



iUniversidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

**PALABRAS DISTINTIVAS Vs. CONTRASTIVAS: ESTUDIOS ANTECEDENTES  
DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciatura en Psicología  
educativa.

**Presenta**

Gabriela Guadalupe Hernández Barrón.

**Dirigido por**

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

Abril 2019

Centro Universitario Querétaro, Qro.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Licenciatura en psicología educativa

**PALABRAS DISTINTIVAS Vs. CONTRASTIVAS: ESTUDIOS ANTECEDENTES  
DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciatura en Psicología  
educativa.

**Presenta**

Gabriela Guadalupe Hernández Barrón.

**Dirigido por**

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

SINODALES

Dra. Mónica Alvarado Castellanos  
Presidente

Firma

Dra. Gabriela Calderón Guerrero  
Sinodal

Firma

Mtra. María del Carmen Gilio Medina  
Sinodal

Firma

M. en C. Fabiola García Martínez  
Sinodal

Firma

M. en C. Melissa Calderón Carrillo  
Sinodal

Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García  
Director de la Facultad de Psicología

## RESUMEN

Pese a que el contacto con la ortografía de las palabras se da a través de la lectura de textos ortográficamente normalizados, el estudio "La ortografía de los estudiantes en México" realizada por el INEE (2008), concluye que la falta o dislocación de tildes es el principal error ortográfico que presentan los escolares.

El objetivo del presente trabajo fue explorar en qué tipo de palabras, según su función (contrastiva/distintiva), existe mayor facilidad para identificar y producir una correcta tildación, y si el grado escolar incide para el logro.

Aplicamos dos tareas experimentales a 102 niños de tercero y quinto grado de primaria. La primera tarea fue para evaluar el conocimiento general sobre la tildación. Presentamos un audio con 19 palabras dentro de una oración que las contextualiza para que escribieran la palabra meta. La segunda tarea, consistió en un audio con una serie de enunciados organizados por pares que incluían unas palabras que difieren en su significado o función gramatical, por el acento prosódico que presentan.

Los resultados de la tarea 1 muestran: a) las respuestas más frecuentes oscilaron en la omisión del acento gráfico. b) Las palabras llanas fueron sobre las que recayeron el porcentaje mayor de respuestas convencionales, c) los niños mayores obtuvieron en términos generales mejor desempeño.

Los resultados de la tarea 2 nos refieren que: a) las palabras graves obtuvieron mayores respuestas convencionales, b) los niños de quinto año obtuvieron mejores respuestas, c) en las palabras agudas predominó la omisión de la tilde.

**Palabras clave:** tildación, función, distintiva, contrastiva, grado escolar.

## ABSTRACT

Although the contact with the orthography of the words occurs through the reading of standardized orthographic texts, the study "The spelling of the students in Mexico" carried out by the INEE (2008), concludes that the lack or dislocation of tildes is the main orthographic error presented by schoolchildren.

The aim of the present work was to explore in what kind of words, according to their function (contrastive/ distinctive), there is greater facility to identify and produce a correct labeling (graphic accent), and if the school grade affects the achievement.

We applied two experimental tasks to 102 children of third and fifth grade of primary school. The first task was to evaluate the general knowledge about the labeling of words. We present an audio with 19 words within a sentence that contextualizes them so that they write the goal word. The second task consisted of an audio with a series of sentences organized by pairs that included words that differ in their meaning or grammatical function, by the prosodic accent they present.

The results of task 1 show: a) the most frequent responses oscillated in the omission of the graphic accent. Plain words were the ones on which the highest percentage of conventional answers fell, c) older children obtained better overall performance.

The results of task 2 refer that: a) the plain words obtained greater conventional responses, b) the fifth-grade children obtained better answers, c) the acute words the omission of the tilde predominated.

**Keywords:** labeling (graphic accent), function, distinctive, contrastive, school grade.

## **DEDICATORIAS**

A mi familia por su amor y comprensión, gracias por inculcar en mi el ejemplo de esfuerzo  
y valentía.

A Agustín Nery por su cariño, comprensión y apoyo.

A mis amigos por su apoyo incondicional.

## **AGRADECIMIENTOS**

La vida es hermosa y una de las principales características es que podemos compartir y disfrutar de cada momento en compañía de quienes amamos, podemos ayudar y guiar a muchas personas, pero también podemos ser guiados durante nuestra vida, por eso mismo, mediante estos agradecimientos quiero exaltar la labor de mis padres, hermanos, profesores y amigos que estuvieron presentes durante la realización y desarrollo de esta tesis.

A la escuela Primaria Centenario, a sus alumnos y maestros por haber sido partícipes de este trabajo.

A mi querida Angélica Azkar por su participación y apoyo para la realización de este trabajo.

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

A Mónica Alvarado por su paciencia, conocimiento, compromiso y dedicación.

## INDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO .....	2
<b>II. 1 Antecedentes históricos de la ortografía</b> .....	2
II.2 Qué es la tildación .....	3
II. 3 Acentuación vs tildación .....	4
II. 4 Trabajos sobre la ortografía de palabras tildadas .....	5
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA .....	14
III. 1 El problema de investigación.....	14
III. 2 Las hipótesis y las variables del estudio .....	16
III. 3 Definición de la muestra del estudio.....	16
III. 4 Procedimiento metodológico .....	17
III. 5 Tarea 1: escritura de palabras dictadas .....	17
III. 6 Tarea 2: Identificación de palabras escritas .....	19
IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	21
IV. 1 Tarea 1: Escritura de palabras dictadas .....	21
IV. 2. 1.- Descripción general de los resultados.....	21
IV. 2. 2.- Análisis de respuestas por grado escolar .....	25
IV. 3 Tarea 2: Identificación de palabras escritas.....	29
IV. 3. 1.- Descripción general de los resultados.....	29
IV. 3. 2.- Respuestas por grado escolar .....	30
IV. 3. 3. Palabras agudas Vs. graves .....	32
IV. 3. 4. Descripción por familia léxica y grado escolar .....	34
V. CONCLUSIONES .....	36
VI. BIBLIOGRAFÍA .....	39

## **I. INTRODUCCIÓN**

Son pocas las investigaciones sobre el uso de la tilde en niños escolares y de las nociones que implica su adquisición. Este trabajo es un estudio exploratorio que tiene como propósito investigar la decisión gráfica en la acentuación, en tanto a las posibilidades que presentan los niños y niñas de tercero y quinto grado para realizar una escritura convencional de palabras que presenten tildación contrastiva y distintiva.

Nos interesa conocer si los niños y niñas presentan un mejor uso de la tildación cuando escriben palabras con ortografía contrastiva Vs. distintiva. Esta investigación se realizó desde el área de psicolingüística considerando un enfoque constructivista de la adquisición de la lengua escrita. En el apartado de “Antecedentes” daremos cuenta de la definición de conceptos ligados con la tildación de palabras gráficas y expondremos también algunos antecedentes históricos sobre este fenómeno que nos permitan contextualizar su definición actual.

En el apartado del “Marco teórico” expondremos los estudios antecedentes a nuestros referentes a la tildación en poblaciones infantiles. Analizaremos sus estrategias metodológicas y principales conclusiones de manera que podamos encuadrar, en los apartados correspondientes, nuestro problema de investigación y justificar la relevancia del mismo en el campo de la psicolingüística.

Dentro del apartado de “Metodología” presentaremos los instrumentos de indagación que empleamos además de que definiremos la muestra niños participantes de nuestro estudio.

En el cuarto apartado presentaremos el análisis y discusión de resultados de nuestro trabajo considerando cada una de las tareas empleadas. Finalmente, en el quinto apartado, expondremos las conclusiones a las que llegamos con este estudio.

## **II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO**

### **II. 1 Antecedentes históricos de la ortografía**

La escritura con la ortografía tal y como la conocemos hoy es el resultado de una larga historia de modificaciones a lo largo de varios siglos. La historia de la ortografía inició en el Siglo XIII y todavía estamos lejos de llegar a una estandarización absoluta.

En el Siglo XIII sucedieron dos acontecimientos importantes para la ortografía del español. Por un lado, la escritura naciente del español requirió de la adaptación del latín escrito para su representación. Había que establecer con qué grafías se podrían escribir fonemas que no eran propios del latín. El resultado fue una diversidad más o menos amplia de realizaciones ortográficas para el español.

Por otra parte, y como consecuencia de la diversidad ortográfica resultante, hubo necesidad de establecer criterios para su unificación. Fue así que Alfonso X, el Sabio, hizo el primer intento para normar la ortografía del español y convertirla en una lengua escrita autónoma del latín. Su propuesta se basaba principalmente en la pronunciación popular (fonética), pero sin dejar a un lado la parte etimológica proveniente del latín. (Rico, 2008).

La aparición de la imprenta provocó un incremento en la producción de textos escritos y también serias dificultades para respetar la incipiente ortografía iniciada por Alfonso X (Rico, 2008). Este fenómeno tuvo cabida por el incremento de actores involucrados en la producción de obras escritas. De ahí que durante el S XVI surgieran nuevos intentos para normar la escritura. En estos intentos no se hacía un uso sistemático de las reglas propuestas por el sabio, revelando que existía una convención, pero no propiamente un uso de la misma.

