polisílabas agudas que acabaran en las consonantes “n” y “s” y en vocal, además de las agudas en las que hubiera un encuentro de vocal abierta con cerrada tónica. En caso de que la aguda llevara vocal cerrada tónica y estuviera seguida de un diptongo y terminara en “s”, ésta se tildaría.
- se tildarían las palabras graves que no terminaran ni en “n”, ni en “s” ni en vocal.
- se tildarían las voces agudas, graves o esdrújulas que en su sílaba tónica llevaran diptongo, colocando la tilde en la vocal abierta o en la segunda si las dos eran cerradas.

En los años posteriores a 1874 sólo se hicieron reformas parciales que no afectaron sustancialmente el sistema de atildación. Algunos de estos cambios se realizaron en las reformas de 1952, 1969 y 1974.

En 1999 se realizaron reformas que han complicado, más que simplificar, el sistema de atildación. En esta reforma se hicieron algunas especificaciones sobre el hiato. Sin embargo, éstas no cambian en nada lo que ya estaba establecido.

II. c. 4. Funciones de la tilde

La colocación de la tilde dentro de una palabra responde a diferentes funciones. De acuerdo con Casares (citado por Martínez de Sousa, 2004) la tilde tiene cinco funciones. La primera de ellas es *la acentual*. Esta primera función permite dar a las palabras un significado distinto por medio de la tilde. La segunda función la denomina *prosódico-gramatical*. Con ésta las palabras no sólo cambian de significado, sino que adquieren también una denominación gramatical distinta. La tercera función es la *diacrítica*. En ésta, aunque no hay un cambio en la prosodia de la palabra, la aparición de la tilde es necesaria en tanto la función de la palabra cambia. Finalmente, a última función es la *tonal*. Según este autor, en este caso la tilde se usa para dar una entonación distinta a la palabra (por ejemplo cual y ¿cuál?). Cabe señalar que esta función podría agruparse con la diacrítica pues no existe una diferencia sustancial entre ellas.

Por otro lado, Ferreccio Podesta (citado por Martínez de Sousa, 2004) enumera cuatro funciones: prosódica, diacrítica, diagráfica y melódica. La primera hace referencia al cambio de significado que se hace en la palabra con ayuda de la tilde; la segunda al cambio de función gramatical de la palabra al colocar la tilde. En la tercera, la tilde sirve para diferenciar una grafía de algún otro signo. Por ejemplo, cuando se quiere diferenciar una “o” de un cero. Finalmente, la cuarta se enfoca en la diferencia en la entonación que es marcada por el acento.

Como podemos ver, el uso de la tilde en español gira fundamentalmente en torno a la diferenciación de significados, al igual que la ortografía. Así, tanto la función acentual, la prosódico-gramatical y la diacrítica en Cásares y la prosódica y la diacrítica en Podestá marcan esta importancia.

II. c. 5. Acentuación vs Atildación

Martínez de Sousa (2004) plantea la necesidad de delimitar el uso de las palabras “acento” y “tilde”. Menciona que aunque en el uso corriente estos términos se utilizan como sinónimos (así como “acentuación” y “atildación”), es

necesario diferenciarlos. El *acento* es “la mayor o menor fuerza espiratoria con que se pronuncia un sonido, en relación con los que están próximos a él” (Martínez de Sousa, 2004:148) y la *acentuación* es hacerlo en la lengua oral. Por otro lado, *atildar* o *atildación* es la acción de colocar una tilde en una palabra escrita.

Asimismo, Antonio Quilis (1991) señala que el acento es un rasgo prosódico. Es decir, es una unidad lingüística que contrasta unidades acentuadas de inacentuadas. El tratamiento que da este autor al acento es puramente a nivel oral, por lo que transporlarlo al terreno de lo escrito sería un error.

Para fines de este trabajo se usará la palabra “tilde” para enunciar al *signo (´) que se coloca sobre las vocales en el español*. Por su parte, se usará “atildación” *para la acción de colocar dicho signo*.

II. c. 6. El principio de la atildación: “La excepción es tildar”

La razón de ser de un sistema de atildación se debe a que la existencia de la tilde es la excepción. Es decir, si todas las palabras tuvieran la necesidad de llevar tilde, no habría razón para regular el uso de ésta. No tendría sentido tampoco que todas las palabras llevaran la tilde en el mismo lugar (por ejemplo, todas las agudas).

La regulación del uso de la tilde aparece en tanto son casos excepcionales en los que hay que usarla. Dado que en el español el mayor número de palabras son paroxítonas y además la mayoría de éstas acaban en “n”, “s”, o vocal, no se tildan. Asimismo, había que oponer las palabras oxítonas, que le siguen en cantidad a las paroxítonas, por lo que la regla se aplica en sentido inverso. Por su parte, las proparoxítonas, que aparecen en menor cantidad, se tildan siempre por oponerse tanto a las graves como a las graves (al igual que las superproparoxítona). De esta forma, se logra que el mayor número de palabras del español se eximan del uso de la tilde.

II. d. Reglas básicas de la atildación²

- a) Los monosílabos no llevan tilde. Se exceptúan aquellos monosílabos tónicos que coinciden en su grafía con otros átonos, en cuyo caso se coloca tilde en el monosílabo tónico. Esta tilde se denomina tilde diacrítica.
- b) Sólo se tildan las palabras agudas que terminan en vocal, o en “n” o en “s”. Ejemplos: pensó, cartón, pubertad, juvenil.
- c) Las palabras graves que terminan letras que no sean vocal, “n” o “s” siempre habrán de tildarse. Ejemplo: caballo, móvil, pequeños.
- d) Todas las palabras esdrújulas y sobresdrújulas se tildan.
 - Ejemplos esdrújulas: música, llevárselo.
 - Ejemplo sobresdrújulas: cómetelo, búscamelo.

II. d. 1. El caso de la tilde diacrítica

La tilde diacrítica se coloca sobre ciertas palabras para distinguirlas de otras de diferente naturaleza gramatical. La tilde se coloca sobre la sílaba tónica aunque según las reglas generales no le corresponda.

Ejemplo en monosilábicos: **el** (artículo masculino) vs **él** (pronombre personal):

- **El** niño fue al mercado.
- **Él** fue al mercado.

Ejemplo en demostrativos: **ésta** (pronombre demostrativo) vs **esta** (adjetivo demostrativo):

- **Ésta** es la mía.
- **Esta** muñeca es la mía.

Ejemplo en otros casos: sólo (adverbio) vs solo (adjetivo):

- Dijo que **sólo** iría si ibas **solo**.

² Todas las reglas que a continuación se presentan fueron tomadas del libro de la Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española* (1999).

II. d. 2. El caso de los diptongos, triptongos y hiatos

II. d. 2. 1. Diptongo

Un diptongo es el conjunto de dos vocales dentro de una misma sílaba, una de las cuales será siempre una vocal cerrada (i, u).

La atildación de los diptongos sigue las reglas generales.

- Si el acento de intensidad de la palabra recae sobre una sílaba con diptongo, y a ésta le corresponde una tilde según las reglas generales, esta tilde se coloca sobre la vocal abierta (a, e, o). Ejemplo: **después, náutico**.
- Cuando son dos vocales cerradas las que están en contacto (ui o iu), a efectos de atildación, se considera que se trata de un diptongo. Del mismo modo que para el resto de los diptongos, si a dicho diptongo le corresponde una tilde, ésta se coloca en el segundo elemento. Ejemplo: **cuídate, benjuí**.

II. d. 2. 2. Triptongo

Un triptongo aparece cuando no son dos, sino tres, las vocales que aparecen dentro de una misma sílaba. La vocal situada en el centro es siempre abierta, en tanto que las de los extremos son cerradas (ninguna de éstas puede ser tónica). Para tildar los triptongos se sigue las reglas generales de las palabras agudas, graves y esdrújulas. La tilde siempre irá colocada en la vocal abierta. Ejemplos: **estudiáis**.

II. d. 2. 3. Hiato

Cuando dos vocales se encuentran en contacto dentro de una palabra, pero no forman parte de la misma sílaba, se dice que existe un hiato.

- Si el hiato consiste en la unión de dos vocales abiertas (a, e, o), siendo la misma vocal o distinta (aa, ee, oo ó ae ao, eo, etc), la tilde se coloca según las reglas generales. Ejemplo: **caótico, toalla, zoólogo**.
- Si una de las vocales es cerrada (u, i) y el posible diptongo se ha deshecho debido a que se carga la fuerza de pronunciación de la palabra sobre la

vocal cerrada, la tilde se coloca sobre ésta, independientemente de lo dicho por las reglas generales. Ejemplo: baúl, sonríe, dúo.

II. d. 3. El caso de las palabras compuestas

- Si la palabra compuesta procede de la unión de dos palabras simples, sólo lleva tilde el último componente si a la palabra compuesta le corresponde llevarla. Ejemplo: así + mismo = asimísimo (se convierte en grave terminada en vocal y por tanto no lleva tilde)
- Si las palabras se unen mediante guión, cada vocablo conserva su tilde si ya la tenía previamente. Ejemplo: histórico - crítico
- En el caso de los adverbios de modo formados mediante la adición del sufijo -mente (que tienen en realidad dos acentos), se mantiene la tilde del adjetivo que origina el adverbio si éste ya la tenía. Ejemplo: fácil + mente = fácilmente, buena + mente = buenamente.
- Cuando a una forma verbal que ya tenía tilde se le añaden uno o varios pronombres enclíticos se siguen las reglas generales de la tildación. Ejemplo: dame + lo = dámelo (se convierte en esdrújula y debe llevar tilde).
- Asimismo, las palabras compuestas de un verbo más un enclítico y un complemento siguen también las reglas generales de la tildación. Ejemplo: sabe + lo + todo = sabelotodo (palabra grave terminada en vocal).

