

EL DESARROLLO DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA EN NIÑOS Y JÓVENES MEXICANOS

SOFÍA A. VERNON / MÓNICA ALVARADO

Resumen:

Este trabajo tiene dos objetivos principales: 1) explorar lo que estudiantes de primaria y secundaria saben de la acentuación (oral) y la acentuación gráfica de palabras españolas y 2) comparar a estudiantes de escuelas públicas y privadas con respecto a este saber. La muestra estuvo constituida por 551 alumnos de tercero de primaria a tercero de secundaria a los que se les dieron tres tareas que involucraban identificar la parte acentuada de palabras. Los resultados sugieren que la conciencia de la localización del acento se va logrando paulatinamente a lo largo de la escolaridad y que esta conciencia metalingüística se logra a través de la reflexión a partir de la escritura. Asimismo, los resultados muestran una gran desigualdad en el desempeño de niños y jóvenes de escuelas públicas y privadas.

Abstract:

This study has two main objectives: 1) to explore what elementary and secondary school students know about accentuation (oral) and the graphic accentuation of words in Spanish, and 2) to compare students from public and private schools in terms of this knowledge. The sample consisted of 551 students from the third to the ninth grades, who were given three tasks that involved identifying the accented part of words. The results suggest that awareness of the location of accents is attained gradually through school, and that such metalinguistic awareness occurs by means of reflection based on writing. The results also show great inequality in the performance of children and teenagers from public and private schools.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, educación básica, enseñanza del español, lenguaje escrito, equidad educativa.

Keywords: development of language, elementary education, teaching Spanish, written language, educational equality.

Sofía A. Vernon y Mónica Alvarado son profesoras-investigadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Cerro de las Campanas s/n, Centro Universitario, 76010, Querétaro, Querétaro, México. CE: sofiavernondocs@gmail.com / monicalvarado@yahoo.com

Introducción

Este trabajo tiene dos objetivos principales. Por una parte, explorar lo que estudiantes de primaria y secundaria saben de la acentuación (en palabras orales y escritas en español). Por otro lado, comparar a estudiantes de escuelas urbanas públicas y privadas con respecto a este saber.

El error ortográfico más frecuente en las escuelas mexicanas de educación básica, según un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria (Backhoff Escudero *et al.*, 2008), es la acentuación gráfica (también llamada “tildación” o “atildación”) en los tres grados analizados. Este trabajo fue realizado a partir de los textos completos y con significado social producidos por 13 mil 807 alumnos provenientes de tres tipos de escuelas: urbanas públicas y privadas, de educación indígena y rurales públicas como parte de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) de español en la parte relativa a expresión escrita.

Otros estudios también han puesto de manifiesto la dificultad ortográfica de marcar los acentos gráficos adecuadamente. Por ejemplo, Báez (2000) analizó 930 textos escritos por 465 niños de sexto de primaria y descubrió que la mayoría de los errores estaban ligados a la colocación de acentos gráficos. Saura (2005), en un estudio sobre la disponibilidad léxica con 45 alumnos de educación media en España, encontró que los errores de acentuación se daban en una proporción de 2 a 1 respecto de otras faltas ortográficas. Maldonado (2004), Collado (2006) y Navarro (1997) reportaron fallas de acentuación gráfica frecuentes en médicos. Portilla (2003) halló la misma situación en estudiantes que ingresaban a la universidad en diferentes licenciaturas (odontología, biotecnología, ciencias biológicas, economía e ingeniería en sistemas).

La falta de marcación gráfica del acento podría deberse a causas diversas. Una primera hipótesis sería que los alumnos no pueden distinguir la sílaba tónica de las palabras. Una segunda, que no tienen la noción de que la tilde (la raya pequeña que se coloca arriba de las letras) es un marcador gráfico del acento. En estos casos, podríamos preguntar si la capacidad de identificar la sílaba tónica y de conceptualizar la tilde como una marca prosódica se desarrolla a lo largo de la escolaridad, como sugieren Rico y Vernon (2011). También podemos suponer simplemente que los alumnos no conocen las reglas de la convención ortográfica. La suposición obvia sería, en este caso, que los jóvenes fueran estableciendo regularidades y

observables que les permitieran tener un mejor dominio de dichas convenciones al transitar por los ciclos escolares y tener un mayor contacto con la lengua escrita.

Aunque hay muy pocos estudios sobre el desarrollo de la acentuación gráfica, podemos suponer que hay un proceso de adquisición complejo, como en el caso de otras convenciones relativas al sistema de escritura, como la puntuación, la segmentación de palabras o incluso la adquisición inicial del sistema de escritura (ver, por ejemplo, Ferreiro *et al.*, 1996 y Ferreiro, 1998).