La revolución fonética dio inicio a nuevas tendencias en el terreno de la ortografía. En 1517 Antonio de Nebrija publicó su obra *Orthographia*, en donde 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 escribir como pronunciamos: y pronunciar como escribimos: porque en otra manera en vano fueron halladas las letras”. (Martínez de Sousa, 2004:37).

Aún con estas propuestas, no se lograba la unificación de la escritura. La ortografía usada en los textos estaba estrechamente ligada al criterio del autor y a las decisiones tomadas por los impresores. En este panorama de anarquía ortográfica surgió la Real Academia Española (1713) y cuarenta años más tarde 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 *Ortographia*, pues este sería sustituido por *Ortografía*.

## **II.2 Qué es la tildación**

La discusión por la normalización ortográfica en un inicio se centró fundamentalmente en el uso de las letras, fue en el Siglo XVI cuando se le tomó en cuenta a la tildación, y desde entonces ha sido un fenómeno importante en la discusión ortográfica, ya que la lengua española cuenta con una abundante homofonía y con acentos libres haciendo la distinción de significados por medio de la prosodia. Los criterios de su unificación no podían centrarse en las etimologías con escrituras latinas o griegas, debido a que en estas lenguas no aparecían tildes (Alvarado, Calderón, Hess Zimmermann y Vernon, 2011).

Rico (2008) señala que después del S. XVI el acento de intensidad como representación gráfica, se atildaba en verbos agudos (oxítonos) y posteriormente los esdrújulos (proparoxítonos), pero en la época también se consideraban otras formas del uso del acento agudo y grave.

Algunos de los precursores del uso del acento grafico fueron Gonzalo Correas en 1630, Mateo Alemán en 1609 y Covarrubias en 1711. A lo largo de los años se fueron haciendo mayores puntualizaciones en el terreno de la tildación. La Real Academia Española de 1726 a 1739 utilizaba la tilde en todas las palabras agudas, para 1763 comienza a tildar algunas palabras graves omitiendo la tilde en las agudas. A partir de 1772 se

establece el acento agudo como única marca gráfica del acento de intensidad. Para 1820 se omite la tilde en los patronímicos terminados en consonante y recomendaba no tildar palabras de dos sílabas acabadas en los diptongos ia, -ie, -io, -ue, -uo cuando la tónica era la primera vocal, sólo se tildaba si la vocal tónica era la última. Con el pasar de los años se fueron dando distintas modificaciones, fue en 1874 el comienzo de la tildación actual, se especificaba que la tilde se colocaría en agudas y esdrújulas y en 1890 se establecen las siguientes reformas:

“Se tildarán las polisílabas agudas que acabarán 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 tildara. • se tildarán las palabras graves que no terminan ni en n, ni en s ni en vocal. • se tildarán 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” (Rico, 2008:16).

Actualmente se siguen realizando modificaciones en el sistema de tildación, que nos deja ver lo complejo de llegar a una absoluta unificación.

### **II. 3 Acentuación vs tildación**

La tildación forma parte de la ortografía y sus reglas están establecidas por ella. Antes de dar una definición es necesario hacer una distinción entre el acento y tilde, de acuerdo con Martínez de Sousa (citado por Rico Valdez, 2008) en el uso corriente ambos términos se utilizan como sinónimos y es necesario diferenciarlos, nos dice que el acento es la fuerza mayor o menor con que se pronuncia un sonido, la acentuación es hacerlo en la lengua oral, en cambio tildar, es la acción de colocar una tilde en una palabra escrita, es decir:

“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” (Rico, 2008:13).

Las tildes en el español tienen tres funciones: contrastiva, distintiva y culminativa. La primera sirve para contrastar las sílabas no acentuadas con las acentuadas en una secuencia de unidades. Por ejemplo, “pago/pagó” en donde la primera puede referir a un sustantivo o a la forma verbal conjugada en primera persona del presente del verbo “pagar”. La segunda realización ortográfica refiere a la forma verbal conjugada en tercera persona del pasado del mismo verbo “pagar”. Nótese que las dos realizaciones ortográficas del ejemplo comparten una misma raíz léxica.

La tildación distintiva, a diferencia de la contrastiva, sirve para distinguir unidades fonológicamente equivalentes, pero léxica y gramaticalmente diferentes. Por ejemplo, “de/ dé” donde la primera realización ortográfica identifica a una preposición, mientras que la segunda refiere a una forma verbal.

Por último, la función culminativa marca la presencia de una unidad acentual, pero sin señalar sus límites exactos, es decir, esta función se pone de manifiesto en la cadena hablada permitiendo percibir diferentes grupos acentuales que conforman un discurso, formados por la sílaba tónica y las sílabas átonas del entorno.

Si bien estos fenómenos gráficos facilitan la desambiguación de cadenas gráficas equivalentes, existen contextos en los que dicha ambigüedad sigue persistiendo. Por ejemplo, entre “ve” de ver, como en “Miguel ve la tele” y “ve” de ir, como en “–ve a ver a tu abuelita– dijo la mamá de Caperucita”.

## **II. 4 Trabajos sobre la ortografía de palabras tildadas**

A continuación, referimos una serie de trabajos que encontramos orientados a estudiar al uso de la tildación, la sensibilidad de niños sobre los patrones de acentuación prosódica y a las consecuencias en el aprendizaje ortográfico de palabras tildadas a partir de algunas estrategias didácticas.

Con el propósito de conocer sobre la ortografía de los estudiantes de educación básica en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en octubre del año 2008, dio a conocer un boletín de prensa, en el que informa que prácticamente todos los alumnos evaluados cometieron al menos un error de acentuación, principalmente en la omisión de la tilde en palabras agudas (INEE, 2008). Debido a la frecuente presencia de este error ortográfico y a los pocos estudios acerca del uso de la tilde en niños escolares, se han realizado algunas investigaciones que resaltan la importancia del estudio de la acentuación, que se enfocan principalmente en encontrar el motivo por el cual resulta complicado tildar palabras.

Rico (2008) realizó un estudio con niños de tercero y quinto y primero de secundaria (en adelante, séptimo) de una escuela particular de la ciudad de Querétaro, entrevistando a 10 niños de cada grado elegidos al azar. También se aplicó un dictado de manera grupal a cada grado. Para la obtención de datos, se aplicó un dictado grupal a cada grado seleccionado y posteriormente 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. Por otro lado, la entrevista abarcaba tres tareas: en la primera el niño debía localizar la sílaba tónica en palabras con diferente número de sílabas y patrones de acentuación. La segunda tarea consistió en presentarle a un 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. Por último, en la tercera tarea se presentó a cada niño tres tríos de palabras que debían ser leídas y en las que 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.

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que: a medida que avanza el grado escolar se observa un desarrollo del conocimiento ortográfico del uso de la tilde y es un factor que incide en la capacidad de localización de la sílaba tónica. Asimismo, las palabras tetrasílabas agudas son en las que existe una mayor dificultad de localización de la sílaba tónica que el resto de los tipos de palabras usados. El uso de los patrones gráficos como pistas para la acentuación gráfica y el uso del acento como marca prosódica van mejorando conforme avanza el grado escolar.

Por último, se concluyó que hay niños con dificultades importantes para localizar la sílaba tónica en todos los grados, aunque el número de niños con dificultades disminuyó conforme avanza la escolaridad.

De acuerdo con los resultados mencionados anteriormente, es importante resaltar que uno de los conflictos para los niños al momento de tildar palabras, es la dificultad de la identificación de la sílaba tónica.

A partir del trabajo de Rico (2008) la investigación de Vernon y Alvarado (2012), titulada “El desarrollo de la localización del acento prosódico y la tildación en los niños”, pretendió profundizar sobre la conclusión del trabajo antecedente sobre las dificultades que presentan los niños, en edad escolar básica, para localizar la sílaba tónica. El trabajo de Rico y Vernon (2011), se enfocó en observar si los niños conciben el acento como una marca prosódica. La investigación, se realizó con niños de tres grados escolares distintos: tercero y quinto de primaria, y primero de secundaria de una escuela particular de la ciudad de Santiago de Querétaro, México. De cada grado se entrevistó de manera individual a diez niños, elegidos al azar. Las tareas que se presentaron consistieron en la aplicación de un dictado, que tuvo como objetivo observar el uso de tildes en la escritura de un texto de un párrafo sobre la contaminación, además de realizar entrevistas individuales.

En las entrevistas se presentaron dos tareas. En la primera tarea el experimentador presentó a cada niño un total de 20 palabras escritas (todas sin tilde), entre las que se

incluyeron agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas de diferente número de sílabas para que los entrevistados determinaran cuáles debían llevar tilde y por qué.