II. e. La enseñanza tradicional del uso de la tilde

En México gran parte de las escuelas basan la enseñanza del español en los libros de texto otorgados por la Secretaría de Educación Pública. La razón es simple: son libros gratuitos que se dan a todas las escuelas y que en sus contenidos plasman el programa que la SEP avala. Cabe señalar que en el caso de la secundaria la situación es más libre en tanto cada escuela elige qué libro de español usar. Sin embargo, la SEP hace una revisión de los libros de español de las diferentes editoriales para avalarlos. Un buen avalúo depende de la cercanía o lejanía que éstos tengan con el programa oficial de secundaria. Por los motivos antes expuestos, en este apartado sólo se hará

referencia al tipo de enseñanza que se plantea en cuanto al uso de la tilde en los libros de texto de primaria.

Primeramente, cabe decir que el número de lecciones destinadas al uso de la tilde es menor comparado con las que se destina a la “ortografía de las letras”. En primero y segundo no aparece ninguna lección, cosa que parece razonable puesto que los niños están centrados fundamentalmente en comprender la lógica de nuestro sistema de escritura. Es decir, en hacer las correspondencias grafía - sonido. En el resto de los grados, de tercero a sexto, aparecen de dos a tres apartados sobre este tema.

Segundo, las lecciones que abordan el tema de la tilde presuponen que los niños son sensibles a la identificación de la sílaba tónica. Esta situación puede observarse desde el momento que se leen las consignas de la actividad “Clasifica las palabras en tres listas, de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica” (Gómez et. al, 2005:107), “Clasifiquen las palabras en tres listas, de acuerdo con el lugar que ocupa la sílaba tónica” (Gómez et. al. 1994:183). En el libro de sexto grado les recuerdan la definición de la sílaba tónica y después se les pide que jueguen “Basta” usando como categorías las palabras graves, agudas y esdrújulas.

Por otro lado, algunas de las actividades (una por grado) están orientadas a destacar el papel de la tilde para dar significado a las palabras (como en ánimo vs. animó), en el marco general de los ejercicios ortográficos y de las marcas que sirven para distinguir palabras homófonas, pero no homógrafas. En quinto grado, la acentuación se diferencia del resto de los ejercicios sobre ortografía, y se da atención exclusiva al papel de la tilde en diacríticos (este vs. éste, por ejemplo).

Sabemos que no en todas las escuelas se usan estos libros como base de la enseñanza. Lo que sí es una realidad es, por un lado, que la importancia que le dan a la acentuación es mínima en comparación con otros aspectos de la ortografía. Asimismo, la enseñanza planteada para este contenido está fundamentada en una estrategia que desconoce si los niños son capaces de

identificar con eficiencia la sílaba tónica para poder aplicar las reglas de atildación.

II. f. Algunos estudios anteriores sobre ortografía: atildación

En este apartado se enunciarán algunos trabajos que han tenido como eje central o periférico la tilde o “acentuación”.

II. f. 1. Descripción de los errores más frecuentes en el uso de la tilde.

Báez Pinal (2000) realizó una investigación que versa sobre los errores de acentuación gráfica en 930 textos escritos por 465 escolares de sexto de primaria. En esta investigación se encontró que el 92% de los errores corresponden a la omisión de la tilde y 8% a la colocación incorrecta de la misma.

En este trabajo la investigadora enumera cuatro categorías para la omisión de la tilde.

1. Omisión de dominio regular, establecido por las reglas generales de colocación de la tilde. Por ejemplo, los niños no tildan palabras agudas terminadas en n, s o vocal.
2. Omisión de la tilde en el hiato.
3. Omisión de la tilde en voces homógrafas.
4. Omisión de la tilde en palabras compuestas.

Asimismo, categoriza los errores de colocación incorrecta de la tilde.

1. Uso innecesario de la tilde en palabras que no la llevan.
2. Tildación de sílabas átonas en una palabra que sí debe llevar tilde.
3. Tildación de palabras que no llevan tilde pero que poseen un homógrafo que sí lleva.

A partir de los datos analizados, la autora concluye que en el problema de la acentuación gráfica se entrelazan varios factores. Entre ellos, la falta de

interiorización de las reglas correspondientes, fallas en la división silábica, problemas de percepción de la sílaba tónica y de reconocimiento del diptongo.

II. f. 2. Nuevas miradas en la enseñanza de la ortografía

En este sentido Urria (1988) sostiene que para llevar a cabo una enseñanza eficiente de la acentuación gráfica primero los niños han de tener identificada e internalizada la estructura acústica de la palabra. Para ello la autora plantea las etapas previstas en el proceso de enseñanza, mismas que llevó a cabo en su investigación:

1. Análisis de la palabra oral. Discriminación de la sílaba tónica, del diptongo y del hiato.
2. Formación de patrones acústicos sobre los factores previamente discriminados.
3. Vista de las reglas de acentuación [atildación]
4. Formación de patrones visuales y motrices que faciliten la acentuación gráfica correcta.

Como ya se señaló, estas etapas se pusieron en práctica. El objetivo era probar que esta metodología era más eficaz que la enseñanza tradicional, basada en el aprendizaje de las reglas exclusivamente. Para llevar a cabo este trabajo se utilizaron tres grupos de quinto grado. Dos de ellos sirvieron como grupo control y uno como grupo experimental.

Las conclusiones a las que llega la autora son, entre otras, las siguientes:

- Que la metodología usada trajo mejores resultados para la enseñanza de la acentuación gráfica que la enseñanza tradicional.
- Que el aprendizaje obtenido se mantuvo después de un período largo de tiempo.
- Que el grupo experimental tuvo un desarrollo mucho más homogéneo que los grupos de control

II. f. 3. Reflexionando sobre la ortografía

Tuana, Carbonell y Lurch (1979) hacen una reflexión sobre los diferentes aspectos que han analizado acerca de la ortografía en sus investigaciones. En estas reflexiones hay algunas puntualizaciones acerca de la tilde que vale la pena tomar en cuenta.

En este trabajo se afirma que todas las investigaciones han revelado que el conocimiento ortográfico (incluido el uso de la tilde) no va en paralelo con los grados escolares. Es decir, no se puede afirmar que al término de un determinado año escolar los niños dominan al cien por ciento cierto algún aspecto de la ortografía. Sin embargo, sí se puede afirmar que hay un progreso a lo largo de cada grado en el conocimiento ortográfico.

Al término de algunas de sus investigaciones constataron que al finalizar la educación secundaria muchos alumnos no aplicaban correctamente muchas reglas de atildación. Los alumnos eran capaces de colocar correctamente la tilde en algunas palabras, pero la omitían en otras.

Las autoras destacan que no todas las palabras tienen el mismo nivel de complejidad. Incluso llegan a la conclusión que el corpus de palabras más usadas en los textos es de 1000, mismas que cubren el 85% de los textos escritos comunes. Concluyen que los errores ortográficos en estas 1000 palabras es mucho menor que en el resto.

En esta reflexión se sugiere categorizar las palabras. De ellos resultan tres niveles de complejidad. El uso de la tilde está en el tercero, que es el considerado como más complejo.

Por lo anterior, la enseñanza de la ortografía debería estar basada en:

1. Enseñar bien las 1000 palabras más usadas para asegurar el 85% del texto escrito.
2. El maestro debe centrarse en los aciertos, más que en los errores.

3. El error ortográfico en una palabra debe ser tipificado de acuerdo con el nivel que le corresponde, aunado al uso que se hace de esta palabra. Es decir, es más grave no tildar “mamá” que no hacerlo en “cocursí” (especie de cocuyo menos luminoso).
4. Las prácticas pedagógicas deben adaptarse a estos niveles. Es decir, no usar por ejemplo palabras en dictados que de antemano se sabe que los niños escribirán mal. Más bien, ir complejizando estas prácticas a medida que los niños avanzan.

Por otro lado, Lerner (2001) afirma que la ortografía como objeto de conocimiento requiere de un proceso. En éste los niños habrán de tener acercamientos sucesivos con este objeto, de tal manera que construyan, sistematicen y usen los que han aprendido.

La autora advierte que el aprendizaje del uso de la tilde no es tarea fácil. Plantea a los niños problemáticas que van más allá de la escritura. Tildar correctamente implica el conocimiento de la sílaba, que tiene un origen prosódico y que por tanto se da en la oralidad. La tarea del docente, por tanto, es crear un ambiente propicio para la reflexión y descubrimiento por parte de los alumnos de:

- la existencia del acento de intensidad en todas las palabras, pero que no en todos los casos se marca en la escritura.
- el predominio de palabras graves en español y sus principales terminaciones (“n”, “s” y vocal).
- la tilde como excepción
- el uso de la tilde como marcador de significado.
- la tilde como marca diacrítica.

Por su parte, Díaz (2004) tras un análisis de diferentes investigaciones que versan sobre ortografía, concluye que pese a que prevalecen algunas ideas sobre el aprendizaje de la ortografía (conocimiento de reglas, fomento de la lectura, memorización, buena pronunciación) lo fundamental es que la

ortografía se aprende escribiendo. Por ello, la ortografía debe verse como una entidad aunada al texto y no por separado de él.