Vaca (2007) estudió una muestra de 41 niños entre preescolar y sexto de primaria (5 a 12 años) a los que les pedía que escribieran pares de palabras diferenciadas por la posición de la tilde (por ejemplo, *jugo/jugó*). Este autor encontró distintos tipos de comportamientos ante la tarea: niños que aceptaban que las palabras sonaban diferente, pero consideraban que podían escribirse de la misma manera; niños que intentaban marcar una diferencia entre las palabras de cada par a través de recursos no convencionales, como usar *v* y *b* para diferenciar el par trabajo/trabajó, la duplicación de la vocal, el uso de coma al interior de la palabra o la oposición mayúsculas/minúsculas y finalmente, el uso de la tilde, aunque no fuera convencional.

Rico y Vernon (2011) realizaron un trabajo con una muestra también pequeña de niños de primaria y secundaria de una escuela privada. En una tarea de dictado de texto, encontraron que los niños de tercero y quinto de primaria presentaban, en su mayoría, faltas de acentuación gráfica o una acentuación no convencional, mientras que en primero de secundaria la mayor parte de las palabras eran acentuadas de manera convencional (cerca de 75%). Hallaron también que los niños no siempre consideraban que la sílaba acentuada era la que se acentuaba gráficamente, y que les era más fácil colocar la tilde, o acento gráfico, que localizar la sílaba acentuada. La posibilidad de localizar el acento prosódico aumentaba con la edad. Finalmente, los niños también presentaban dificultades para identificar cuál de entre tres palabras había dicho el experimentador. Esta capacidad también iba en aumento a lo largo de la escolaridad.

La acentuación en español

El acento ocurre en todas las palabras orales del español que tienen más de una sílaba, independientemente de que se represente por escrito. El acento

“es el grado de prominencia que una sílaba recibe en comparación a las otras sílabas” en una palabra o dominio (Hualde, 2005:220). Se puede decir que, en general, una palabra de más de una sílaba emitida de manera aislada sólo tiene una sílaba acentuada. El hecho de que el acento no afecte a los fonemas, sino a unidades lingüísticas más amplias hace que se considere un rasgo prosódico (RAE, 2010). Dos palabras que tienen los mismos sonidos o fonemas (es decir, que no difieren en los rasgos segmentales) pueden diferir en la posición del acento, como *papa* y *papá*. Es decir, en español el acento tiene una función distintiva y permite frecuentemente diferenciar el significado de palabras idénticas fonológicamente.

En español, a diferencia de otras lenguas, el acento es libre y puede ocurrir en sílabas en posiciones distintas, como es posible apreciar claramente en palabras que contrastan sólo por su posición: *médico*, *medico*, *medicó*, aunque hay restricciones y el caso más común es que el acento ocurra en una de las últimas tres sílabas. Algunas palabras (las llamadas agudas u oxítonas) reciben el acento en la última sílaba, como *café* o *maldición*. Otras, las más comunes, reciben el acento en la penúltima sílaba y se denominan graves, llanas o paroxítonas (como *mesa*, *abuela*, *caballo*). Cuando el acento ocurre en la antepenúltima sílaba (como *antropólogo*, *médico*, *lámpara*) se denominan proparoxítonas o esdrújulas.

Son muy pocas las excepciones a esta “ventana” de tres sílabas (Hualde, 2005). Sólo en casos particulares ocurre que el acento recaiga en una sílaba anterior a la penúltima sílaba. En general, se trata de verbos con enclíticos (*comiéndomelo*, por ejemplo) y adverbios terminados en *-mente*, que en realidad tienen dos sílabas acentuadas.

Según la Real Academia Española (2010:206), “la mayor parte de las palabras españolas polisílabas son llanas, bastantes menos de la mitad son agudas, mientras que las esdrújulas son casi una excepción”.

El 95% de los sustantivos y adjetivos del español son palabras graves (o llanas) terminadas en vocal (*perro*, *calabaza*, *computadora*, *libro*, *tarea*) o agudas terminadas en consonante o semi-consonante, como *canción*, *feliz*, *francés* (Hualde, 2005).

En español, se usa una marca diacrítica, llamada tilde, para marcar gráficamente el acento, siempre sobre una vocal tónica. La tilde es importante porque, en principio, su ausencia o presencia permite determinar el acento de cualquier palabra sin ambigüedad y, por el otro lado, porque

permite determinar el significado de las palabras que contrastan por la posición del acento.