En la segunda 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 objetivo de esta tarea era evaluar la posibilidad de los niños para interpretar las palabras tildadas (como indicador de la presencia de una sílaba tónica). Cabe señalar que las palabras gráficas presentadas podían presentar escrituras convencionales o no. El uso de tildes en posiciones o palabras que no la llevan convencionalmente tuvo el propósito de hacer más evidente aquellas respuestas que indicarían la marcación prosódica de la tilde.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron que conforme se avanza de grado escolar se observa un desarrollo del conocimiento ortográfico del uso de la tilde. Sin embargo, la localización de la sílaba tónica es una tarea compleja para los niños. Por lo tanto, la estrategia escolar de tildación de las palabras basada en la localización de la sílaba tónica y las reglas que se basan en dicha localización no es suficiente. “La marca gráfica (tilde) y la experiencia general con la lengua escrita parecen ser elementos clave para promover la reflexión metalingüística acerca del fenómeno de la acentuación en la lengua oral”. (Rico y Vernon, 2011:86).

Por otro lado, con el objetivo de explorar el conocimiento que tienen de la acentuación (oral) y la acentuación gráfica de palabras españolas (comparando el desempeño de estudiantes de escuelas públicas y privadas), Vernon y Alvarado (2012), realizaron un estudio con una muestra de 552 alumnos de tercero de primaria a tercero de secundaria, pertenecientes a seis diferentes escuelas urbanas públicas (45.7 %) y privadas (54.3 %) de la ciudad de Querétaro.

La prueba constaba de tres tareas diferentes aplicadas a los participantes en grupo (de acuerdo con el grado escolar al que pertenecían). En la primera tarea, se proporcionó a los niños el listado de palabras escritas, organizadas por tríos, con tildaciones diferentes. El

investigador solicitaba a los niños que escucharan una palabra de la triada para que señalaran qué palabra habían escuchado. Por ejemplo, el investigador decía “médico” y los niños identificaban la forma escrita de la palabra entre tres opciones a la vista: médico, medicó, medico.

La segunda tarea consistió en solicitar a los niños que marcaran la sílaba tónica que apreciaban en la oralización que hacía el investigador de una palabra determinada. Para esta tarea los niños contaban con la forma escrita de dicha palabra, pero prescindiendo de tildes, pudiendo con esto transgredir la ortografía convencional de algunas palabras empleadas.

La última tarea consistió en la lectura, que hacía el investigador, en voz alta de una lista de palabras a partir de la que los niños colocaban la tilde en el lugar que les pareciera pertinente y decidiendo si la palabra se debería tildar o no.

Los resultados de este estudio sugieren que la conciencia de la tonicidad de una sílaba se va logrando paulatinamente a lo largo de la escolaridad y es producto del desarrollo de una conciencia metalingüística que se logra a través de la reflexión a partir de la escritura de las palabras y no el resultado de la apreciación anticipada de la tonicidad de las palabras o de la sensibilidad fonológica de los niños con respecto a este fenómeno de tonicidad silábica en la emisión de una palabra determinada. Es decir, la escritura otorga una manera de percibir la oralidad. Este argumento se ve apoyado en la desigualdad en el desempeño de niños y jóvenes de escuelas públicas y privadas. Las autoras concluyen que, dado que la identificación de la tonicidad de una sílaba particular dentro del contexto de una palabra oralizada no obedece a la sensibilidad fonológica, los niños con menor experiencia respecto a la forma escrita de las palabras (niños que asisten a las escuelas públicas) logran peores resultados en la identificación de dichas sílabas.

Siguiendo la línea de exploración de las dificultades que los niños presentan al tildar palabras, Vernon y Pruneda (2011) realizaron un trabajo en el que pusieron a prueba una secuencia didáctica para mejorar la práctica de la tildación en estudiantes de

secundaria. A través de ésta, los alumnos llegaron a distinguir las sílabas acentuadas y a determinar cuáles son los contextos en la escritura que hacen necesario colocar una tilde para marcar la sílaba tónica.

Vernon y Pruneda (2011) trabajaron con un grupo de segundo de secundaria de una escuela particular en el estado de Querétaro. Dicho grupo se dividió en dos sub-grupos. Diez de los estudiantes conformaron un grupo control (trabajaron actividades de puntuación dentro de los contextos habituales de la escuela entre los que se destacan la instrucción sobre las reglas de acentuación y la solicitud de la corrección en la escritura de palabras de acuerdo con las formas convencionales de ortografía). Los alumnos restantes (doce) conformaron el grupo experimental y trabajaron siguiendo la secuencia de acentuación diseñada ex profeso para el estudio que explicamos a continuación:

Se determinó que el error más frecuente era la omisión de acentos en los verbos en tercera persona del singular en pretérito simple. Otro error fue el del traslado del acento en el plural, como en fuerón. También se comprobó que la memorización de las reglas establecidas no es condición necesaria para apropiarse del sistema de tildación. Los alumnos pueden llegar a las reglas por cuenta propia a través del trabajo colaborativo ya sea en la discusión en grupo o por pares. Se pudo observar que el aprendizaje no es lineal y no es igual para todos. (Vernon y Pruneda, 2011).

Tomando en cuenta la distinción de la localización de estos errores y con la intención de mejorar la enseñanza de la ortografía de los niños hispanohablantes, Baez (2000) realizó un estudio acerca de los errores de acentuación gráfica registrados en textos escritos por escolares de 6° de primaria de la Ciudad de México. Este estudio se realizó en base a una muestra obtenida por medio de una estratificación socioeconómica de dicha ciudad y de la determinación del número de escuelas públicas y privadas que hay en el área geopolítica. Para esto se tomó como variable la distribución de ingresos mensuales aproximados por lo que se establecieron cuatro zonas. Se obtuvo una muestra integrada por 20 escuela públicas y 11 privadas,



elegidas de acuerdo con las cuatro zonas socioeconómicamente establecidas, en cada escuela se eligió un grupo de 2º, uno de 4º y uno de 6º grado.

A partir de las respuestas de los niños, Baez (2000), reportó cuatro categorías para la omisión de la tilde:

- 1) Omisión de dominio regular, establecido por las reglas generales de colocación de la tilde;
- 2) Omisión de la tilde en el hiato;
- 3) Omisión de la tilde en voces homógrafas; y
- 4) Omisión de la tilde en palabras compuestas.

Asimismo, categorizó los errores de colocación incorrecta de la tilde identificando el uso innecesario de la tilde en palabras que no la llevan, la tildación de sílabas átonas en una palabra que sí debe llevar tilde y la tildación de palabras que no llevan tilde pero que poseen un homógrafo que sí lleva.

Los resultados de esta investigación han sido de suma importancia para poder ubicar de una forma más clara cuáles son los errores que se cometen más frecuentemente en la acentuación gráfica. El estudio identifica diversos factores como la falta de interiorización de las reglas correspondientes; la incompreensión, no el desconocimiento, de los diversos usos como los son graves fallas en la división silábica o problemas de percepción de la sílaba tónica y reconocimiento del diptongo.

Duque (s.f) realizó un estudio con el propósito de describir una experiencia pedagógica, que guíe al docente en la enseñanza de la acentuación gráfica de las palabras en la Educación Básica. Este programa se realizó con los estudiantes de los ciclos III al IX del programa académico de educación primaria de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, en Perú.

La experiencia pedagógica se estructuró con base en un diagnóstico realizado a los alumnos a través de la producción de un texto escrito. Este texto se redactó a partir de un tema libre. Se recogieron en total veintiocho (28) textos, de los cuales tomaron en consideración para el análisis de la acentuación ortográfica veintidós (22) de ellos.

Una vez recogido el corpus para el diagnóstico, se analizó texto por texto para identificar los casos donde se presenta el mayor grado de dificultad que tiene el alumno en la acentuación gráfica de las palabras. Del diagnóstico resultaron, según su análisis, diversos problemas; a continuación, mencionaremos algunos de ellos; dificultad en la tilde diacrítica, dificultad en la acentuación gráfica de algunas palabras, variabilidad de acentuación gráfica de una palabra en el mismo texto, confusión en el plano grafémico y fonético, palabras graves o llanas incorrectamente acentuadas gráficamente y la acentuación ortográfica de palabras agudas, graves y esdrújulas.

Tomándose en consideración los resultados del diagnóstico, la propuesta se centró en la correcta acentuación gráfica de las palabras agudas, graves, y esdrújulas. Se inició por sesiones de clase, cada una correspondiendo a los temas que se mencionaron anteriormente.

Primera sesión de clase (90 min) Se inició con una exploración de los conocimientos previos que el alumno tuviese acerca de la acentuación de palabras por medio de una técnica de aprendizaje llamada “Lluvia de ideas”, luego el investigador dio a conocer la clasificación de las palabras según su acento ortográfico, con sus respectivas normas y excepciones.

Segunda sesión de clase (45 min) Se resumió la anterior sesión de clase, con ejemplos correspondientes a la clasificación; inmediatamente se aplicó la hoja de trabajo que consiste en un texto, en el cual identificaron las palabras y las clasificaron correctamente.