III. METODOLOGÍA

III. a. Planteamiento del problema

La ortografía es un objeto de enseñanza desde los primeros años de la escuela primaria. La acentuación forma parte de la ortografía del español, por lo que la ausencia de la misma se considera una falta de ortografía. Seguramente los niños se hacen preguntas referentes al uso de los acentos y su pertinencia en algunas palabras. No obstante, la ausencia de acentos es una constante en los textos escritos por los niños.

En los años de 2005 y 2006 el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) realizó evaluaciones de aprendizaje a estudiantes de tercero y sexto de primaria, así como a alumnos de tercero de secundaria. Algunos de los resultados que se desprenden de éste son presentados en el informe titulado “La ortografía de los estudiantes de educación básica en México” (Backhoff, Andrade, *et. al.*, 2008). En él se enuncia que la acentuación es el tipo de error ortográfico más frecuente en los tres grados analizados.

En el español, un buen número de reglas de acentuación de las palabras está basado en la identificación de la sílaba que dentro la palabra tiene mayor intensidad, es decir, la sílaba tónica. A partir del reconocimiento de la sílaba tónica y de la clasificación de las palabras según su posición, es posible reconocer si la palabra frente a la cual estamos se acentúa o no.

Para muchos adultos alfabetizados, la sílaba tónica parece un elemento transparente. Sin embargo, no hay datos que nos permitan suponer que la identificación de la sílaba tónica sea transparente para niños o adolescentes. Asimismo, ignoramos desde qué momento los niños incorporan acentos a sus escrituras, y el proceso por el cual se da una coordinación entre la identificación de la sílaba tónica en la oralidad y su incorporación como una marca gráfica en los contextos escritos en los que la tilde es pertinente

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se pretende dar cuenta de la relación que existe entre la experiencia con la lengua escrita (medida a través del año escolar) y el tipo de palabra (número de sílabas, posición del acento) con la capacidad de localización de la sílaba tónica.

III. b. Objetivos e Hipótesis de trabajo

III. b. 1. Objetivos

1. Comparar la capacidad de localización de la sílaba tónica en tres diferentes grupos: tercero, quinto y séptimo (primero de secundaria).
2. Identificar el tipo o tipos de palabras en las que hay una mayor ocurrencia de localización de la sílaba tónica en función del número de sílabas y posición de la sílaba tónica.
3. Identificar el papel que juega el patrón gráfico en la acentuación y localización de la sílaba tónica.
4. Observar si los niños conciben el acento como una marca prosódica.

III. b. 2. Hipótesis

1. La capacidad para localizar la sílaba tónica está relacionada con la experiencia con el sistema de escritura (medida a través del grado escolar).
2. Los niños tendrán mayor facilidad al localizar la sílaba tónica en palabras bisílabas graves que en palabras con mayor número de sílabas o acentuación no regular.
3. Los patrones gráficos de acentuación inciden en la localización de la sílaba tónica y en la acentuación gráfica.
4. La ubicación del acento gráfico en los niños más pequeños no siempre corresponderá a la sílaba que identifican o dicen como tónica.

III. c. Muestra

Este trabajo se llevó a cabo con niños de tercero, quinto y primero de secundaria (en adelante, séptimo) de una escuela particular de la ciudad de Querétaro. De cada grado se entrevistaron individualmente a diez niños elegidos al azar. También se aplicó un dictado de manera grupal a cada grado.

III. d. Instrumento

El levantamiento de datos se dividió en dos partes. La primera constó de un dictado que se aplicó al total de los niños de cada uno de los grupos involucrados. Posteriormente se realizó una entrevista clínica individual, con una duración aproximada de 20 minutos cada una, a diez niños de cada uno de los grados involucrados.

III. d. 1. Dictado grupal

En presencia del total de niños de los grupos elegidos de tercero, quinto y séptimo se dictó el siguiente fragmento:

*La **contaminación** de las **fábricas** y de los autobuses ha ido en aumento. De acuerdo con la **Secretaría** del Medio Ambiente, el porcentaje de emisiones contaminantes **augmentó** considerablemente en los **últimos** cinco años. **Así mismo**, en los **últimos** años se **registró** un crecimiento en el **número** de **fábricas** y transporte **público** de las ciudades. Es así que diferentes grupos ambientalistas se han pronunciado en contra de estas industrias y autobuses, al considerarlos la causa principal del crecimiento en los **índices** de **polución**.*

Las palabras en negritas fueron las que se seleccionaron para evaluar la acentuación gráfica de cada grado. El objetivo de esta tarea era observar el uso de tildes en la escritura espontánea. Las palabras fueron seleccionadas en base diferentes criterios:

1.- Palabras agudas, graves y esdrújulas.

2.- Palabras en las que la posición de la tilde provoca un cambio de significado.

Aumento	aumentó
Registro	registró

3.- Palabras terminadas en **ía** y **ón**, que siguen un patrón gráfico de acentuación.

ía	ón
Secretaría	contaminación
	polución

4.- Palabras en las que el singular lleva tilde de manera convencional mientras que el plural no.

Contaminación	contaminantes
Autobús	autobuses

III. d. 2. Características del instrumento

El instrumento aplicado durante las entrevistas individuales constó de tres tareas:

1. Localización de la sílaba tónica en palabras con diferente número de sílabas y distinta ubicación del acento.
2. Acentuación gráfica de palabras.
3. Prosodia del acento gráfico.

III. d. 3. Instrumento aplicado en entrevista individual

III. d. 3. 1. Tarea 1

El experimentador presentó a cada niño un total de 20 palabras, entre las que se incluyeron agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas de diferente número de sílabas. Se mostró al participante una a una cada palabra. Primero

se pidió la lectura en voz alta de cada una de las palabras, para identificar en qué lugar ubicaba el niño el acento de manera oral. La prosodia que los niños daban a cada una de las palabras sirvió como parámetro para la ubicación de la sílaba tónica y su posterior análisis. Por ejemplo, si los niños decían *satira* (en lugar de *sátira*) se consideraba la sílaba -ti como aquella que los niños debían localizar a partir de las consignas. Posteriormente, se solicitó al niño que subrayara la parte de cada una de las palabras que le sonaba más fuerte. Una vez terminadas todas las palabras, se pidió también que colocara el acento en cada una de las palabras en el lugar que éstas deberían llevarlo si lo llevaran (el experimentador aclaró al niño que algunas palabras no llevaban acento (tilde) convencionalmente y que solamente era una situación hipotética).

Las palabras utilizadas fueron:

criado	postre	vibracion	movimiento
parentesis	delicadeza	cuadrangular	bueno
trayectoria	epoca	satira	pronostico
narrador	amaranto	hipopotamo	petalo
obstaculo	perro	terraza	crimen

III. d. 3. 2. Tarea 2

El experimentador presentaba al niño un total de 12 palabras, terminadas en **ín**, **ía** u **ón** (en este patrón gráfico se incluyeron también las terminaciones **ción** o **sión**). Algunas de ellas llevan tilde en su escritura convencional y otras no. Todas se presentaron al niño sin tilde. Primero se le pidió que leyera cada una de ellas. Posteriormente se le solicitó que acentuara solamente aquellas palabras que convencionalmente llevan acento.

Las palabras presentadas a los sujetos fueron:

campeon	patria	sin	aserrin
con	cancion	patin	comunmente
informaron	simpatia	expresión	bruscamente

Esta tarea tuvo como propósito verificar si el patrón gráfico (sílabas tónicas con terminación en ín, ón, ía) tenía alguna influencia en la toma de decisiones sobre el uso de la tilde.

III. d. 3. 3. Tarea 3

En esta tarea, el experimentador presentaba a cada niño tres tríos de palabras. En cada trío se mantuvieron los mismos fonemas y el orden de éstos, de tal manera que la diferencia entre cada palabra era el lugar en el que estaba colocado el acento gráfico. El experimentador daba al niño cada uno de los tríos y le pedía que leyera cada una de las palabras. Los tríos fueron los siguientes:

fórmula	formúla	formulá
pronóstico	pronostíco	pronosticó
cácter	carácter	caractér

El objetivo de esta tarea era evaluar la posibilidad de los niños para usar la tilde como indicador de la sílaba tónica. El uso de tildes en posiciones o palabras que no la llevan convencionalmente tuvo el propósito de hacer más evidente la sílaba acentuada.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los siguientes párrafos se hace una presentación de los datos obtenidos tanto en el dictado grupal como en el instrumento aplicado en entrevista individual (que consta de tres tareas). Cabe señalar que además del análisis cualitativo de los datos, en la mayoría de las tareas se hizo uso de alguna prueba estadística para evaluar las diferencias encontradas en los datos y que en todas ellas se trabajó con un nivel de significancia menor o igual al .05 para la interpretación de dichas pruebas.

IV. a. Dictado grupal

Se usaron dos categorías para clasificar la escritura de las palabras seleccionadas en el dictado. Todas ellas se escriben convencionalmente con tilde:

- **Acentuación convencional.** El niño colocó el acento gráfico en la vocal tónica.
- **Acentuación no convencional o no acentuación.** El niño coloca el acento gráfico en una vocal átona u omite la tilde.

Los resultados obtenidos para cada uno de los grados en relación con las categorías señaladas fueron los siguientes:

Tabla 1: Frecuencias de respuesta por grado en la tarea de dictado grupal

Categoría Grado	Acentuación gráfica convencional	Acentuación gráfica no convencional o no acentuación
Tercero	26	234
Quinto	104	195
Séptimo	145	50

Se analizaron los datos por medio de la prueba de Chi cuadrada para determinar la existencia de una diferencia significativa en la acentuación espontánea de cada uno de los grupos.