Obviamente, no todas las palabras se acentúan gráficamente. La tilde tiene la función prosódica de marcar el acento (RAE, 2010) aun en palabras sin contraste con otras (como *portón*, *pájaro*, *árbol*, *muégano*) y distinguir pares o tríos de palabras (*jugo/jugó*, *secretarial/secretaría*, *cálculo/calculo/calculó*, por ejemplo). Otra función, que no es relevante para los fines de este trabajo, es la diacrítica: distinguir entre palabras, generalmente monosilábicas, unas tónicas y las otras átonas, compuestas por las mismas letras (por ejemplo, *él*, pronombre y *el*, artículo; *dé*, del verbo dar y *de*, preposición).

Las reglas básicas de acentuación gráfica se pueden resumir como sigue (Hualde, 2005): todas las palabras esdrújulas (proparaxítonas) llevan acento; las graves o llanas (paroxítonas) se tildan cuando acaban en una consonante que no es *-n* o *-s*, excepto los plurales o verbos con terminaciones en estas letras; las agudas (oxítonas) se tildan si acaban en vocal, *-n* o *-s*.

Método

La muestra del presente trabajo estuvo constituida por un total de 551 participantes. Los niños y jóvenes asistían a seis diferentes escuelas urbanas públicas (45.7%) y privadas (54.3%) de la ciudad de Querétaro, México (en adelante, UP para urbanas públicas y UPrv para urbanas privadas). Los estudiantes (50.1% de varones y 49.9% de mujeres) estaban cursando desde tercer grado de primaria hasta tercero de secundaria (noveno grado). Para fines de análisis, estos grados se distribuyeron en ciclos escolares, como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1

Número de participantes por grado y ciclo escolar

Grado Ciclo escolar	3° prim. 2	4° prim.	5° prim. 3	6° prim.	1° sec. 4	2° sec.	3° sec. 5
N= Urbana pública	54	33	23	28	46	31	36
N= Urbana privada	84	47	30	52	19	25	43
Total N	218		133		121		79

Los datos fueron recolectados en sesiones de grupo completo en las aulas de clase. Cada niño recibía una hoja en la que debía resolver cinco tareas, siguiendo las instrucciones del investigador. En este trabajo, sólo se reportan resultados de las tres primeras, que se describen a continuación:

Tarea 1

La hoja mostraba cuatro grupos de palabras, distribuidos, cada uno, en filas en una tabla. Cada grupo representaba tres palabras que contrastaban solamente por la posición de la tilde (por ejemplo, *médico*, *medicó*, *medico*); estaban escritas en mayúsculas, con una ortografía convencional, de tal manera que el acento tónico estaba representado con el uso de la tilde en dos de las tres palabras. Las palabras presentadas se muestran en el anexo 1. La investigadora explicaba a los participantes que todas las palabras en cada fila estaban escritas con las mismas letras, pero que dos de ellas tenían acento escrito, una rayita encima de la letra, en diferentes posiciones (les hacía ver cuáles tenían tilde y dónde estaba colocada), mientras que una de ellas no tenía acento escrito. También les señalaba que la letra con acento estaba más oscura (en negritas). Luego, la investigadora pedía a los participantes que escucharan bien la palabra que iba a decir y que pusieran un círculo alrededor de la palabra escrita indicada. Esta tarea tenía como propósito verificar si los participantes consideraban la tilde como una marca prosódica que permite distinguir entre diferentes palabras.

Tarea 2

La investigadora pedía a los participantes ver las palabras escritas donde estaba el número 2 (ver anexo 1), todas estaban escritas con ortografía convencional (incluyendo tildes). La investigadora explicaba que leería cada palabra y que iría indicando dónde estaban colocadas en la hoja de papel para que ellos circularan la parte que sonaba “más fuerte”. Explicaba que podía ser una letra o una sílaba. Esta tarea tenía como propósito verificar si los participantes podían localizar la sílaba tónica y si podían usar la tilde como un indicador gráfico de la sílaba tónica en caso de las palabras tildadas.

Tarea 3

La investigadora pedía a los participantes ver la tabla donde estaba el número 3. Una vez que se aseguraba que todos la tuvieran identificada,

explicaba que algunas de las palabras escritas debían llevar acento escrito o tilde y otras no. Si ellos consideraban que la palabra tenía que llevarlo, se lo debían poner en el lugar correcto. Acto seguido, leía en voz alta cada una de las palabras, dando tiempo para que los chicos decidieran si debían tildar la palabra o no. Esta tarea tenía el propósito, por un lado, de verificar si los participantes podían localizar la sílaba tónica y, por el otro, sondear su conocimiento de las convenciones ortográficas alrededor de la acentuación gráfica. Asimismo, verificar si usaban ciertos conocimientos de algunos patrones ortográficos para tomar las decisiones que se les solicitaban. Por ejemplo, es frecuente que las palabras terminadas en *-on* o *-in* lleven acento gráfico, como *canCIÓN*, *expresIÓN*, *emoción*, *socavÓN*, *revolcÓN*, *patÍN*, *carmÍN* y *aserrÍN*, siempre y cuando tengan más de una sílaba y el acento tónico esté en la sílaba final. Asimismo, hay una buena cantidad de palabras terminadas en *-ía*, con tilde en la vocal, siempre y cuando ambas vocales no formen un diptongo y que el acento tónico esté en la */i/*. Tal es el caso de *panaderÍA* y *ferreterÍA* pero no así *patria*, ya que, en este caso, se trata de un diptongo que no forma parte de la sílaba tónica.