Tercera sesión de clase (90 min) Esta sesión de clase se dividió en dos partes que comprende; para comenzarla, se entregó a los alumnos una hoja de trabajo. En la segunda parte se entregó a los alumnos una hoja de trabajo para que identificasen el monosílabo el con su respectiva función dentro del texto. Cuarta sesión de clase (45 min) En esta última sesión, se hizo un breve repaso de los contenidos conceptuales de la acentuación de

palabras y se devolvió a los alumnos sus textos para que los reescribiesen, mejorándoles su acentuación o cambiando el texto si ellos lo deseaban.

Se pudo concluir que debido a que la ortografía de la lengua española es bastante compleja, la enseñanza de la acentuación gráfica de las palabras debe ser un aprendizaje constante por parte del alumno y del docente, por tanto, la enseñanza de los contenidos del Programa de Educación Básica deben ser dados de forma integral y no parcializado. (Duque, S.F.).

Es por ello que dos o tres clases de un contenido no son suficientes para que el alumno fije en sus estructuras cognoscitivas todo lo que concierne al tema de estudio. Así mismo, se evidenció que la propuesta ofreció resultados favorables que enriquecen la práctica educativa en el ámbito laboral y, por consiguiente, para lograr excelentes resultados.

### **III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA**

#### **III. 1 El problema de investigación**

El propósito de éste trabajo fue indagar si existe influencia en la decisión gráfica que toman los niños y niñas de tercero y quinto de primaria, al momento de escribir palabras tildadas, dependiendo de la función de la tilde en la ortografía contrastiva o distintiva. Buscamos identificar si al enfrentar pares de palabras con función contrastiva o distintiva sus decisiones sobre la tildación se ven influidas por estos fenómenos ortográficos.

Hacemos referencia específicamente a estas funciones recordando que, en el español, la presencia de tilde desempeña una función contrastiva en el eje prosódico. Es decir, en la secuencia de unidades gráficas que representan la escritura de una palabra léxica, la tilde pone de relieve las sílabas acentuadas o tónicas para desambiguar a qué refiere cada par de palabras, de otra manera idénticas en ortografía. Por ejemplo: “lavo” VS. “lavó”. Bajo este fenómeno las palabras fonológicamente contrastivas comparten la misma raíz léxica.

La tildación también puede tener una función distintiva si se realiza en el eje sintáctico de las palabras. Por este fenómeno el cambio de situación del acento sirve para distinguir dos unidades gramática y léxicamente diferentes.

Con el presente estudio quisimos explorar el efecto distintivo sobre las decisiones ortográficas de los niños en edad escolar. Pensamos que podría ser más fácil para los niños identificar (y en consecuencia tildar) las diferencias prosódicas cuando un par de palabras fonológicamente muy próximas difieren sintáctica y semánticamente que cuando se presenta sólo una diferencia prosódica. Es decir, anticipamos que sería más sencillo para los niños apreciar la diferencias entre “JUGO” y “JUGÓ” (por las diferencias semánticas y sintácticas subyacentes) que el par “TAPO” / “TAPÓ” donde sólo se presentan diferencias exclusivamente prosódicas.

Como lo detallaremos más adelante, realizamos este estudio con niños y niñas de dos diferentes grados escolares: tercero y quinto de primaria. Asumimos que los niños de tercero y quinto de primaria, habían ya consolidado el principio alfabético del sistema de escritura, de tal suerte que podrían enfocarse a las reflexiones referentes a la ortografía de las palabras. Tomando dos diferentes grupos de experiencia escolar, podríamos también observar modificaciones en los criterios de tildación de las palabras dentro de los parámetros distintivos y contrastivos que nos interesaban probar.

Según datos arrojados por el INEE (2008), en su estudio “La ortografía de los estudiantes en la educación básica” sabemos que principal error ortográfico que se ha detectado entre los niños de primaria y secundaria del país, se refiere a un error de tildación. Asimismo, Baez (2000), en su investigación acerca de los errores de acentuación gráfica, encontró que el 92% de los errores corresponden a la omisión de la tilde y 8% a la colocación incorrecta de la misma.

Con base en esto creemos pertinente realizar este estudio, debido a que existen pocas investigaciones acerca del uso de la tilde en niños y niñas escolares, y la mayor parte de ellas están basadas en el estudio de la localización de la sílaba tónica. Así mismo, nos interesa abonar evidencias que permitan apreciar las reflexiones metalingüísticas que los niños realizan progresivamente en relación con la tildación de las palabras, de ahí que nuestro estudio se plantee desde una perspectiva psicogenética.

Fueron dos las principales preguntas de investigación que orientaron nuestro estudio:

- ¿Logran los niños y niñas de tercero y quinto grado de primaria una mejor tildación de las palabras si identifican la función que cada una de éstas desempeña (meramente contrastiva VS. contrastiva/distintiva)?
- ¿El grado escolar influye en los estudiantes en el logro de la localización de la función de la palabra para una correcta tildación?

### **III. 2 Las hipótesis y las variables del estudio**

Del planteamiento anterior se desprende las siguientes hipótesis:

1. Se logra una mejor tildación en palabras que desempeñan una función contrastiva/distintiva a diferencia de las meramente contrastivas. Esperamos que esto sea así dado que cuando la tilde está relacionada tanto con la distinción fonológica como gramatical-sintáctica (distintiva) puede resultar más evidente la necesidad de diferenciar, a través de una tilde, la ortografía de las palabras.
2. Conforme los niños van ganando experiencia con la lengua escrita, pueden ser más sensibles a la ortografía de las mismas, incluso respecto de la tildación de las mismas, de ahí que esperemos que los niños con mayor escolaridad presenten un mejor desempeño en las tareas de tildación.

A partir de nuestras hipótesis, distinguimos las variables del estudio de la siguiente manera:

Variable independiente: Distinción ortográfica de palabras tildadas:

a) contrastivas/distintivas o b) meramente contrastivas.

Grado escolar de los niños:

a) tercer grado de primaria o b) quinto grado de primaria.

Variable dependiente: Presencia de tildación de los pares palabras iguales ortográficamente que difieran con su acentuación: a) tildación ortográficamente pertinente; b) tildación ortográficamente impertinente; c) ausencia de tildación ortográficamente pertinente; d) ausencia de tildación ortográficamente impertinente.

### **III. 3 Definición de la muestra del estudio**

Este trabajo se llevó a cabo con 44 niños de 3° de primaria con un promedio de edad de 8 años, y 58 de 5° de primaria con una edad promedio de 10 años, formando una muestra total de 102 niños de escuelas públicas ubicadas en el centro de la ciudad de Querétaro. Los

participantes de cada grado formaron parte de un mismo grupo escolar. Consideramos dentro de nuestro estudio las respuestas de los estudiantes que según el maestro del grupo no presentaran dificultades en el aprendizaje.

### **III. 4 Procedimiento metodológico**

En dos diferentes sesiones aplicamos dos tareas experimentales, una por cada sesión. Para la primera tarea se les presentó de manera grupal un audio el cual contenía el dictado de palabras con una oración contextualizada, para que los estudiantes las escribieran.

En la segunda tarea se puso a los participantes un segundo audio con una serie de oraciones organizadas por pares de palabras que diferían en su significado o función gramatical susceptibles a una diferenciación ortográfica a través de la tildación de las palabras. Nuevamente solicitamos a los estudiantes que escribieran las palabras del audio.

### **III. 5 Tarea 1: escritura de palabras dictadas**

Esta tarea pretendió evaluar la distinción ortográfica que los niños y niñas pudieran hacer de la escritura de palabras con sílabas tónicas en diferentes posiciones. Dado que esta prueba sirvió de antecedente para valorar la ortografía que los participantes otorgan a palabras que pudieran presentar acentos contrastivos o distintivos, el dictado de cada reactivo se acompañó por un contexto oracional en el que se emplee la palabra en cuestión.

De manera colectiva, se presentó un audio en el que se dictaron 19 palabras junto con la oración que la contextualizaba, ordenadas aleatoriamente bajo la siguiente consigna: “escribe en esta hoja las palabras que escucharás a continuación”.

Las palabras a dictar fueron previamente grabadas a fin de lograr uniformidad en los estímulos empleados. La grabación de reactivos fue previamente evaluada y aceptada bajo el criterio de prueba a jueces en donde se aceptó la grabación de cada reactivo de

lograr mayoría (en proporción de 4 aceptaciones de 5, es decir, del 80%) en la ortografía correcta de las palabras dictadas.