De esta prueba se desprende una Chi de 198.810 y un nivel de significancia de .000. Es decir, existe una significativa diferencia en la acentuación espontánea que realizan los niños de cada grado. Parece ser, entonces, que los niños de mayor grado escolar son más sensibles a la acentuación.

La categoría de acentuación no convencional tiene algunas subcategorías que vale la pena mencionar. Por un lado, aparecieron casos en los que la tilde de palabras que se acentúan gráficamente de manera convencional era trasladada a una vocal átona dentro de la misma sílaba tónica o a una sílaba átona. En cuanto al traslado de la tilde a una sílaba átona, el número de casos por cada grado fueron: cinco en tercer grado, tres en quinto grado y cuatro en séptimo (primero de secundaria). En un solo caso se presentó la acentuación gráfica en una vocal átona dentro de la misma sílaba tónica.

Por otra parte aparecieron casos en los que se tildaron palabras que no llevan acento gráfico convencional y que no formaban parte de las palabras seleccionadas para análisis. La tilde aparecía en la vocal tónica, en la vocal átona de la sílaba tónica o en una sílaba átona. La tilde en vocal tónica en tercer año apareció en dieciocho casos, todos de una sola alumna; en quinto grado se presentaron nueve casos y en séptimo sólo cuatro. La acentuación gráfica de la vocal átona de la sílaba tónica se dio sólo en un caso de séptimo. En la subcategoría de tildación de la sílaba tónica se contabilizaron cuatro casos en tercero, tres en quinto y uno de séptimo.

Finalmente en tercer año hubo una alumna que en tres palabras colocó doble tilde (cóntaminación, émisiónes y registró). Cabe destacar que en los tres casos una de las tildes está colocada en la sílaba tónica.

IV. b. Tarea 1

Esta tarea, en donde se pedía a los niños que leyeran una serie de palabras, subrayaran la parte que “suene más fuerte” y posteriormente pusieran tilde a todas las palabras, fue analizada a partir de los siguientes criterios. La sílaba tónica se determinó a partir de la pronunciación que cada niño realizaba de la palabra al leer en voz alta:

Una vez que los niños hubieran subrayado y tildado, se les cuestionaba acerca de sus decisiones. Si en el transcurso de la entrevista corregían, la última respuesta fue la que se tomó para la base de datos. Solamente 5 de los 30 niños hicieron alguna corrección (dos de tercero, dos de quinto y uno de primero de secundaria).

Las respuestas de los niños se clasificaron de en las siguientes categorías:

Correspondencia subrayado/acento en sílaba o vocal tónica. El niño subrayó la vocal tónica o la sílaba tónica completa, e hizo coincidir el subrayado con la posición de la tilde, o bien, subrayó y acentuó gráficamente solamente la vocal tónica.

- Ejemplo: delicadéza o delicadeza

Correspondencia subrayado/tilde intermedia. El niño subrayó parte de la sílaba tónica (incluyendo la vocal tónica), o bien, subrayó la sílaba tónica completa y parte de una sílaba átona. En ambos casos el acento gráfico lo ubicó en la vocal tónica.

- Ejemplo: amaránto o amararánto

Localización en subrayado o acento. Se presentaron dos variantes para este tipo de respuesta. En la primera el niño subrayó la sílaba tónica, pero acentuó gráficamente una vocal átona. La segunda consistió en que el niño subrayó una sílaba átona, pero acentuó la vocal tónica.

- Ejemplo: delicadéza o delicadeza

Localización incorrecta. El niño no hace coincidir ni el subrayado ni la posición de la tilde con la sílaba acentuada oralmente.

Ejemplo: delicadezá o delicadezá

La siguiente tabla presenta la cantidad de respuestas obtenidas por cada grado en cada una de las categorías señaladas:

Tabla 2: Frecuencia de respuestas en la tarea 1 por grado.

Categoría	Correspondencia subrayado y acento en sílaba o voc. tónica	Correspondencia subrayado y acento intermedio	Localización en subrayado o acento	Localización Incorrecta
Tercero	62	16	39	83
Quinto	82	24	25	69
Séptimo	139	34	12	15

Como se puede observar en la tabla anterior, la categoría **Correspondencia subrayado y acento en sílaba o vocal tónica**, que para este análisis corresponde al tipo de respuesta más avanzado, va en aumento conforme se avanza de grado.

Una vez categorizadas las respuestas se diseñó una base de datos, tanto en Excel como en el programa SPSS, en la que se incluyeron:

- La palabra y su tipo (de acuerdo al número de sílabas y al lugar en que se ubicaba la sílaba tónica)
- El grado de cada niño.
- El tipo de respuesta (categoría)

Para determinar la existencia de una diferencia significativa entre los grados se corrió la prueba estadística Chi-cuadrada, en la que se obtuvo una Chi de 101.157, con un nivel de significancia de .000. De esta manera podemos concluir que existe una diferencia significativa en la localización de la

sílaba tónica que hace cada uno de los grados analizados. Por tanto, a mayor grado de escolaridad mayor es la posibilidad de localización correcta de la sílaba tónica.

Es necesario señalar que en esta tarea se realizaron dos sub-tareas. La primera consistió en subrayar la parte de la palabra que sonaba más fuerte. Por otra lado, aquella en la que se colocó el acento en esas mismas palabras subrayadas. Para corroborar los resultados obtenidos y descartar la posibilidad de que una de esas sub-tareas hubiese sido mal entendida por los niños y alterara los resultados, se analizó la localización de la sílaba tónica que los niños hacían en cada una de estas sub-tareas por separado. Este análisis se realizó en función de las siguientes categorías:

En cuanto a la sub-tarea de subrayado:

- **Identificación de la sílaba tónica:** Los niños subrayaron la sílaba tónica completa o la vocal tónica.

Ejemplos: cuadrangular o cuadrangular

- **Identificación intermedia:** Los niños subrayaron sólo una parte de la sílaba tónica (incluyendo vocal tónica), o bien, subrayaron una parte de la sílaba tónica (incluyendo vocal tónica) en conjunción con una o parte de una sílaba átona.

Ejemplos: cuadrangular o cuadrangular

- **No identificación.** Los niños subrayaron una sílaba o vocal átona. En esta categoría se incluyeron también aquellos casos en los que los niños subrayaron parte de la sílaba tónica (sin incluir la vocal tónica) en conjunción o no con otra sílaba.

Ejemplos: cudrangular, cuadrangular o cuadrangular

Los resultados obtenidos en cuanto a la sub-tarea de subrayado por grado fueron:

Tabla 3: Frecuencia de respuestas por grado en la tarea 1, subtarea 1 (subrayado).

Categoría Grado	Identificación de sílaba tónica	Identificación intermedia	No identificación
Tercero	71	26	103
Quinto	86	34	80
Séptimo	139	36	25

Las categorías para la segunda sub-tarea (tildar) fueron:

- **Tilde en vocal tónica.**

Ejemplo: cuadrangulár

- **Tilde en vocal átona o consonante.**

Ejemplo: cuadrángular o cuadrangular (con la r acentuada)

- **Sin tilde.**

Ejemplo: cuadrangular

Los resultados de la segunda sub-tarea fueron los siguientes:

Tabla 4: Frecuencias de respuestas por grado, tarea 1, sub-tarea 2 (tildación).

Categoría Grado	Vocal tónica	Vocal átona	Sin tilde
Tercero	101	77	22
Quinto	117	83	
Séptimo	185	11	4

Para ambos casos se corrió nuevamente la prueba estadística Chi cuadrada de la que se desprende para la sub-tarea de subrayado una Chi de

75.526, con un nivel de significancia de .000. Por su parte, en la sub-tarea del acento se obtuvo una Chi de 117.310, con un nivel de significancia de .000. Es decir, aún con un análisis específico de la tarea existe una diferencia significativa en la capacidad de localización de la sílaba tónica que se tiene por grado. Podemos concluir que estos datos sostienen la afirmación anterior de que a mayor grado escolar mayor capacidad de localización de la sílaba tónica.

La coordinación de las dos sub-tareas que los niños lograron realizar fue evidente. En más del 70% de los casos analizados de los tres grados, los niños hicieron corresponder subrayado y tilde (76.5% tercero, 89.5% quinto y 92% séptimo). Es decir, para la mayoría de los niños de esta investigación, la parte de la palabra que suena más fuerte es la parte que debe llevar el acento. Los datos parecen indicar que el uso que los niños entrevistados le dan a la tilde dentro de la palabra corresponde al papel que convencionalmente se le ha otorgado en la escritura.

Para mostrar algunas de las dificultades y aciertos en esta tarea, abajo se muestran algunos ejemplos de respuestas. Por cada uno de los grados se seleccionaron dos entrevistas contrastantes.

Fragmentos de entrevistas de dos niños de tercero

J.C., de 3º, hizo coincidir la tilde con la parte subrayada en la mayoría de las palabras (15/20). Sin embargo, sólo localizó la sílaba tónica en siete de esas palabras. En cuatro de ellas subrayó exclusivamente la sílaba tónica y tildó la vocal tónica (narradór, póstre, pérro y buéno), mientras que en las otras tres subrayó la sílaba tónica o parte de ésta, además de parte o toda una sílaba átona (cuadrangulár, terráza y pétalo).