Resultados

La tarea 1 fue diseñada con el propósito de explorar si los niños y jóvenes de la muestra consideraban a la tilde como un una marca gráfica que señalaba el acento prosódico y si podían diferenciar la posición de la palabra en la que ocurría la sílaba tónica. Tanto en esta tarea como en la 2, la pregunta subyacente era si la conciencia de la existencia y la posición del acento prosódico son naturales en los niños y jóvenes o si dicha conciencia se desarrolla a lo largo de la escolaridad.

Los resultados de la tarea 1, en la que los niños y adolescentes debían señalar la palabra que la experimentadora decía, se pueden observar en el cuadro 2, que muestra la frecuencia y el porcentaje de participantes, por ciclo escolar y tipo de escuela, que marcaron la palabra que decía la investigadora (el número de reactivos era de 4, por lo que el 100% de respuestas correctas indica el número de participantes que obtuvieron las 4 correctas, 75% los que obtuvieron 3 de las 4, y así sucesivamente).

Al correr pruebas ANOVA con los datos del número de respuestas correctas en cada una de las modalidades escolares estudiadas (UP y UPrv) de manera separada, la variable “ciclo escolar” resultó significativa: para la UP, $F(4, 247) = 8.52$, $p < 0.01$ y para la UPrv, $F(4, 294) = 1.83$, $p < .01$.

CUADRO 2

Porcentaje de respuestas correctas para la tarea 1 por ciclo escolar y tipo de escuela

Tipo de escuela	Ciclo	Porcentaje de respuestas correctas					Total
Urbana pública	0	25	50	75	100		
	2	13.8	39.1	39.1	3.4	4.6	100
	3	7.8	21.6	49	19.6	2	100
	4	7.7	25.6	39.7	19.2	7.7	100
	5	0	19.4	13.9	50	16.7	100
	Total	8.7	28.6	37.7	18.3	6.7	100
Urbana privada	2	0.8	19.8	32.1	29.8	17.6	100
	3	0	9.8	20.7	32.9	36.6	100
	4	0	0	11.4	4.5	84.1	100
	5	0	0	14	18.6	67.4	100
	Total	0.3	11.3	23.3	25.3	39.7	100

Se realizó una prueba T para muestras independientes para comparar el nivel de éxito (razón de respuestas correctas/ total de respuestas) para ambos tipos de escuela (UP y UPrv). La prueba mostró que la diferencia fue significativa para UP ($M = .46$, $DS = .258$) y UPrv ($M = .73$, $DS = .263$); $t(550) = -11.971$, $p < .01$.

Estos datos sugieren que los participantes van logrando comprender la función distintiva del acento y de la tilde como marcadora del acento a lo largo de la escolaridad. También sugieren una fuerte diferencia entre los alumnos de una escuela urbana y los que asistían a una escuela privada con respecto a estos conocimientos.

En la tarea 2, los participantes debían marcar la parte (sílabo o letra) que recibía el acento prosódico en cada palabra. Las palabras estaban escritas convencionalmente, por lo que, en el caso de las acentuadas gráficamente, bastaba con que los chicos simplemente localizaran la tilde (en el caso de que la consideraran como un marcador del acento). En cuanto a las palabras no acentuadas gráficamente, los chicos debían localizar el acento por sí mismos, sin ayuda de la marca gráfica convencional.

El cuadro 3 permite fácilmente observar que hubo una diferencia en el desempeño de los participantes de escuelas públicas y privadas. Esta dife-

rencia se confirmó como significativa a través de una prueba T de muestras independientes (razón de respuestas correctas/ total de respuestas) para ambos tipos de escuela. La prueba mostró que la diferencia fue significativa para el total de palabras consideradas entre UP ($M = .46$, $DS = .242$) y UP_{Prv} ($M = .80$, $DS = .207$); $t(549) = -17.855$, $p < .01$, para las palabras tildadas (en UP, $M = .54$, $DS = .315$; UP_{Prv} $M = .89$, $DS = .204$; $t(414) = -15.205$ y, finalmente para las no tildadas consideradas en aislamiento: UP ($M = .38$, $DS = .255$), UP_{Prv} ($M = .71$, $DS = .276$), $t(543) = -14.668$.