Las palabras dictadas fueron las siguientes:

- *“papa” como en “me gustan los tacos de papa”, “papa”.*
- *“médico” como en “Miguel es médico”, “médico”.*
- *“trabajo” como en “Teresa tiene mucho trabajo”, “trabajo”.*
- *“dominó” como en “María juega dominó”, “dominó”.*
- *“libro” como en “hoy es la feria del libro”, “libro”.*
- *“callé” como en “me callé para escuchar mejor”, “callé”.*
- *“jugó” como en “Rita jugó con Juan en el patio”, “jugó”.*
- *“martillo” como en “ten cuidado con el martillo”, “martillo”.*
- *“trafico” como en “la maestra piensa que trafico dulces”, “trafico”.*
- *“bebé” como en “mi vecina tuvo un bebé”, “bebé”.*
- *“estudio” como en “yo estudio la primaria” “estudio”.*
- *“pronosticó” como en “se pronosticó lluvia en la semana”, “pronosticó”.*
- *“cálculo” como en “le falló el cálculo de comida para los invitados”, “cálculo”.*
- *“monte” como en “miró la ciudad desde el monte”, “monte”.*
- *“río” como en “el río está contaminado”, “río”.*
- *“suspiro” como en “se le escapó un suspiro”, “suspiro”.*
- *“arrulló” como en “arrulló al bebé para dormirlo”, “arrulló”.*
- *“tranquilizo” como en “después de correr me tranquilizo”, “tranquilizo”.*
- *“cobré” como en “cobré el premio de la rifa”, “cobré”.*

Es importante destacar que la administración de esta tarea exigió que a la hora de aplicar el instrumento se diera el tiempo suficiente para que todos los participantes pudieran escribir las palabras, por lo que la grabación se detenía entre cada uno de los ítems. Así mismo, el primer reactivo se empleó a manera de ensayo con retroalimentación, de manera que se garantizara que los participantes hubieran comprendido la dinámica de la tarea.



### III. 6 Tarea 2: Identificación de palabras escritas

Esta fue la tarea central del estudio y pretendió evaluar la sensibilidad ortográfica que los participantes pudieran tener frente a palabras similares con acentos contrastivos y distintivos que las hacen diferir en contextos oracionales específicos.

De manera grupal, se presentó a los participantes un audio con una serie de oraciones organizadas por pares que incluían una palabra que difería en su significado o función gramatical por el acento prosódico que presentaba. Esta segunda situación experimental incluyó 6 palabras con función contrastiva /distintiva y 6 palabras con función meramente contrastivas acomodadas aleatoriamente. La consigna que se utilizó fue: “escribe la palabra que hace falta en el enunciado, de manera correcta, de acuerdo al dictado”.

Los enunciados dictados fueron los siguientes:

Frase presentada por escrito	Palabras meta (tipo de tildación)
1.- Con el cuchillo más _____, el carnicero _____ la carne.	“corto” / “cortó” (contrastiva)
2.- El capitán al _____ del barco _____ a la tripulación a descansar.	“mando” / “mandó” (contrastiva)
3.- El plomero _____ mucho tiempo cortando el _____ metal.	“duró” / “duro” (contrastiva)
4.- La rana de un solo _____ de la rama al charco _____.	“salto” / saltó” (contrastiva)
5.- Mi abuelo me enseñó a jugar _____ la semana pasada, pero aún no lo _____.	“dominó” / “domino” (distintiva)
6.- Mariana _____ el cuadro más bonito para el concurso de _____.	“dibujó” / “dibujo” (contrastiva)
7.- El tendero _____ las jícamas y me cobró un _____.	“pesó” / “peso” (distintiva)
8.- Con el _____ de mi mamá, _____ a mi muñeca preferida.	“peine” / “peiné” (contrastiva)
9.- Para comprar el segundo _____ de su libro favorito,	“tomo” / “tomó”

Pedro _____ prestado dinero.	(distintiva)
10.- Mario _____ a su casa por el _____ más largo.	“caminó” / “camino” (contrastiva)
11.- Al salir de su escondite el _____ se _____ con un árbol.	"topó" / “topó” (distintiva)
12.- Manuel _____ tan fuerte, que su _____ despertó a su hermano.	“gritó” / “grito” (contrastiva)

## **IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de nuestras dos tareas de investigación. Recordamos al lector que, en una primera tarea, “escritura de palabras dictadas”, solicitamos a los participantes que escribieran palabras en las que la sílaba tónica se ubica en diferente posición. En la segunda tarea, “identificación de palabras escritas”, evaluamos las decisiones gráficas de los participantes, respecto de pares de palabras que diferían de su función (contrastiva/distintiva) dentro de un contexto oracional, o bien sólo diferían prosódicamente (contrastivas).

### **IV. 1 Tarea 1: Escritura de palabras dictadas**

#### **IV. 2. 1.- Descripción general de los resultados**

A partir de la solicitud de escritura de 19 palabras obtuvimos 102 respuestas por cada palabra, una respuesta por cada niño participante de nuestra muestra. Las respuestas obtenidas las clasificamos en las 11 categorías siguientes, siendo las 10 primeras alusivas a respuesta no convencionales:

- 1- *Sin respuesta. Por ejemplo, dejar el espacio en blanco para la palabra dictada “dominó”.*
- 2- *Sin tilde. Por ejemplo, escribir [domino] para la palabra dictada “dominó”.*
- 3- *Tilde dislocada en vocal sobre la última sílaba. Por ejemplo, escribir [trabajó] para la palabra dictada “trabajo”.*
- 4- *Tilde dislocada en vocal sobre la penúltima sílaba. Por ejemplo, escribir [trabájo] para la palabra dictada “trabajo”.*
- 5- *Tilde dislocada en vocal sobre la antepenúltima sílaba. Por ejemplo, escribir [trábajo] para la palabra dictada “trabajo”.*
- 6- *Tilde dislocada sobre consonante. Por ejemplo, escribir [trabajo] para la palabra dictada “trabajo”.*

- 7- Doble tilde sobre vocales en la penúltima y antepenúltima sílabas. Por ejemplo, escribir [trábájo] para la palabra dictada “trabajo”.
- 8- Doble tilde sobre vocales en última y antepenúltima sílabas. Por ejemplo, escribir [trabájó] para la palabra dictada “trabajo”.
- 9- Doble tilde, sobre vocal y consonante. Por ejemplo, escribir [trabajó] para la palabra dictada “trabajo”.
- 10- Triple tilde sobre vocales. Por ejemplo, escribir [trábájó] para la palabra dictada “trabajo”.
- 11- Respuesta convencional.

En términos generales, las respuestas más frecuentes oscilaron entre omitir el uso de tilde (33.73%) y respuestas convencionales (35.09%) como se muestra en la Tabla 1.

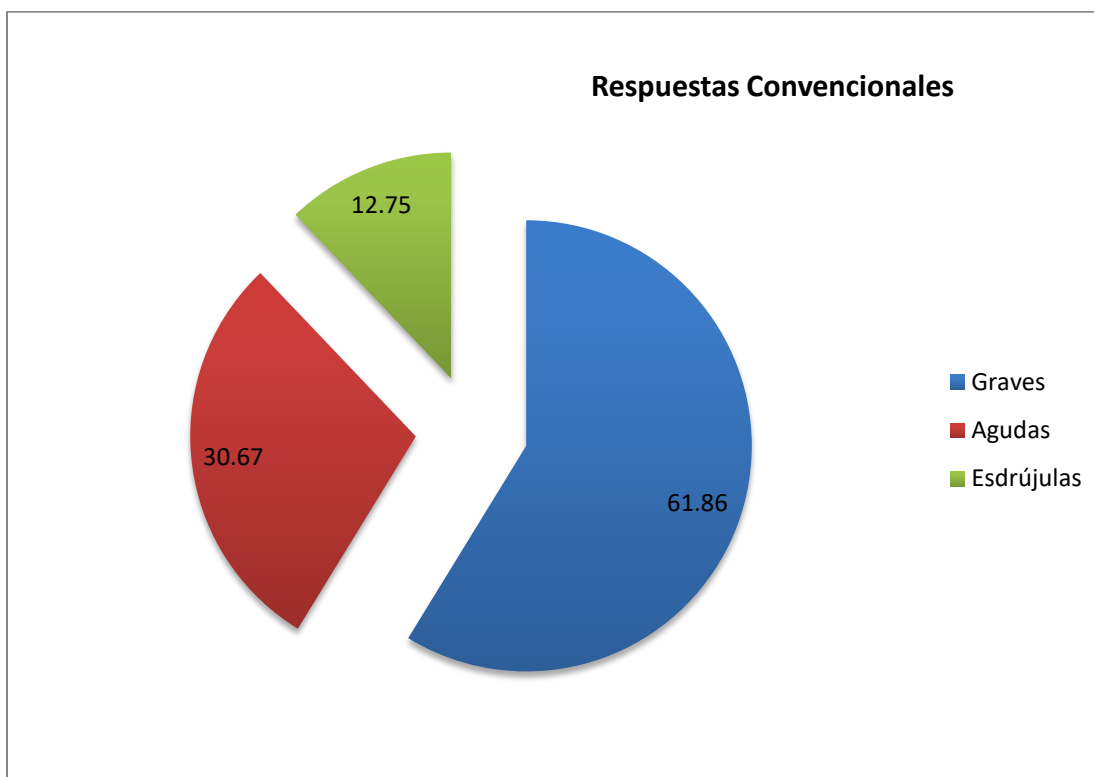
**Tabla 1.** Porcentaje de respuesta por tipo de palabra.