Entrevistador (E): ¿Tú crees que deba coincidir? O sea, ¿que deba ser lo mismo el lugar que subrayaste con el lugar que lleva el acento? ¿O pueden ser diferentes?

J.C: Puede ser igual

E: ¿Todas tendrían que ser igual o unas podrían no ser igual?

J.C: Unas pueden no ser igual.

E: ¿Por qué algunas no pueden ser igual?

J.C: Porque depende de la palabra que digas

A., de 3º, subrayó y tildó la vocal tónica en todas las palabras de esta tarea.

E: Yo sé que muchas de estas palabras que te acabo de enseñar no llevan acento, pero si lo llevaran ¿en dónde lo llevarían?

A: En las letras donde están subrayadas

E: ¿Por qué sería en las letras donde están subrayadas?

A: Porque es donde suena más fuerte

Fragmentos de entrevistas de dos niños de quinto

A., de 5º, hizo coincidir la mayoría de los subrayados y tildes, aunque éstos no empataban con su pronunciación de las palabras. Por ejemplo, “críado”, “trayectoría”, “movimientó”. Sin embargo, en tres ocasiones subraya una consonante, mientras que tilda una vocal. Por ejemplo, “narradór”, “perró” y “terrazá”. En “postré” (postre) subraya una vocal y tilda otra.

E: Oye, ¿Tú crees que la parte que se subraya y el acento tendrían que coincidir, no tendrían que coincidir o puede en algunos coincidir y en otras no?

A: Puede en algunos coincidir

E: ¿Por qué? ¿Por qué en unas sí y en otras no?

A: Porque hay unas que no tienen vocales que suenan más fuerte y hay otras que sí, la parte que suena más fuerte tiene vocales.

Es claro que para esta niña de quinto grado la tilde debía colocarse sólo en las vocales. Sin embargo, aceptó que, en ocasiones, las consonantes “suenan más fuerte” que una vocal (como la RR en TERRAZA). Así, la niña parecía localizar dos elementos “fuertes”, no coincidentes.

Un caso contrastante, también de 5º, es M., quien hace coincidir todos sus subrayados con las tildes. Además, estos elementos coincidieron con la sílaba tónica en su pronunciación.

Entrevistador: ¿Las partes que subrayaste todas coinciden con los acentos?

M: Sí

E: ¿Por qué será?

M: Porque el acento hace que suenen un poco más fuerte las vocales y las sílabas en las que esté esa vocal suena más fuerte.

Fragmentos de entrevistas de dos niños de primero de secundaria

Al finalizar la tarea, L., de 7º, tenía cinco palabras en las que no existía una concordancia entre subrayado y tilde (narradór, obstáculo, delicadeza, terráza, vibración y buéno). Sin embargo, cuando se le preguntó que pensaba de la relación que debía existir entre tilde y subrayado cambió sus respuestas, pasando la parte subrayada a la parte que tildó (narradór, obstááculo, delicadéza, terráza, vibracíón y buéno).

E: ¿Hay alguna relación en la parte que tú subrayaste y el acento?

L: En la mayoría sí

E: ¿Y en las que no la hay por qué crees que no la haya?

L: No sé, tal vez sea un error que yo cometí.

E: ¿Qué tipo de error?

L: De pensar que era otra, la pronuncié yo mal, más fuerte

E: Entonces tal vez es un error de haber subrayado mal o acentuado mal

L: Sí

A, de 7º, hizo coincidir el subrayado con la tilde en todas las palabras. En cuatro de ellas estas marcas no coincidieron con la sílaba tónica (“cuadrángular”, movimíento”, “buéno” y “crímen”).

E: ¿Tú dirías que la parte que subrayaste en el primer ejercicio tiene que ser la misma que la parte donde le pones el acento?

A: Sí

E: ¿Por qué?

A: Porque el acento es la parte que suena más fuerte de la palabra, o sea es el que hace que suene más fuerte esa parte en la palabra.

E: ¿Y entonces tendría que ser la misma?

A: Sí.

Ahora bien, el hecho de que en la mayoría de los casos haya existido coordinación entre las dos sub-tareas no quiere decir que los niños hayan logrado localizar la sílaba tónica en todos, como puede apreciarse en algunos de los ejemplos. Esta localización avanza de manera gradual. En tercer grado, del total de casos en los que se dio esta coordinación, sólo el 49.38% ubicó la sílaba tónica, mientras que en quinto grado lo logró un 60.33% y en séptimo un 94.56%.

Cabe aclarar que en los totales presentados se incluyó una respuesta de un niño de primero de secundaria y 2 respuestas de dos niños diferentes de quinto grado, que ubicaron la sílaba tónica pero colocaron el acento en una vocal átona de esta sílaba. Estas respuestas fueron: **búeno** (1º secundaria), **críado** y **vibración** (5º).

Resulta interesante también describir lo ocurrido en los casos en los que no existió coordinación en las sub-tareas. En la siguiente tabla se pueden observar los tipos de respuestas obtenidos en cada uno de los grados. Cabe recordar que el conjunto de niños de cada grado escribió 200 palabras.

Tabla 5: Frecuencias por grado de los casos de falta de concordancia entre las sub-tareas de la tarea 1.

Grado	Localización de la sílaba tónica en:		No localización de la sílaba tónica	No tilda y no hay localización con subrayado
	Subrayado	Tilde		
Tercero	5	20	16	1
Quinto	3	10	8	0
Séptimo	10	2	0	4

Llama la atención que los niños de tercero y quinto hayan localizado la sílaba tónica, en los casos donde no hubo concordancia, mayormente por medio de la tilde y no por el subrayado (20 casos en tercero en tilde contra cinco en subrayado y diez casos en tilde en quinto contra 3 en subrayado), mientras que para los niños de primero de secundaria fue el subrayado el medio de localización de dicha sílaba (10 casos en subrayado contra dos en tilde).

Los datos obtenidos en esta tarea no sólo sirvieron para analizar la capacidad de localización de la sílaba tónica que se da en cada uno de los grados escolares tomados en cuenta para esta investigación. Esta tarea también se diseñó para observar el tipo o tipos de palabras, de acuerdo con la ubicación de la sílaba tónica y el número de sílabas, en los que había una mayor incidencia de localización de la sílaba tónica. Para llevar a cabo el análisis por tipo de palabra se realizaron las siguientes estrategias:

- Ponderar por grado el porcentaje de localización de la sílaba tónica por tipo de palabra:

- 1.- En concordancia del subrayado y la tilde.
- 2.- Las sub-tareas por separado (subrayado y tildación)

En las siguientes tablas se presentan los resultados obtenidos en cada una de las estrategias antes mencionadas. Cabe señalar que los porcentajes

que se presentan sólo son aquellos que se obtuvieron en las categorías que se consideran como más avanzadas. Es decir, en el caso de la coincidencia se consideraron solamente aquellos casos en los que se subrayó la sílaba tónica completa o la vocal tónica y se había tildado la vocal tónica. En el caso del subrayado, que se haya subrayado solamente la sílaba tónica completa o la vocal tónica. Finalmente, en el caso de la tilde, únicamente su aparición en la vocal tónica. Previo a la presentación de dichas tablas se presenta un cuadro con la clave que corresponde a cada tipo de palabra.

Tabla 6: Clave por tipo de palabra

Clave	Tipo de palabra que le corresponde
2G	Bisílaba grave
3A	Trisílaba aguda
3G	Trisílaba grave
3E	Trisílaba esdrújula
4A	Tetrasílaba aguda
4G	Tetrasílaba grave
4E	Tetrasílaba esdrújula
5G	Pentasílaba grave
5E	Pentasílaba esdrújula

Tabla 7: Porcentaje de localización de la sílaba tónica por tipo de palabra en correspondencia subrayado/acento

Grado	2G	3A	3G	3E	4A	4G	4E	5G	5E
3°.	42	25	20	40	10	16.7	36.6	10	40
5°.	44	50	50	53.3	30	60	40	20	40
7°.	64	60	80	90	20	66.7	76	90	80

Tabla 8: Porcentaje de tildación de vocal tónica por tipo de palabra

Grado	2G	3 ^a	3G	3E	4 ^a	4G	4E	5G	5E
3°.	56	45	60	53.3	40	30	63.3	40	60
5°.	62	55	90	63.3	50	46.7	60	40	60
7°.	90	90	100	100	40	100	100	90	90

Tabla 9: Porcentaje de identificación de la sílaba tónica (subrayado) por tipo de palabra

Grado	2G	3 ^a	3G	3E	4 ^a	4G	4E	5G	5E
3°.	48	35	20	50	10	20	36.7	10	40
5°.	50	50	50	53.3	40	26.7	40	20	50
7°.	62	60	90	90	20	66.7	70	90	80

Como se puede observar, los niños de los tres grados tuvieron una mayor dificultad para localizar la sílaba tónica en las palabras tetrasílabas agudas, mientras que en los otros tipos de palabra la localización de dicha sílaba fue cada vez mejor conforme se avanza de grado.