CUADRO 3

Porcentaje de participantes con el total de respuestas correctas por ciclo escolar y tipo de escuela, tarea 2

Tipo de escuela	Ciclo escolar	Porcentaje de participantes con el total de respuestas correctas por ciclo escolar			N de participantes por ciclo escolar
		Palabras tildadas (6)	Palabras no tildadas (6)	Total de palabras (12)	
Urbana pública	2	9.2	2.3	1.1	87
	3	3.9	2	0	51
	4	28.6	3.9	3.9	77
	5	19.4	8.3	5.6	36
	Total	15.5	3.6	2.4	251
Urbana privada	2	61.1	22.1	19.8	131
	3	70.7	29.3	25.6	82
	4	90.9	63.6	63.6	44
	5	88.4	58.1	58.1	43
	Total	72	35.3	33.3	300

Para ambos tipos de escuela hubo una diferencia significativa para las respuestas correctas totales por ciclo escolar: $F(3, 547) = 6.39$, $p < .01$, al igual que tomando las respuestas correctas de las palabras que convencionalmente deben ser acentuadas gráficamente $F(3, 547) = 4.946$, $p < .01$, así como las palabras convencionalmente sin tilde: $F(3, 547) = 5.504$, $p < .01$.

Como se puede apreciar, la tarea no fue de fácil resolución. El nivel de éxito fue mayor para las palabras acentuadas gráficamente. Esto sugiere que la tilde efectivamente va paulatinamente conceptualizándose como

un marcador de acento para entre 20 y 30% de la población de educación secundaria en el caso de las escuelas urbanas públicas y mucho antes en las privadas. La localización de la sílaba tónica en ausencia del indicador gráfico fue de un nivel de dificultad mayor en ambos grupos. Las respuestas desviantes incluyeron, con una frecuencia menor, señalar consonantes, indicar segmentos mayores a una sílaba o, con una frecuencia considerable, señalar una sílaba átona (cuadro 4).

CUADRO 4

Porcentaje de respuesta por categoría, ciclo escolar y tipo de escuela, palabras acentuadas y no acentuadas gráficamente de manera convencional (6 palabras en cada caso), tarea 2

Tipo escuela	Ciclo escolar	Consonante	Sílaba átona	Más de una sílaba	Sílaba tónica o vocal (corrección)	Sin respuesta	Total particip.
NO ACENTUADAS							
Urbana pública	2	12.1	43.5	4.0	28.5	11.9	87
	3	2.6	44.1	6.0	27.1	20.2	51
	4	0.0	55.8	3.5	40.5	0.2	77
	5	0.5	54.6	4.6	40.3	0.0	36
Urbana privada	2	4.7	32.3	12.2	50.4	0.4	131
	3	0.0	30.2	10.3	59.3	0.2	82
	4	0.0	12.1	7.6	79.9	0.4	44
	5	0.4	16.2	7.4	76.0	0.0	43
ACENTUADAS							
Urbana pública	2	10.2	33.5	13.8	30.2	12.3	87
	3	2.0	35.2	11.7	30.1	21.0	51
	4	0.2	29.5	15.8	54.3	0.2	77
	5	0.0	36.6	17.1	45.8	0.5	36
Urbana privada	2	1.5	13.5	30.7	54.3	0.0	131
	3	0.4	10	24.4	65.2	0.0	82
	4	0.0	4.5	17.8	77.7	0.0	44
	5	0.4	3.1	26	70.5	0.0	43

Al analizar la frecuencia de las sílabas o letras con acento gráfico pueden apreciarse algunas particularidades. Por ejemplo, en *ferretería*, la respuesta más frecuente para toda la muestra, probablemente por la presencia de la tilde, fue *ri*. Otro 37.4% tildó *a* y, finalmente, el 22.7% tildó *rre*, y otro 7.1% tildó *rr*. De hecho, las respuestas de consonantes tildadas ocurrieron siempre en la *rr*. En *narrador*, las respuestas para la sílaba *rra* (45.9%) fueron más frecuentes que para la sílaba tónica *dor* (36.1%). A éstas se le suman aquellas en las que se ponía tilde a la consonante *rr* (7.1%). *Terraza*, en la que la sílaba tónica se escribe con *rr*, es la palabra sin tilde que más probabilidad de éxito presentó en el total de la muestra (71.9% contra 38.8% en *delicadeza*, 47.7% en *miserable*, e incluso 66.4% en una palabra tan frecuente en el ámbito escolar y en el léxico activo como *gato*).