Tipo de respuesta	Graves	Agudas	Esdrújulas	Promedio
Sin respuesta	5.78	6.72	15.69	9.40
Sin tilde	4.41	49.72	47.06	33.73
Tilde disl voc última sílaba	15.29	0.70	11.76	9.25
Tilde disl voc penúltima sílaba	6.47	6.86	9.80	7.71
Tilde disl voc antepen sílaba	4.12	4.06	0.00	2.73
Tilde disl consonante	0.69	0.56	1.47	0.91
Doble tilde voc pen y ant sílabas	0.69	0.00	0.00	0.23
Doble tilde voc últ y ant sílabas	0.20	0.56	1.47	0.74
Doble tilde voc y cons	0.29	0.14	0.00	0.14
Triple tilde vocales	0.20	0.00	0.00	0.07
Respuesta convencional	61.86	30.67	12.75	35.09
Total de columna	100.00	100.00	100.00	100.00

Las respuestas no fueron homogéneas entre los diferentes tipos de palabras. Al analizar los datos por tipo de palabra se observó que las graves fueron sobre las que recayeron el porcentaje mayor de respuestas convencionales (61.87%). Las respuestas convencionales para las palabras agudas fueron el 30.67%; sólo el 12.75% de las respuestas para las palabras esdrújulas fueron convencionales. La Figura 1 resume esta información.

Los resultados nos muestran que la dificultad para tildar las palabras de manera convencional podría estar relacionada con la proporción de palabras tildadas para el español. Es decir, que las mejores respuestas se obtuvieron frente a las palabras más comunes del español (las graves) y que consecuentemente, las palabras menos frecuentes (agudas y esdrújulas) fueron sobre las que recayeron mayores errores de tildación.

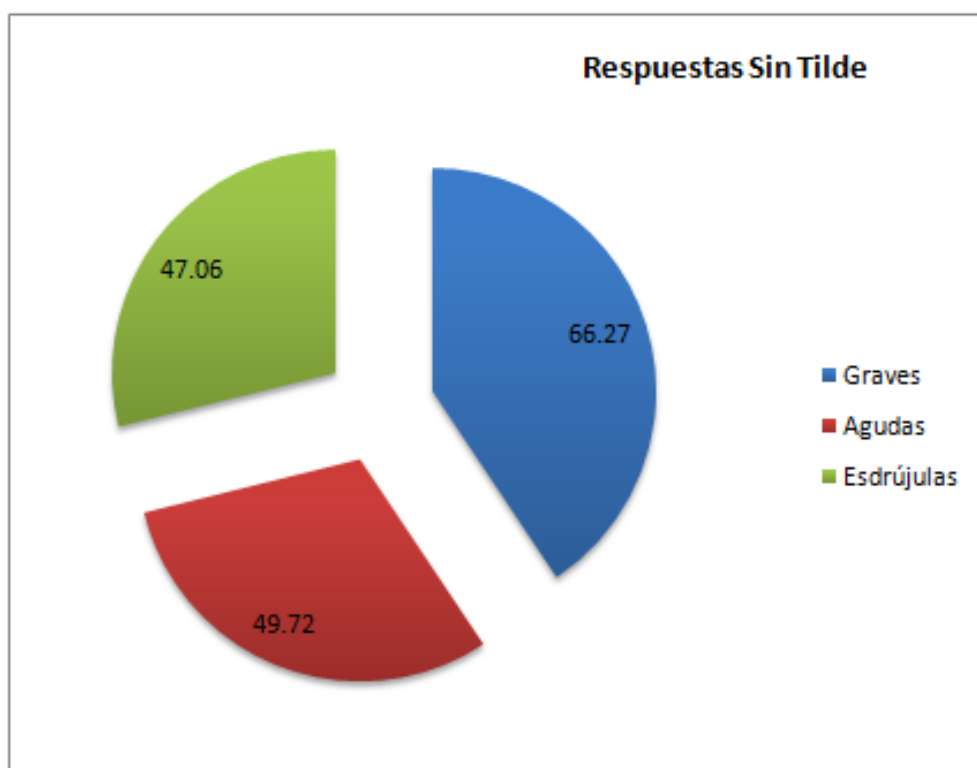
**Figura 1.** Porcentaje de respuestas convencionales por tipo de palabra.



Otra posible mirada sobre estos datos podría ser atendiendo las palabras tildadas de las no tildadas. Bajo esta óptica, las palabras graves (en su mayoría) no son tildadas. En

este sentido, si reconsideramos los datos resumidos en la Tabla 1 se observó que la tendencia prioritaria de respuesta de los niños podría ser dejar las palabras sin tildar, lo que los conduce a respuestas convencionales para las palabras graves, pero no así para las agudas y esdrújulas. En la Figura 2 resumimos esta información.

**Figura 2.** Porcentaje de respuestas sin tildar (agrupando convencionales y sin tildar en palabras graves).



Si atendemos a las respuestas no convencionales de los niños encontramos que la mayoría consiste en el uso dislocado de tildes que puede ir en diferentes partes de la palabra, por lo general sobre vocales.

**Tabla 2.** Porcentaje de respuestas no convencionales, con tildación, por tipo de palabra.

<b>Tipo de respuesta</b>	<b>Graves</b>	<b>Agudas</b>	<b>Esdrújulas</b>	<b>Promedio</b>
Tilde disl voc última sílaba	15.29	0.70	11.7	27.76
Tilde disl voc penúltima sílaba	6.47	6.86	9.80	23.14
Tilde disl voc antepen sílaba	4.12	4.06	0.00	8.18
Tilde disl consonante	0.69	0.56	1.47	2.72
Doble tilde voc pen y ant sílabas	0.69	0.00	0.00	0.69
Doble tilde voc últ y ant sílabas	0.20	0.56	1.47	2.23
Doble tilde voc y cons	0.29	0.14	0.00	0.43
Triple tilde vocales	0.20	0.00	0.00	0.20

Como lo muestra la Tabla 2, la mayor cantidad de respuestas no convencionales involucran el uso dislocado de tildes sobre vocales en la última y penúltima sílaba (50.9% acumulado de las dos primeras líneas de la Tabla 2.), lo que nos pudiera sugerir un intento, por parte de los niños, de realizar una representación ortográficamente plausible para la escritura del Español. En este sentido, nos parece interesante que la tildación en la última sílaba sea el recurso más usado, ya que coincide con el patrón gráfico más frecuente de tildación de nuestra lengua.

Pese a esta aparente sensibilidad gráfica, los niños de nuestro estudio también presentaron soluciones no plausibles para la lengua (aunque en menor proporción): tildar sobre consonantes, emplear dobles e incluso triples tildaciones. Este tipo de respuestas apenas representó en 6.27%.

#### **IV. 2. 2.- Análisis de respuestas por grado escolar**

Como lo mencionamos antes, las respuestas correctas fueron las más presentes entre los niños de nuestro estudio. Sin embargo, existieron algunas diferencias en el desempeño considerando el grado escolar. Los niños mayores obtuvieron, en términos generales, mejor

desempeño que los menores. La Tabla 3, resume la diferencia porcentual de los tipos de respuesta por grado escolar.

**Tabla 3.** Porcentaje de respuestas por grado escolar

<b>Tipo de respuesta</b>	<b>3o</b>	<b>5o</b>	<b>Promedio por fila</b>
Sin respuesta	9.79	4.66	7.22
Sin tilde	24.21	27.33	25.77
Tilde disl voc última sílaba	11.89	7.29	9.59
Tilde disl voc penúltima sílaba	5.89	8.00	6.95
Tilde disl voc antepen sílaba	3.16	3.64	3.40
Tilde disl consonante	1.68	0.30	0.99
Doble tilde voc pen y ant sílabas	0.53	0.20	0.36
Doble tilde voc últ y ant sílabas	0.84	0.10	0.47
Doble tilde voc y cons	0.21	0.20	0.21
Triple tilde vocales	0.21	0.00	0.11
Respuesta convencional	41.58	48.28	44.93
Total de columna	100.00	100.00	100.00

Cabe señalar que, si bien la diferencia en el desempeño de ambos grupos fue sutil, para algunas palabras tuvo diferencias significativas. En la Tabla 4, presentamos los resultados significativos en función de la Prueba T para Muestras Independientes.



**Tabla 4.** Resultado de Prueba T (de Lavene para la igualdad de varianzas) para Muestras Independientes por grado escolar

Palabra/Consideración de la varianza		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Trabajo	Se han asumido varianzas iguales	23,120	,000	-2,601	100	,011
	No se han asumido varianzas iguales			-2,584	88,169	,011
Martillo	Se han asumido varianzas iguales	25,183	,000	-3,166	100	,002
	No se han asumido varianzas iguales			-3,148	89,753	,002
Estudio	Se han asumido varianzas iguales	9,023	,003	-2,694	100	,008
	No se han asumido varianzas iguales			-2,687	97,086	,008
Suspiro	Se han asumido varianzas iguales	20,580	,000	-2,806	100	,006
	No se han asumido varianzas iguales			-2,791	91,040	,006
Arrulló	Se han asumido varianzas iguales	35,295	,000	2,913	100	,004
	No se han asumido varianzas iguales			2,886	79,556	,005

De acuerdo con la Tabla 4, existió un comportamiento diferente, por grado escolar, sobre la escritura de cuatro palabras graves (4 de 10) y una aguda (1 de 7).