De acuerdo con lo anterior se concluye que:

- A medida que se avanza de grado escolar existe una mayor capacidad de localización de la sílaba tónica en cada tipo de palabra, salvo en las tetrasílabas agudas. Sin embargo, esto no quiere decir que en el resto de las palabras exista la misma eficiencia en la localización de la sílaba tónica.
- El análisis por tipo de palabra muestra algunos datos interesantes cuando se toma en cuenta la coordinación entre las sub tareas de subrayado y tildación y cada sub tarea por separado:
 - Los niños tuvieron un mejor desempeño localizando la sílaba tónica en la sub tarea de tildación. Los niños lograron localizar la sílaba tónica en 90% o más de los casos en primero de secundaria, en todos los tipos de palabras, a excepción de las tetrasílabas agudas,
 - Ninguno de los grados logró identificar la sílaba tónica en un 100% de manera coordinada en las tareas de subrayado y tildación.
- Las palabras bisílabas graves no son, en ninguno de los casos, las palabras con mayor incidencia de localización de la sílaba tónica.

IV. c. Tarea 2

El objetivo de esta tarea era analizar el papel que juegan algunos patrones gráficos en la tildación de las palabras (ón – incluye sión y ción- ín e ía). Para llevar a cabo dicho análisis primero se contabilizaron por grupo los casos en los que los niños colocaron la tilde en el patrón gráfico, fuera ésta aceptada convencionalmente o no.

Tabla 10. Porcentaje de tildación de patrones gráficos

Patrones Grado	ón	ín	ía
Tercero	48	46.6	30
Quinto	44	36.6	50
Séptimo	64	55	50

En tercero y séptimo el patrón gráfico que más se tildó fue el ón, mientras que en quinto año fue el ía. Sin embargo, no existe una diferencia mayor al 15% entre el uso que hacen de un patrón u otro al interior de cada grado.

Como ya se señaló en párrafos anteriores, el corpus de palabras usadas en esta tarea incluía algunas en las que la sílaba tónica no coincidía con el patrón gráfico. Por ello es importante analizar en qué casos el uso del patrón ayudó a la tildación de la sílaba tónica (tilde convencional) y en que casos se hizo una sobre-generalización del uso de estos patrones. La tabla siguiente muestra los porcentajes de respuesta para las palabras acentuadas en la última sílaba, es decir, en aquellas palabras en donde el acento prosódico coincidía con el patrón gráfico (campeón, canción, expresión, patín, aserrín y simpatía).

Tabla 11. Porcentaje de uso del patrón gráfico para la colocación correcta de la tilde

Patrón	ón	ín	ía
Tercero	53.3	55	40
Quinto	66.6	55	60
Séptimo	96.6	75	90

A excepción del patrón -ín en el tránsito de tercero a quinto grado, el resto de los patrones muestra un avance paulatino de uso en cada uno de los grados. Los datos sugieren, por tanto, que al avanzar de grado el patrón se va consolidando como una pista para la tildación correcta.

Para verificar el efecto del patrón gráfico, se hizo una revisión de los acentos gráficos usados en palabras que convencionalmente no lo llevan (con, informaron, sin y patria). La tabla siguiente muestra los porcentajes de aparición de tildes en dichas palabras.

Tabla 12. Porcentaje de sobre-generalización del uso del patrón gráfico

Patrón Grado	ón	ín	ía
Tercero	40	30	20
Quinto	10	0	40
Séptimo	15	0	20

Ahora bien, la tabla anterior nos muestra la coordinación que los niños van construyendo sobre la sílaba tónica en relación al patrón gráfico. Los niños se van dando cuenta que el patrón gráfico no es una regla suficiente para tildar, pues éste debe coincidir con la sílaba tónica y que los monosílabos no se acentúan gráficamente. Llama la atención que en quinto año los niños habían logrado hacer esta construcción para los patrones -ón e -ín, no así para -ía, en donde hay un aumento del veinte por ciento (con respecto a tercero) en el uso de la tilde. Sin embargo, esto puede deberse en buena medida a que en el grupo de palabras usadas para dicho patrón no había ningún monosílabo. De igual manera, es interesante observar que en séptimo grado hubo un ligero aumento del cinco por ciento en el uso del patrón -ón en relación con el uso que hace de él quinto grado.

La diferencia entre las respuestas con palabras que finalizaban en -ón e -ía y aquellas acabadas en -ín puede deberse a que la única palabra que incluía este último patrón era monosilábica. Los datos sugieren que los niños responden de diferente manera ante palabras monosilábicas con patrón gráfico y palabras polisilábicas que también lo tienen.

El caso de las palabras terminadas en -ón que convencionalmente no se tildan muestra también esta diferencia entre el tratamiento que hacen los niños a los monosílabos y a palabras poli-silábicas con la misma terminación. Se hizo un análisis por separado de las palabras **con** e **informaron** para observar las diferencias en cuanto a las respuestas.

Para el caso de las palabras monosilábicas sólo hay dos posibles respuestas:

Tilda en patrón: cón

No tilda: con

En el caso de las polisilábicas se encontraron cuatro posibles respuestas

Tilda en patrón: informarón

Tilda en sílaba tónica: informáron

Tilda en sílaba átona no patrón: infórmaron o ínformaron

Sin tilde: informaron

Tabla 13. Porcentaje de respuestas para **con** e **informaron**

Respuesta	Con (palabra monosilábica)		Informaron (palabra polisilábica)			
	Tilda	No tilda	Tilde en patrón	Tilde en sílaba tónica	Tilde silaba átona no patrón	Sin tilde
Grado						
Tercero	30	70	50	10	20	20
Quinto	10	90	10	10	0	80
Séptimo	0	100	30	10	0	60

Desde tercer año vemos que el porcentaje de acentuación en la palabra **con** es bajo y que disminuye en quinto hasta llegar a ser nulo en séptimo. Parecería ser que el número de sílabas influye en la toma de decisión sobre la colocación de la tilde. Por otro lado, un dato que salta a la vista en séptimo en la palabra **informaron**, en la que los niños tildaron en el patrón con más frecuencia que los alumnos de quinto. Como se pudo ver en la Tabla 11, el patrón más usado por los niños es el **-ón**. Inferimos entonces que es el patrón mayormente difundido. Por tanto, los niños parecen estar sensibilizados para usarlo como pista en la tildación de las palabras. Ésta puede ser entonces una

posible explicación de los resultados obtenidos en séptimo, en donde al parecer los alumnos usaron el patrón sin analizar la ubicación de la sílaba tónica en la palabra.

En el caso de –ía se realizó el mismo tratamiento de los datos que se hizo para **informaron**, pues con este patrón sólo se incluyó una palabra polisilábica (*patria*). La siguiente tabla muestra los porcentajes que se obtuvieron por cada tipo de respuesta.

Tabla 14. Porcentajes de respuesta para la palabra *patria*

Respuesta \ Grado	Patria (palabra polisilábica)		
	Tilde en patrón	Tilde en sílaba tónica	Sin tilde
Tercero	20	20	60
Quinto	40	20	40
Séptimo	20	40	40

Lo primero que salta a la vista una vez analizados los datos es el aumento que hubo de tercero a quinto en la acentuación gráfica del patrón. Sin embargo, no podemos asegurar que esto ocurrió porque los niños de tercero tenían un mejor desempeño en el uso de la tilde, ya que los datos obtenidos en el dictado grupal arrojaron que tildan mejor los niños de quinto. Llama también la atención la diferencia entre quinto y séptimo. Ambos grados mantienen el mismo porcentaje en la categoría sin tilde. Sin embargo, en séptimo hay más niños que tildan en la sílaba tónica y menos que tildan en el patrón con respecto a quinto.

Los datos parecen indicar que el patrón gráfico es importante en la adquisición del acento gráfico. Sin embargo, para que el uso de los diferentes patrones sea eficiente, los niños deben tomar en cuenta y coordinar otros aspectos, como el número de sílabas y la posición de la sílaba tónica. La primera coordinación que parece tomar lugar es con respecto al número de sílabas y el patrón gráfico. Muy pocos niños acentuaron los monosílabos, y

esta tildación desapareció en los grados más avanzados. La consideración de la sílaba tónica y el patrón gráfico parece requerir de un tiempo más prolongado. En este estudio, los datos sugieren que esta coordinación aparece con más frecuencia en primero de secundaria. Podemos inferir a partir del análisis de los datos que hay patrones que los niños usan de manera más eficiente.

IV. d. Tarea 3

La tarea 3 consistió en verificar si los niños podían recuperar la información que proveía el acento en la pronunciación de palabras que contenían las mismas letras y fonemas, pero que eran acentuadas gráficamente en distintas sílabas (por ejemplo, “pronóstico”, “pronostíco”, “pronosticó”). Para realizar el análisis de esta tarea se categorizaron las respuestas de la siguiente manera:

- **Atiende a la prosodia de la palabra:** Cuando el niño pronunció correctamente la palabra. Es decir, tomó en cuenta el lugar en que estaba colocado el acento.
- **No atiende a la prosodia de la palabra.** Cuando el niño no pronunció correctamente la palabra. Es decir, ignoró la posición del acento.

De la anterior categorización se desprenden los siguientes resultados:

Tabla 15. Frecuencia de respuesta para la tarea 3 (todas las palabras, n = 90 por grado)

Categoría	Atiende a la prosodia de la palabra	No atiende a la prosodia de la palabra
Grado Tercero	54	36
Quinto	71	19
Séptimo	78	12

En las palabras utilizadas para esta tarea se incluyeron palabras que no existen en español. En los datos de la tabla anterior se incluyeron las

respuestas obtenidas en dichas palabras (cárcer y formulá). En la siguiente tabla se presentan los resultados que se obtienen quitando las palabras inexistentes en nuestro idioma.