En la tarea 3, se solicitaba a los participantes que colocaran tilde a las palabras indicadas si lo consideraban necesario. Como es posible observar en el cuadro 5, muy pocos participantes tuvieron el 100% de respuestas correctas en el total de palabras. De hecho, las no acentuadas convencionalmente parecerían ser las más difíciles de identificar. La diferencia entre escuelas urbanas públicas y urbanas privadas fue significativamente diferente, según una prueba T de muestras independientes (UP, M = 5.06, DS = 2.175; UPrv, M = 8.04, DS = 2.388; F (546) = 4-647 para el total de palabras.

CUADRO 5

Porcentaje de participantes con el total de tildes colocadas de manera convencional, tarea 3

Tipo escuela	Ciclo escolar	Porcentaje de participantes con el total de respuestas correctas por ciclo escolar			
		Pal. acentuadas convencionalmente (7)	Pal. no acentuadas convencionalmente (5)	Total de palabras (12)	N. particip.
Urbana pública	2	0	1.1	0	87
	3	0	11.8	0	51
	4	3.8	9	0	77
	5	8.3	0	0	36
Urbana privada	2	14.5	6.1	2.3	131
	3	16.7	5.1	0	82
	4	40.9	11.4	2.3	44
	5	46.5	32.6	18.6	43

En esta tarea, el ciclo escolar también estuvo asociado con un mayor número de respuestas correctas. La ANOVA realizada fue de $F(3, 544) = 14.60, p < .01$.

Las respuestas no convencionales fueron clasificadas así: tilde en consonante, tilde en sílaba átona, tilde en sílaba tónica (correcta en las palabras convencionalmente con acento gráfico, pero incorrecta en las no acentuadas) y omisión de tilde (incorrecta en las palabras que regularmente deben acentuarse gráficamente, aunque correcta en las que no llevan la tilde). Los cuadros 6 y 7 resumen la información de las palabras escritas convencionalmente sin tilde (bruscamente, vio, computadora, sin y patria), por un lado, y de las que se escriben convencionalmente con tilde (ángel, aserrín, sofá, expresión, brújula, panadería y simpático).

CUADRO 6

Porcentaje de palabras por categoría de respuesta, ciclo escolar y tipo de escuela, palabras que convencionalmente no se acentúan gráficamente (5 palabras)

Tipo escuela	Ciclo escolar	Tilde en consonante	Tilde en sílaba átona	Tilde en sílaba tónica	Correctas (sin tilde)
Urbana pública	2	2.5	27.4	37.0	33.1
	3	2.0	17.6	27.9	52.5
	4	0.3	19.2	27.2	53.3
	5	0.0	15.0	30.0	55.0
Urbana privada	2	0.0	16.2	27.3	56.5
	3	0.0	10.0	27.7	62.3
	4	0.0	6.4	20.0	73.6
	5	0.0	3.7	16.3	80.0

Salvo para los niños del segundo ciclo (tercero y cuarto grados de primaria), la diferencia en el número de respuestas correctas a través de los distintos ciclos escolares es poca en los alumnos de escuelas urbanas públicas para las palabras que convencionalmente no se acentúan gráficamente. En las urbanas privadas es posible notar un progreso más evidente a través de la escolarización.

Para las palabras no acentuadas gráficamente, el error más común fue colocar la tilde en la sílaba tónica, lo cual sugiere cierta conciencia de la

ubicación del acento en los niños. Sin embargo, colocar la tilde en una sílaba átona también tiene una ocurrencia importante. Para las palabras que llevan tilde de manera convencional los errores más comunes fueron la omitirla o colocarla en una sílaba átona. Esta última respuesta ocurre de manera importante en los participantes de las escuelas urbanas públicas.

CUADRO 7

Porcentaje de palabras por categoría de respuesta, ciclo escolar y tipo de escuela, palabras que convencionalmente se acentúan gráficamente (7 palabras)

Tipo escuela	Ciclo escolar	Tilde en consonante	Tilde en sílaba átona	Sin tilde (omisión)	Correctas
Urbana pública	2	1.5	39.2	22.0	37.3
	3	0.8	31.2	40.3	27.7
	4	0.2	27.3	29.3	43.2
	5	0.4	25.8	23.8	50.0
Urbana privada	2	0.3	14.4	26.1	59.2
	3	0.0	06.8	22.2	71.0
	4	0.0	02.3	15.2	82.5
	5	0.0	03.7	14.0	82.3

Para las palabras no acentuadas gráficamente, el error más común fue colocar la tilde en la sílaba tónica, lo cual sugiere cierta conciencia de la ubicación del acento en los niños. Sin embargo, colocar la tilde en una sílaba átona también tiene una ocurrencia importante. Para las palabras que llevan tilde de manera convencional los errores más comunes fueron la omitirla o colocarla en una sílaba átona. Esta última respuesta ocurre de manera importante en los participantes de las escuelas urbanas públicas.