Como lo señalamos más arriba, en las respuestas de los niños participantes encontramos, para las palabras graves, diferencias interesantes con respecto a las agudas y esdrújulas. La Tabla 5, resume el porcentaje de respuestas, por tipo de palabra, considerando el desempeño de cada grupo escolar.

**Tabla 5.** Porcentaje de respuestas por tipo de palabra y grado escolar

Respuestas	PALABRAS GRAVES			PALABRAS AGUDAS			PALABRAS ESDRÚJULAS		
	3o	5o	Promedio	3°	5°	Promedio	3o	5o	Promedio
Sin tilde	4.6	5.00	4.80	46.57	52.75	49.66	52.75	50.72	51.73
Tilde disl voc última sílaba	18.8	11.92	15.36	1.43	0.00	0.71	0.00	0.00	0.00
Tilde disl voc penúltima sílaba	6	6.92	6.46	5.71	7.97	6.84	7.97	7.66	7.81
Tilde disl voc antepen sílaba	4.8	3.46	4.13	1.71	4.95	3.33	4.95	4.75	4.85
Tilde disl consonante	1	0.38	0.69	2.29	0.27	1.28	0.27	0.26	0.27
Doble tilde voc pen y ant sílabas	1	0.38	0.69	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Doble tilde voc últ y ant sílabas	0.4	0.00	0.20	0.86	0.27	0.57	0.27	0.26	0.27
Doble tilde voc y cons	0.4	0.19	0.30	0.00	0.27	0.14	0.27	0.26	0.27
Triple tilde vocales	0.4	0.00	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Respuesta convencional	54	68.65	61.33	32.00	29.40	30.70	29.40	28.27	28.83

Se resalta con gris las respuestas que implicaron la falta de tilde

Conforme a la Tabla 5, podemos decir que el porcentaje de respuestas correctas fue homogéneo entre los grupos escolares, siendo mejor el desempeño de los niños de 3° que el de los de 5°, salvo en las palabras esdrújulas en donde hay una ligera diferencia de 29.40% Vs. 28.27%, de los niños de 3° sobre los de 5° respectivamente.

Como lo mencionamos más arriba, la respuesta preferida de los niños fue no tildar las palabras, lo que coincide con las respuestas correctas para las palabras graves. A este respecto se observó que este tipo de respuestas se presentó de manera similar entre los

diferentes tipos de palabras y grados escolares (dentro de la Tabla 5 se resalta este dato en gris).

La dislocación de tildes hacia la vocal de la última sílaba se presentó sobre todo asociada a la escritura de palabras graves, sobre todo en niños de 3er año.

La dislocación de tildes hacia las vocales de la penúltima y antepenúltima sílaba aparecen de manera más o menos homogénea entre los diferentes tipos de palabra y ambos grados escolares.

Con respecto a las respuestas gráficamente menos plausibles del español, encontramos que se presentaron sobre todo entre los niños de 3er año, independientemente del tipo de palabra que se trate.

### **IV. 3 Tarea 2: Identificación de palabras escritas**

#### **IV. 3. 1.- Descripción general de los resultados**

A partir de la solicitud de escritura de 24 palabras obtuvimos 102 respuestas por cada palabra, una respuesta por cada niño participante de nuestra muestra. Las respuestas obtenidas se clasificaron en dos bloques, para respuestas en palabras graves y respuestas en palabras agudas, las categorías fueron las siguientes:

##### *Palabras graves*

- *Otra respuesta. por ejemplo, escribir (lugar) para la palabra meta “camino”*
- *Tilde en consonante. Por ejemplo, escribir (ca`mino) para la palabra meta “ camino”*
- *Tilde dislocada. Por ejemplo, escribir (cámino) para la palabra meta “camino”*
- *Respuesta convencional.*

##### *Palabras agudas*

- *Sin tilde. Por ejemplo, escribir (camino) para la palabra meta “camινό”*
- *Doble tilde. Por ejemplo, escribir (cáminó) para la palabra meta “camινό”*
- *Tilde dislocada. Por ejemplo, escribir (camíno) para la palabra meta “camινό”*

- *Tilde en consonante. Por ejemplo, escribir (cami'no) para la palabra meta "caminó"*
- *Respuesta convencional*

En términos generales las respuestas más frecuentes fueron respuestas incorrectas con un 54.61% y el resto fueron convencionales (45.38%).

En la Tabla 6 podemos observar cómo en promedio, cada niño dio alrededor de 11 palabras correctas por 13 incorrectas, de un total de 24.

**Tabla 6.** Porcentaje de total de palabras correctas e incorrectas

Estadísticos			
		Total Correctas	Total Incorrectas
N	Válidos	102	102
	Perdidos	0	0
Media		10,8529	13,1176
Mediana		10,0000	14,0000
Moda		9,00	15,00
Varianza		16,305	16,540
Mínimo		,00	1,00
Máximo		23,00	24,00

#### **IV. 3. 2.- Respuestas por grado escolar**

Al analizar las respuestas por grado escolar encontramos diferencias respecto a las respuestas en los niños de 3° grado con los de 5° grado. Los de 5° obtuvieron mayor porcentaje en respuestas convencionales (51.96%) a diferencia de 3° grado (38.26%).

Los resultados nos muestran que los niños de mayor grado escolar obtuvieron más respuestas correctas a comparación de los niños de menor grado escolar, en la Tabla 7 se muestra el total de respuestas correctas por grado escolar.

**Tabla 7. Porcentaje respuestas correctas por grado**

		Grado		
		3o	5°	Total
Total Correctas ,00	Recuento	1	0	1
	% del total	1,0%	0,0%	1,0%
2,00	Recuento	1	0	1
	% del total	1,0%	0,0%	1,0%
4,00	Recuento	2	0	2
	% del total	2,0%	0,0%	2,0%
5,00	Recuento	1	0	1
	% del total	1,0%	0,0%	1,0%
6,00	Recuento	4	0	4
	% del total	3,9%	0,0%	3,9%
7,00	Recuento	4	1	5
	% del total	3,9%	1,0%	4,9%
8,00	Recuento	4	6	10
	% del total	3,9%	5,9%	9,8%
9,00	Recuento	11	5	16
	% del total	10,8%	4,9%	15,7%
10,00	Recuento	6	9	15
	% del total	5,9%	8,8%	14,7%
11,00	Recuento	3	6	9
	% del total	2,9%	5,9%	8,8%
12,00	Recuento	8	6	14
	% del total	7,8%	5,9%	13,7%
13,00	Recuento	1	6	7
	% del total	1,0%	5,9%	6,9%
14,00	Recuento	1	4	5
	% del total	1,0%	3,9%	4,9%
16,00	Recuento	1	0	1
	% del total	1,0%	0,0%	1,0%
17,00	Recuento	1	1	2
	% del total	1,0%	1,0%	2,0%
18,00	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0%	2,0%	2,0%
19,00	Recuento	0	3	3
	% del total	0,0%	2,9%	2,9%
20,00	Recuento	0	1	1
	% del total	0,0%	1,0%	1,0%
22,00	Recuento	0	1	1
	% del total	0,0%	1,0%	1,0%
23,00	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0%	2,0%	2,0%
Total	Recuento	49	53	102
	% dentro de Total Correctas	48,0%	52,0%	100,0%
	% dentro de Grado	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	48,0%	52,0%	100,0%

Como lo señala la Tabla anterior, las respuestas correctas se concentran entre quienes dan de 8 a 12 respuestas correctas. Dentro de este rango prioritario de respuestas, encontramos la misma cantidad de niños de 3° que de 5° grado. Sin embargo, si atendemos a las columnas que reportan de 13 respuestas correctas en adelante, el recuento se sesga por grado escolar. Encontramos en este rango superior sólo 4 niños de 3er grado, mientras que de 5° son 20.

La diferencia entre grado escolar fue estadísticamente significativa. Con la prueba de Chi cuadrado de Pearson (que se muestra en la Tabla 8) encontramos una significancia de 0.045.

**Tabla 8.** Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,597 <sup>a</sup>	19	,045
Razón de verosimilitudes	38,619	19	,005
Asociación lineal por lineal	17,320	1	,000
N de casos válidos	102		

#### **IV. 3. 3. Palabras agudas Vs. graves**

Para realizar un análisis más minucioso de las respuestas totales las separamos en dos, considerando la escritura de palabras agudas, por un lado, y las graves por el otro.

En términos generales obtuvimos un total de 1080 respuestas correctas. De éstas el 70.35% recayeron sobre palabras graves, que como lo señalamos anteriormente, coinciden en ser respuestas que prescinden de tilde. En consecuencia, las palabras agudas son las que menos respuestas correctas obtuvieron, 29.65% de respuestas.