Tabla 16. Frecuencia de respuesta para la tarea 3 (sin *cárcer* ni *formulá*, n = 70 por grado)

Categoría Grado	Atiende a la prosodia de la palabra	No atiende a la prosodia de la palabra
Tercero	44	26
Quinto	57	13
Séptimo	65	5

Con el objetivo de comparar el desempeño entre grupos, se corrió la prueba de Chi cuadrada para ambos casos. Incluyendo las palabras que no existen en español se obtuvo una Chi de 18.441 con un nivel de significancia de .000. Por otro lado, sin incluir dichas palabras se consiguió una Chi cuadrada de 19.378 con un nivel de significancia de .000. Como se puede ver en los dos casos hay una diferencia significativa entre los grupos.

De lo anterior se desprende que a mayor grado escolar hay mayor posibilidad de extender a palabras posibles una correcta pronunciación determinada por el acento gráfico.

Ahora bien, vale la pena hacer un análisis general de los resultados obtenidos en las palabras. La palabra que desde tercer año obtuvo un 100% en los tres grados en su pronunciación fue **pronóstico**. Por otro lado, las palabras que al avanzar de grado presentaban un avance en el porcentaje de pronunciación correcta fueron **formúla, formulá, pronóstico, pronosticó, carácter y carácter**. Finalmente las palabras arrojaron un desarrollo irregular fueron **carácter y carácter**. En este sentido, no debemos dar por hecho que en todas las palabras los niños logran un desempeño equiparable. Hay palabras que plantean un desafío mayor.

En resumen las conclusiones que se derivan de este estudio son:

- A medida que se avanza de grado escolar se observa un desarrollo del conocimiento ortográfico del uso de la tilde.
- La localización de la sílaba tónica es una tarea compleja para los niños. Es decir, esta sílaba no es un elemento que los niños identifiquen fácilmente. Por lo tanto, la estrategia escolar de tildación de las palabras basada únicamente en la localización de la sílaba tónica no es suficiente. Es necesario encontrar otros recursos que les permitan a los alumnos tildar las palabras correctamente.
- Los patrones gráficos pueden resultar una estrategia eficiente. Para ello, los niños deben lograr coordinar el número de sílabas de la palabra y la posición de la sílaba tónica con dichos patrones. De acuerdo con los resultados, la coordinación más temprana se realiza entre el patrón y el número de sílabas. Desde tercero de primaria, los niños parecen haber comprendido que los monosílabos no se tildan, aún cuando correspondan a un patrón gráfico de tildación.
- Las palabras tetrasílabas agudas representaron un reto mayor en la localización de la sílaba tónica que el resto de los tipos de palabras usados.
- La atención que los niños dan a la tilde como marca prosódica va mejorando conforme se avanza de grado escolar. Asimismo, a medida que se avanza de nivel educativo hay mayor posibilidad de extender a palabras posibles una correcta pronunciación determinada por el acento gráfico.
- La tildación, por lo tanto, parecería implicar reflexiones metalingüísticas que involucran tomar en cuenta, de manera

coordinada, el número de sílabas, los patrones gráficos y la posición de la sílaba tónica.

IV. e. Consideraciones finales

En este trabajo se realizó un análisis del desempeño global de cada uno de los grados. Es decir, no se realizó un estudio detallado de lo que cada niño lograba realizar. Esto trae consigo que haya niños que en cada grado logren un mejor desempeño que otros. Futuros trabajos podrían contemplar hacer un análisis individual de los niños para lograr comprender mejor las diferencias individuales, que en el caso de la tildación aparecen como importantes.

Por último, esta investigación se centró en la tildación / atildación de palabras individuales. Sería interesante, en trabajos futuros, hacer la consideración de la acentuación en diferentes tipos de texto, ya que el ritmo, la entonación y los enlaces silábicos podrían jugar un papel importante en las estrategias de los escritores debutantes.

V. Bibliografía

- Backhoff E., Andrade E., et al. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. INEE: México.
- Báez P., G. E. (2000). *Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria del D. F.*” En: Revista Lingüística Mexicana, 1- 1. p. 127-142
- Delval, J (2000). *El desarrollo Humano*. Décima edición. Siglo Veintiuno Editores: México
- Díaz A., C. (2002). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la ortografía. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis de Doctorado. México: DIE – CINVESTAV.
- Díaz A., C. (2004). *El aprendizaje de la ortografía: un viejo problema, una nueva perspectiva*. En: A. Pellicer y S. Vernon (comps.). *Enseñar la lengua escrita en la escuela*. SM Editores: México.
- Enciclopedia Hispánica (1990). Encyclopedica Británica Publisher.
- Frenk A., M. (1983). *La ortografía elocuente (Testimonios de lectura oral en el Siglo de Oro)*. En: Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: 22-27 agosto 1983 / A. D. Kossoff, R. H. Kossoff, G. Ribbans, J. Amor y Vázquez (coords.), Vol. 1.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A (1976). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores: Argentina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- García del Río, J. y Bello, A. (1826). *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar la ortografía en América*. El repertorio Americano: Londres Tomo I.
- Gómez P., M., et al. (1994). *Libro de Español Quinto grado Actividades*. SEP: México. Segunda Edición
- Gómez P., M., et al. (2005). *Libro de Español Cuarto grado Actividades*. .SEP: México. Tercera Edición
- Hidalgo N., A y Quilis Merín, M. (2004). *Fonética y Fonología españolas*. TIRANT LO BLANCH: España Segunda Edición.
- Kaufman A., M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Santillana: Argentina.

- Lerner, Delia (2001). *Actualización Curricular de lengua. Documento de trabajo N° 2 (Municipalidad de Buenos Aires Secretaría de Educación)*. Argentina
- Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Ediciones Trea, S. L.:España.
- Martínez M., J. (1992): *La evolución en la ortografía española: de la ortografía "de las letras" a la ortografía "de los signos" de la escritura*. En: M. Ariza Viguera y otros (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 2. p. 753-761.
- Quilis, A (1981). *El acento español*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Lingüística Hispánica: México.
- Quilis, A (1991). *El comentario fonológico y fonético. Teoría y práctica*. Tercera Edición. ARCO/LIBROS, S. L.: España.
- RAE (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. España 1999
- Tuana, E., Carbonell, M. y Luch, E (1979). Diez años de investigaciones ortográficas. En: *Lectura y Vida, Año 1-2*. p. 16-19.
- Urría A., A. (1988). Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual. En: *Lectura y Vida, Año 9-2*. p. 10 – 16.
- Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida. Año 4 – 1*. p. 4-9
- Zamudio, C. (2005). *Por qué aprender a leer y escribir es complicado*. En: A. Pellicer y S. Vernon. *Enseñar la lengua escrita en la escuela*. SM Editores: México.

Apéndices

Cuadro 1. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica en palabras bisílabas con ayuda el subrayado.

Cuadro 1.a. Tercero de primaria

Palabras					
Categorías	criado	postre	perro	bueno	Crimen
Subraya sílaba tónica completa	0	1	1	1	2
Subraya sólo vocal tónica	3	3	5	3	4
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	1	0	0	1
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	2	0	0	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	0	0	2	0
Subraya sílaba átona	1	2	1	0	1
Subraya una vocal átona	3	1	0	4	2
Subraya una consonante	0	2	3	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 1.b. Quinto de primaria

Palabras					
Categorías	criado	postre	perro	bueno	Crimen
Subraya sílaba tónica completa	1	5	4	4	7
Subraya sólo vocal tónica	2	1	0	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	2	0	0	0	1
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	4	0	0	1	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	1	1	0	0
Subraya sílaba átona	0	3	4	5	2
Subraya una vocal átona	0	0	0	0	0
Subraya una consonante	0	0	1	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 1.c. Primero de secundaria

Palabras					
Categorías	criado	postre	perro	bueno	Crimen
Subraya sílaba tónica completa	0	6	8	6	6
Subraya sólo vocal tónica	6	0	0	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	3	0	1	1
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	2	0	0	2	2
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	2	0	1	1	0
Subraya sílaba átona	0	1	1	0	1
Subraya una vocal átona	10	10	10	10	10
Subraya una consonante					
Total					

Cuadro 2. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica en palabras trisílabas con ayuda el subrayado.

Cuadro 2. a. Tercero de primaria

Palabras Categorías	narrador	época	vibración	sátira	terrazza	pétalo
Subraya sílaba tónica completa	1	1	2	2	0	1
Subraya sólo vocal tónica	3	2	1	4	2	5
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	1	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	1	0	2	2	1
Subraya sílaba átona	0	2	1	0	0	1
Subraya una vocal átona	2	4	6	2	1	2
Subraya una consonante	2	0	0	0	5	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 2. b. Quinto de primaria

Palabras Categorías	narrador	época	vibración	sátira	terrazza	pétalo
Subraya sílaba tónica completa	4	5	7	5	5	6
Subraya sólo vocal tónica	0	0	0	0	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	0	3	0	4	2	0
Subraya sílaba átona	5	2	3	1	1	4
Subraya una vocal átona	0	0	0	0	0	0
Subraya una consonante	1	0	0	0	2	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 2. c. Primero de Secundaria

Palabras Categorías	narrador	época	vibración	sátira	terrazza	pétalo
Subraya sílaba tónica completa	6	8	6	9	8	10
Subraya sólo vocal tónica	0	0	0	0	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	1	0	3	0	2	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0	1	0	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	0	2	0	1	0	0
Subraya sílaba átona	3	0	0	0	0	0
Subraya una vocal átona	0	0	0	0	0	0
Subraya una consonante	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 3. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica en palabras tetrasílabas con ayuda del subrayado