Conclusiones

Los datos sugieren que los participantes del estudio, sobre todo los más pequeños, tienen dificultades para localizar la posición del acento prosódico. Frecuentemente, los niños y aun los jóvenes de secundaria marcaban una sílaba átona en palabras sin acento gráfico y muchos incluso en las marcadas con acento gráfico cuando se les pedía circular la parte más sonora (tarea 2). Al solicitarles que pusieran la tilde si consideraban que la palabra

debía ser marcada de esta manera usualmente (tarea 3), los participantes tuvieron más éxito en las palabras convencionalmente sin tilde, que en colocarla correctamente en las que sí llevan un acento gráfico, aunque una proporción considerable de las respuestas fue la de omisión de la marca gráfica para estas palabras.

La presencia de la tilde parece ser un indicador que permitió a los participantes localizar de manera más eficiente la sílaba tónica. En esta tarea (2), los participantes tuvieron mayores probabilidades de obtener respuestas correctas cuando la tilde estaba presente que en palabras escritas sin ella. Esto no significó, sin embargo, que pudieran elegir la palabra dicha por la experimentadora en los cuatro conjuntos de tres palabras que se distinguían por la posición del acento gráfico (tarea 1). Establecer la diferencia entre tres palabras posiblemente implique una coordinación de información bastante elaborada.

Probablemente, en el transcurso del desarrollo, lo primero es tomar conciencia de que la tilde marca una prominencia en una sílaba de la palabra oral para luego extender ese conocimiento a palabras sin acento gráfico y al ámbito oral. Es decir, los datos sugieren que la capacidad de identificar la sílaba tónica de manera intencional (en palabras escritas y orales) se desarrolla a partir de un trabajo metalingüístico facilitado por la escritura y no a la inversa. Esto ya había sido sugerido por Vernon y Pruneda (2011).

Algunas de las respuestas de los niños más pequeños, como señalar la *rr* como la parte más prominente sugieren, por un lado, que los sujetos no han logrado establecer una idea intuitiva de la sílaba ortográfica en la que la vocal es siempre la parte más prominente, probablemente por la escasa experiencia con la lengua escrita y la reflexión que de ella parece derivarse. Sin embargo, el fonema representado por la *rr* es, efectivamente, una de las consonantes más sonoras. Por lo tanto, la noción de que la prominencia está relacionada con una mayor sonoridad parece ya estar presente en muchos de ellos. Sería importante hacer otros estudios que incluyeran a participantes más jóvenes para identificar cómo se marca la prominencia en escrituras más tempranas y la interpretación que hacen de la tilde. Otros autores, como Díaz (2004), han ofrecido extractos de entrevistas con niños pequeños que dejan suponer que la tilde puede hacer que una palabra esté completa y, por ejemplo, diga toda la palabra oral que se le corresponde. En páginas anteriores hemos resumido los hallazgos de Vaca (2007) a este respecto.

El aprendizaje de la ortografía es una muestra del desempeño en el área de español. Backhoff Escudero *et al.* (2008:112) apuntan que “hay factores en común que afectan conjuntamente a la Comprensión lectora y a la Ortografía, y otros que afectan conjuntamente a la Reflexión sobre la lengua y a la Ortografía”. Es decir, el conocimiento ortográfico tiene una influencia positiva sobre la comprensión lectora y, obviamente, sobre la capacidad de expresarse por escrito.

Este estudio también pone de manifiesto una gran desigualdad en el desempeño de los participantes de escuelas urbanas públicas y privadas. En algunas tareas, los niños de tercer grado de primaria de escuelas privadas superan a los estudiantes de tercero de secundaria de planteles públicos, aunque en ambos grupos hay una mejoría al avanzar por los ciclos escolares.

La diferencia entre el aprendizaje logrado en escuelas públicas y privadas ha sido previamente documentado. Por ejemplo, los resultados de los Excale que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el área de español en sexto de primaria y tercero de secundaria (Backhoff Escudero *et al.*, 2006:183) afirman, al referirse a las diferencias entre escuelas públicas y privadas, que “cuando algunos jóvenes llegan al tercer grado de secundaria, las brechas que los separan de los niveles de logro educativo que alcanzan otros estudiantes pueden ser tan grandes que equivalen a tres o más grados escolares de atraso”. Este mismo estudio muestra que la calidad docente fue una de las variables escolares que mayor nivel de asociación tuvo con el nivel de aprendizaje.

Los estudios anteriores y éste sugieren que en las escuelas públicas el trabajo de reflexión sobre las características y la estructura de las palabras, el impacto de la ortografía sobre el significado y, en general, el trabajo con la lectura y la escritura, deben incrementarse de manera sistemática para lograr avances en el aprendizaje del español y una mayor equidad.