Entre las palabras agudas, no encontramos diferencias por el grado escolar, al considerar las respuestas correctas. La figura 3 nos muestra el número de respuestas correctas que se obtuvieron para las palabras agudas por grado escolar.

**Figura 3.** Porcentaje de respuestas correctas para palabras agudas



Por el contrario, al analizar los datos para las palabras graves encontramos que las respuestas correctas fueron significativamente diferentes por grado escolar, como lo muestra la Tabla 9.

**Tabla 9.** Porcentaje de variabilidad por grado escolar en palabras correctas graves

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,302 <sup>a</sup>	10	,001
Razón de verosimilitudes	35,251	10	,000
Asociación lineal por lineal	24,429	1	,000
N de casos válidos	102		

El comportamiento de las respuestas agudas y graves, como lo hemos mostrado antes fue diferente, lo que corroboramos a través de una prueba T que nos arrojó una significancia estadística  $\alpha = 0.000$ .

#### IV. 3. 4. Descripción por familia léxica y grado escolar

Dentro de nuestro estudio, ofrecimos a los niños pares de palabras meramente contrastivas, de contrastivas-distintivas. A las primeras las hemos identificado como pares de palabras de “la misma familia léxica”, mientras que a las segundas son de “diferente familia léxica”.

Pares de palabras de la misma familia léxica	Pares de palabras de diferente familia léxica
Corto / cortó	Duro / duró
Mando / mandó	Domino / dominó
Salto / saltó	Peso / pesó
Dibujo / dibujó	Tomo / tomó
Peine / peiné	Topo / topó
Camino / caminó	

Para la realización de esta parte del análisis consideramos la sumatoria de la frecuencia ponderada de respuestas correctas para la ortografía de cada palabra del par. Partimos de un total de 186 respuestas de este tipo (frecuencias ponderadas), de las cuales 40.32% se presentaron frente a pares de palabras de la misma familia léxica. En consecuencia, el resto de las respuestas, 59.68%, se presentó en pares de palabras de diferente familia léxica.

Al observar estos resultados, por el grado escolar de los alumnos, encontramos que, a diferencia de los datos analizados con anterioridad, los niños de 3er año parecieron ser más sensibles a la tildación correcta cuando los pares de palabras presentaban diferencias léxicas, como lo muestra la Tabla 10.

**Tabla 10.** Frecuencia y porcentaje ponderado de respuestas correctas por pares de palabras organizadas por misma o diferente familia léxica.

		Pares de palabras misma familia léxica	Pares de palabras diferente familia léxica	Total
3er año	Frecuencia ponderada	39	60	99
	Porcentaje ponderado	39.4%	60.60%	53.22%
5to año	Frecuencia ponderada	36	51	87
	Porcentaje ponderado	41.37%	58.63%	46.77%
	Total frecuencias	75	111	186
	Porcentaje total	40.32%	59.68%	100%



Aunque no encontramos una correlación significativa entre la procedencia de familia léxica (equivalente o diferente) se observó una tendencia de mejores respuestas correctas para los pares de palabras con diferentes familias léxicas, tanto para los niños de 3° como de 5° año.

## V. CONCLUSIONES

Tanto para la tarea de escritura de palabras (Tarea 1) como para la de identificación de palabras escritas (Tarea 2) encontramos que la omisión de la tildación fue frecuente y constante como estrategia ortográfica de los niños. Como lo señalamos en su momento, nos parece que esto podría explicarse de dos maneras: por un lado, está ligado con que, en efecto, la tildación de palabras es un fenómeno excepcional en la ortografía del español. En este sentido, la necesidad de tildar no está presente entre los escritores nóveles. Nuestros datos, a este respecto, coinciden con los resultados reportados por Vernon y Pruneda (2011), y Baez (2000).

Por otro lado, para poder tildar una palabra, y con ello marcar una distinción prosódica, se requiere de sensibilidad fonológica que tampoco se presenta espontáneamente entre los escritores nóveles. Nuestros datos, junto con los de Rico y Vernon (2011) apuntan a señalar que la ortografía de la tildación forma parte de los observables a los que los niños pueden acceder a partir de reflexionar sobre la forma escrita de las palabras, más que por la distinción meramente fonológica de los sutiles contrastes que hay entre ellas. Bajo esta consideración, podemos entender las diferencias significativas que los niños presentaron por grupo escolar en ambas tareas. Es decir, a mayor experiencia con la lengua escrita, mayor probabilidad de reflexiones metalingüísticas.

Nuestros datos nos dejan ver también que no todas las palabras (por la ubicación de la sílaba tónica) son igualmente complicadas. Para poderlo apreciar con mayor claridad es necesario observar los errores que cometen los niños, más que la ausencia de tildación (que podría confundirse fácilmente con respuestas correctas). En este sentido observamos que las palabras agudas suscitaron mayores tildaciones aunque éstas fueran en ubicaciones no convencionales de las palabras.

Así mismo, si atendemos a las respuestas no convencionales de los niños encontramos que seguida de la omisión se encuentra la dislocación de la tilde sobre vocales en la última y penúltima sílaba, este fenómeno nos puede sugerir un intento de

representación ortográfica para la escritura del español, ya que coincide con el patrón gráfico más frecuente de la tildación. De la misma manera, Baez (2000) concluyó en su estudio que uno de los errores más frecuentes es la colocación incorrecta de la tilde y el uso innecesario en palabras que no la llevan.

Vistos nuestros resultados a partir de las hipótesis iniciales podemos señalar lo siguiente:

La primera hipótesis señalaba que *se logra una mejor tildación en palabras que desempeñan una función contrastiva/distintiva a diferencia de las meramente contrastivas. Esperamos que esto sea así dado que cuando la tilde está relacionada tanto con la distinción fonológica como gramatical-sintáctica (distintiva) puede resultar más evidente la necesidad de diferenciar, a través de una tilde, la ortografía de las palabras.*

A partir de nuestros datos podemos decir que no logramos evidencias suficientes para probar esta primera hipótesis. Al parecer, el fenómeno de tildación no fue más claro en los contextos de escritura que proveímos a los niños (identificación de palabras). Probablemente, las reflexiones metalingüísticas que se requieren para lograr hacer diferenciaciones contrastivas entre palabras requieran una mayor elaboración (tiempo de exposición y sistematicidad en las reflexiones) dentro de un marco de intervención didáctica (como el reportado por Vernon y Pruneda, 2011) y no sólo experimental, como fue el caso de nuestro trabajo.

La segunda hipótesis señalaba que: *conforme los niños van ganando experiencia con la lengua escrita, pueden ser más sensibles a la ortografía de las mismas, incluso respecto de la tildación de las mismas, de ahí que esperamos que los niños con mayor escolaridad presenten un mejor desempeño en las tareas de tildación.* Si bien es cierto que existen dificultades importantes para tildar tanto en tercero como quinto grado, los resultados muestran que las dificultades disminuyen conforme avanza el grado escolar, los niños son más sensibles respecto a la tildación, lo que nos confirma que nuestra segunda hipótesis es cierta; a mayor escolaridad mejor desempeño a la hora de tildar las palabras, tal

como lo menciona Rico y Vernon (2011) en su estudio “El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños”.

Por último, está claro que el aprendizaje de la tildación es un proceso complejo que no está suficientemente abordado por la educación básica; si bien los niños de 5º año tuvieron mejores respuestas ortográficas que los de 3º, todavía les resultó un reto la tildación en los contextos de escritura que les propusimos. Este trabajo pone de relieve las dificultades que la toma de decisiones sobre la tildación de una palabra encierra: su naturaleza contrastiva (para diferenciar palabras escritas) o la marcación de excepciones prosódicas del español (como en las palabras agudas). Consideramos que manejar estas variables encierra dificultades debido a que su presencia no se da de manera espontánea entre los niños, sino pareciera ser el resultado de reflexionar metalingüísticamente a partir de la escritura. En este sentido, sería necesario (además de interesante) profundizar en el planteamiento de propuestas didácticas para optimizar las reflexiones metalingüísticas necesarias para lograr un buen aprendizaje alrededor de la tildación y la ortografía.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K., & Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (págs. 6-22). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Báez, G. E. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria del D.F. *Revista Lingüística Mexicana*, 127-142.
- Duque, E. (S.F). *Acentuación gráfica en alumnos de la 2da etapa de educación básica*. Universidad de los Andes.
- INEE. (15 de Octubre de 2008). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. Obtenido de [https://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes\\_investigacion/Ortografia/Partes/erroresortograficos04a.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Ortografia/Partes/erroresortograficos04a.pdf)
- Rico Valdez, D. A. (2008). *Sílaba tónica y acento: un estudio transversal*. Querétaro: Centro universitario.
- Rico, D., & Vernon, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En K. H. Z., G. Calderón, S. A. Vernon, & M. Alvarado, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pág. 208). Santiago de Querétaro: Miguel Ángel Porrúa.
- Vernon, S., & Pruneda, M. (2011). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, & M. Alvarado, *Desarrollo Lingüístico y cultura escrita* (pág. 208). Santiago de Querétaro: Miguel Ángel Porrúa.