Cuadro 3. a. Tercero de primaria

Palabras Categorías	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	Pronóstico
Subraya sílaba tónica completa	1	0	1	0	0	0	0
Subraya sólo vocal tónica	2	1	4	2	1	3	3
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	1	1	2	2	1	3
Subraya sílaba átona	1	3	2	1	1	2	0
Subraya una vocal átona	4	5	2	5	6	4	4
Subraya una consonante	1	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 3. b. Quinto de primaria

Palabras Categorías	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	Pronóstico
Subraya sílabas tónicas completas	4	3	4	2	4	3	4
Subraya sólo vocal tónica	0	0	0	0	0	0	0
Subraya parte de la sílabas tónicas (incluida vocal tónica)	2	0	0	0	0	0	1
Subrayado sílabas tónicas (sin vocal tónica)	0	0	0	0	0	0	0
Subrayado sílabas átonas y parte de sílabas tónicas	1	1	2	1	2	5	0
Subraya sílabas átonas	3	6	4	7	4	2	5
Subraya una vocal átona	0	0	0	0	0	0	0
Subraya una consonante	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 3. c. Primero de secundaria

Palabras Categorías	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	Pronóstico
Subraya sílabas tónicas completas	4	8	10	6	2	5	7
Subraya sólo vocal tónica	0	0	0	1	0	0	0
Subraya parte de la sílabas tónicas (incluida vocal tónica)	5	0	0	0	2	2	3
Subrayado sílabas tónicas (sin vocal tónica)	0	0	0	0	0	1	0
Subrayado sílabas átonas y parte de sílabas tónicas	1	1	0	1	0	1	0
Subraya sílabas átonas	0	1	0	2	6	1	0
Subraya una vocal átona	0	0	0	0	0	0	0
Subraya una consonante	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 4. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica por grado en palabras pentasílabas con ayuda del subrayado

Cuadro 4. a. Tercero de primaria

Palabras		
Categorías	delicadeza	Hipopótamo
Subraya sílaba tónica completa	1	1
Subraya sólo vocal tónica	0	4
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	1
Subraya sílaba átona	2	2
Subraya una vocal átona	4	2
Subraya una consonante	2	0
Total	10	10

Cuadro 4. b. Quinto de primaria

Palabras		
Categorías	delicadeza	Hipopótamo
Subraya sílaba tónica completa	2	4
Subraya sólo vocal tónica	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	2	2
Subraya sílaba átona	6	4
Subraya una vocal átona	0	0
Subraya una consonante	0	0
Total	10	10

Cuadro 4. c. Primero de secundaria

Palabras		
Categorías	delicadeza	Hipopótamo
Subraya sílaba tónica completa	9	8
Subraya sólo vocal tónica	0	0
Subraya parte de la sílaba tónica (incluida vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba tónica (sin vocal tónica)	0	0
Subrayado sílaba átona y parte de sílaba tónica	1	1
Subraya sílaba átona	0	1
Subraya una vocal átona	0	0
Total	10	10

Cuadro 5. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde por grado de palabras bisílabas

Cuadro 5. a. Tercero de primaria

	Criado	postre	perro	bueno	crimen
Atildación en vocal tónica	3	4	8	7	7
Atildación en vocal átona	6	5	1	2	3
Atildación en consonante	1	1	1	1	0
No atildación	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 5. b. Quinto de primaria

	Criado	postre	perro	bueno	crimen
Atildación en vocal tónica	6	6	5	6	8
Atildación en vocal átona	4	4	5	4	2
Atildación en consonante	0	0	0	0	0
No atildación	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 5. c. Primero de secundaria

	Criado	postre	perro	bueno	crimen
Atildación en vocal tónica	8	9	10	8	10
Atildación en vocal átona	1	0	0	2	0
Atildación en consonante	0	0	0	0	0
No atildación	1	1	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 6. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde por grado de palabras trisílabas.

Cuadro 6. a. Tercero de primaria

	narrador	época	vibración	sátira	Terraza	pétalo
Atildación en vocal tónica	5	3	4	5	5	8
Atildación en vocal átona	4	5	5	5	3	1
Atildación en consonante	1	1	1	0	2	1
No atildación	0	1	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 6. b. Quinto de primaria

	narrador	época	vibración	sátira	terraza	pétalo
Atildación en vocal tónica	5	6	6	6	9	7
Atildación en vocal átona	5	4	4	4	1	3
Atildación en consonante	0	0	0	0	0	0
No atildación	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 6. c. Primaria de secundaria

	narrador	época	vibración	sátira	terraza	pétalo
Atildación en vocal tónica	8	10	10	10	10	10
Atildación en vocal átona	1	0	0	0	0	0
Atildación en consonante	1	0	0	0	0	0
No atildación	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 7. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde por grado en palabras tetrasílabas.

Cuadro 7. a. Tercero de primaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Atildación en vocal tónica	6	3	8	3	4	3	5
Atildación en vocal átona	3	6	1	6	5	6	4
Atildación en consonante	1	1	1	1	1	1	1
No atildación	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 7. b. Quinto de primaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Atildación en vocal tónica	7	5	6	4	6	5	5
Atildación en vocal átona	3	5	4	6	4	5	5
Atildación en consonante	0	0	0	0	0	0	0
No atildación	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 7. c. Primero de secundaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Atildación en vocal tónica	10	10	10	10	4	9	10
Atildación en vocal átona	0	0	0	0	5	1	0
Atildación en consonante	0	0	0	0	1	0	0
No atildación	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 8. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde en palabras pentasílabas

Cuadro 8. a. Tercero de primaria

	delicadeza	hipopótamo
Atildación en vocal tónica	4	6
Atildación en vocal átona	4	3
Atildación en consonante	2	1
No atildación	0	0
Total	10	10

Cuadro 8. b. Quinto de primaria

	delicadeza	hipopótamo
Atildación en vocal tónica	4	6
Atildación en vocal átona	6	4
Atildación en consonante	0	0
No atildación	0	0
Total	10	10

Cuadro 8. c. Primero de secundaria

	delicadeza	hipopótamo
Atildación en vocal tónica	4	6
Atildación en vocal átona	6	4
Atildación en consonante	0	0
No atildación	0	0
Total	10	10

Cuadro 9. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde y el subrayado en conjunto. Tablas por grado y por tipo de palabra (bisílabas)

Cuadro 9. a. Tercero de primaria

	criado	postre	perro	bueno	crimen
Coincide tilde y subrayado	7	8	8	9	8
No coincide tilde y subrayado	3	2	2	1	2
Sin tilde	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 9. b. Quinto de primaria

	criado	postre	perro	bueno	crimen
Coincide tilde y subrayado	9	8	9	9	8
No coincide tilde y subrayado	1	2	1	1	2
Sin tilde	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 9. c. Primero de primaria

	criado	postre	perro	bueno	crimen
Coincide tilde y subrayado	9	9	9	9	7
No coincide tilde y subrayado	0	0	1	1	3
Sin tilde	1	1	0	0	0
Total	10	10	10	10	10

Cuadro 10. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde y el subrayado en conjunto. Tablas por grado y por tipo de palabra (trisílabas)

Cuadro 10. a. Tercero de primaria

	narrador	época	vibración	sátira	terraza	pétalo
Coincide tilde y subrayado	6	7	8	7	7	9
No coincide tilde y subrayado	4	2	2	3	3	1
Sin tilde	0	1	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 10. b. Quinto de primaria

	narrador	época	vibración	sátira	terraza	pétalo
Coincide tilde y subrayado	7	10	10	10	8	9
No coincide tilde y subrayado	3	0	0	0	2	1
Sin tilde	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 10. c. Primero de secundaria

	narrador	época	vibración	sátira	terraza	pétalo
Coincide tilde y subrayado	9	10	9	10	10	10
No coincide tilde y subrayado	0	0	1	0	0	0
Sin tilde	1	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10

Cuadro 11. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde y el subrayado en conjunto. Tablas por grado y por tipo de palabra (tetrasílabas)

Cuadro 11. a. Tercero de primaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Coincide tilde y subrayado	7	5	7	8	8	7	9
No coincide tilde y subrayado	3	5	3	2	2	3	1
Sin tilde	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 11. b. Quinto de primaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Coincide tilde y subrayado	10	9	10	8	8	10	9
No coincide tilde y subrayado	0	1	0	2	2	0	1
Sin tilde	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 11. c. Primero de secundaria

	paréntesis	trayectoria	obstáculo	amaranto	cuadrangular	movimiento	pronóstico
Coincide tilde y subrayado	10	9	10	8	8	9	10
No coincide tilde y subrayado	0	1	0	2	1	1	0
Sin tilde	0	0	0	0	1	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10

Cuadro 12. Ocurrencia de localización de la sílaba tónica con ayuda de la tilde y el subrayado en conjunto. Tablas por grado y por tipo de palabra (pentasílabas)

Cuadro 12. a. Tercero de primaria

	delicadeza	hipopótamo
Coincide tilde y subrayado	8	10
No coincide tilde y subrayado	2	0
Sin tilde	0	0
Total	10	10

Cuadro 12. b. Quinto de primaria

	delicadeza	hipopótamo
Coincide tilde y subrayado	9	9
No coincide tilde y subrayado	1	1
Sin tilde	0	0
Total	10	10

Cuadro 12. c. Primero de secundaria

	delicadeza	hipopótamo
Coincide tilde y subrayado	9	10
No coincide tilde y subrayado	1	0
Sin tilde	0	0
Total	10	10