El aprendizaje de la acentuación gráfica y de otros aspectos ortográficos es complejo y se da a lo largo de la educación básica y media superior. La enseñanza tradicional, que parte de la clasificación de palabras según su acentuación (lo que implica cortar las palabras en sílabas para clasificarlas en graves, agudas, esdrújulas y sobre-esdrújulas) y de reglas memorísticas, no es la manera más adecuada de proceder, ya que las sílabas segmentadas no reflejan el acento y, por lo tanto, no permiten reflexionar sobre la palabra en su totalidad. Vernon y Pruneda (2011) sugieren más bien hacer un trabajo de reflexión en el aula que consiste en actividades que toman

a la escritura, y no a la oralidad, como detonante: juegos para contrastar palabras, revisión y corrección de textos tanto de los mismos alumnos como de otros y búsqueda de regularidades. Es necesario diseñar y poner a prueba secuencias y proyectos didácticos que promuevan la reflexión sobre la lengua en contextos escritos con significado.

ANEXO 1

EDAD _____ GRADO _____

ESCUELA _____ GÉNERO _____

Fijate en las palabras. En cada fila, hay tres que se escriben con las mismas letras. Algunas llevan acento, otras no. Fijate bien. CIRCULA la que lea la maestra

MÉDICO	MEDICÓ	MEDICO
CALCULO	CÁLCULO	CALCULÓ
LIQUIDÓ	LIQUIDO	LÍQUIDO
PRONOSTICO	PRONÓSTICO	PRONOSTICÓ

Escucha a la maestra. Circula la parte de estas palabras que suenen más fuerte

Ferretería	Miserable
Cañón	Delicadeza
Pícaro	Narrador
Obstáculo	Crimen
Época	Gato
Café	Terraza

Pon acentos donde crees que sea apropiado. Algunas palabras llevan acento, otras no

Angel	expresion
Aserrín	brujula
Bruscamente	panaderia
Sofá	sin
Vio	patria
Computadora	simpatico

Referencias

Backhoff Escudero, Eduardo; Andrade Muñoz, Edgar; Sánchez Moguel, Andrés; Peón Zapata, Margarita; Bouzas Riaño, Arturo; Santos del Real, Annette y Martínez Rizo, Felipe (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*, Ciudad de México: INEE.

- Backhoff Escudero, Eduardo; Peón Zapata, Margarita; Andrade Muñoz, Edgar; Rivera López, Sara y González Montesinos, Manuel (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, Ciudad de México: INEE.
- Báez Pinal, Gloria Estela (2000). "Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6º de primaria del D.F.", *Lingüística Mexicana*, 1, pp. 127-142.
- Collado Vázquez, Susana (2006). "Redacción científica: algunos errores frecuentes", *Biociencias, Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud* (España: Universidad Alfonso X el Sabio), vol. 4, separata.
- Díaz Argüero, Celia (2004). "El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva", en A. Pellicer y S. A. Vernon (coord.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, Ciudad de México: SM, pp. 97-123.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Hualde, José Ignacio (2005). *The sounds of Spanish*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Maldonado Fernández, Miguel (2004). "Lenguaje médico, ética y medicina", *Medicina Clínica* (Barcelona), vol. 123, núm. 7, pp. 262-264.
- Saura Rami, José Antonio (2005). "La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica", *Actas de las Jornadas sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses* (Zaragoza, IFC), Disponible en: ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/27/08saura.pdf (consultado el 22 marzo de 2012).
- Navarro, Fernando A. (1997). "Problemas de acentuación en medicina y farmacología", en F. A. Navarro (coord.) *Traducción y lenguaje en Medicina*, Barcelona: Doyma/ Fundación Dr. Antonio Esteve.
- Portilla Durand, Luisa Prisciliana (2003). *El problema de la acentuación gráfica de los estudiantes sanmarquinos*, tesis de maestría, Lima: Universidad Mayor de San Marcos. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/Portilla_D_L/T_completo.pdf (consultado 20 de marzo, 2012).
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Rico Valdez, Diana Araceli y Vernon, Sofía A. (2011). "El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños", en K. Hess Z., G. Calderón, S. A. Vernon y M. Alvarado (coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*, Cd. de México: Porrúa, pp. 71-87.
- Vaca Uribe, Jorge (2007). "Invented Spanish spelling: Stress and intonation" *L1 – Educational Studies in Language and Literature* (Alemania), vol. 7, núm. 3, p. 109-123.
- Vernon, Sofía A. y Pruneda Güitrón, María de Lourdes (2011). "Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española", en K. Hess Z., G. Calderón, S. A. Vernon y M. Alvarado (coord.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*, Ciudad de México: Porrúa, pp. 89-106.

Artículo recibido: 29 de marzo de 2012

Dictaminado: 30 de mayo de 2012

Aceptado: 2 de julio de 2012