8

24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

FACULTAD DE LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS

LA ACENTUACION DE SEIS ESCUELAS PRIMARIAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN
LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS

P R E S E N T A :

SILVIA GUILLERMINA SANCHEZ ZUÑIGA

ASESOR: DR. TARSICIO HERRERA ZAPIEN

ENEP ACATLAN UNAM
UNIDAD DE EDUCACION ESCOLAR

EDO. DE MEX. 1992

FALLA DE ORIGEN

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN ---------- 1

I COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1.1 Comunicación lingüística ---------- 5
1.2 El signo lingüístico ---------- 11
1.3 Lengua y lenguaje ---------- 15

II LINGÜÍSTICA Y ORTOGRAFÍA

2.1 Ortografía ---------- 18
2.2 Ortografía y Fonología ---------- 25
2.3 Semántica y Ortografía ---------- 33
2.4 La normatividad ---------- 45

III ACENTUACIÓN

3.1 Concepto y tipos de acento ---------- 50

IV LA ACENTUACION A NIVEL PRIMARIA, EN TRES ESCUELAS OFICIALES Y TRES PARTICULARES.

4.1 Obstáculos de aprendizaje ---------- 80
4.2 Procedimiento de la encuesta ---------- 87
4.3 Resultado de nuestras encuestas
a) Universidad Motolinía ---------- 94
b) Colegio México ---------- 100
c) Colegio Francés Pasteur ---------- 115

Página

d) Escuela Emilio Carranza ---------- 130
e) Escuela Estado de Coahuila ---------- 139
f) Escuela Benito Juárez ---------- 147

4.4 SÍNTESIS DE ESTADÍSTICA POR ESCUELA
Colegio Francés Pasteur ---------- 151
Universidad Motolinía ---------- 153
Colegio México ---------- 155
Escuela Emilio Carranza ---------- 157
Escuela Estado de Coahuila ---------- 159

4.4.1 Síntesis de estadística comparativa ------ 161
4.4.2 Estadística Global ---------- 164
4.4.3 Observaciones generales ---------- 166

5. Conclusiones ---------- 168
5.1 Una propuesta de enseñanza ---------- 177

6. Bibliografía ---------- 181

INTRODUCCIÓN

"La comunicación une a los pueblos". Esta frase fue muy escuchada a través de los medios de difusión; una frase que encierra la necesidad humana de hacerse comprender por los demás.

Para lograr tal fin es preciso conservar códigos en común; uno de ellos es la ortografía. Saussure nos dice que la escritura es una forma de conservar la lengua; así lo pensaron los griegos cuando atribuyeron al habla la modificación de la palabra.

La historia, los mitos, la literatura y el cúmulo general de conocimientos han pasado de una generación a otra, gracias a la escritura.

En la actualidad nuestra lengua se ve alterada con rapidez y la ortografía es una de las fuentes de esa variación. Con facilidad aparecen ambigüedades de uso en las grafías y la acentuación.

Parece que retornamos a la época de Bello o de Nebrija, pues un fonema o grafema es oscuro con respecto a otro: la g, la j, v, b, s, c, z, x se vuelven a mostrar confusas en su representación escrita.

Por su parte, el acento ortográfico no guarda distinción con el prosódico: se acentúa donde se percibe la intensidad, o simplemente no se acentúa.

¿ Las causas ?. Quizás escasez de lectura, probablemente falta de enseñanza o bien el descuido general por la ortografía.

Se ha supuesto que uno de los orígenes, es la poca insistencia que se hace sobre la ortografía desde el nivel básico de enseñanza, la Primaria. Ahí el niño comienza a conocer el funcionamiento de su lengua, de lo que habla. Si en esta etapa no se valoriza la buena ortografía, las distorsiones serán cada vez más grandes, pues las bases vienen de la Primaria.

Sin embargo, no podemos aseverar que es en la Primaria donde se presenta el problema, sin saber el estado ortográfico de la misma y sin escuchar las apreciaciones del docente, respecto a este estado.

Es pues, el problema de la acentuación - como parte de la ortografía- nuestro centro de interés en la presente investigación.

Realizar nuestro objetivo no fue tarea fácil. La labor se predispuso en tres etapas:

1) Encuesta al profesorado.

2) Ejercicios de acentuación para el alumno.

3) Propuesta de enseñanza y su aplicación.

Para concretizar dichos propósitos se eligieron seis escuelas primarias; en cada una de ellas nos tropezamos con pequeños y grandes obstáculos. En algunas instituciones esperamos horas, días y hasta semanas para concertar cita con el director (a) del colegio y conseguir su permiso para dar paso a nuestra práctica.

Otro factor relevante fue el tiempo. De las seis escuelas seleccionadas, cinco no permitieron la encuesta oral, debido a las actividades de los docentes.

Una vez entregados los cuestionarios para el maestro, aguardamos desde cuatro o cinco días —aproximadamente- hasta cuatro semanas, para obtener las respuestas requeridas. Esto implicó un retraso para la aplicación de los ejercicios de acentuación, ya que parte de la formulación de los ejemplos a tratar, dependería de los planteamientos u observaciones expuestos por el profesor.

En la segunda fase, el tiempo nuevamente nos limitó. Se concedía el permiso para la entrevista con el alumnado sólo si no se empleaban más de quince minutos; en una de las escuelas se cerró la investigación antes de esta etapa pues "no se podía perder tiempo", según palabras y actos de la dirección. De dicha institución sólo se pudo obtener las respuestas del docente, por medio de la encuesta escrita. Se trató de indagar en otras instituciones, pero la respuesta fue nula: cuando el director de escuela conocía el propósito de la práctica, contestaba : "Lo siento mucho, pero... ahorita hay mucho trabajo".

Por las mismas barreras de tiempo no se logró la aplicación de nuestra propuesta de enseñanza

Hemos de aclarar que la segunda etapa se realizó durante el mes de mayo y parte de junio. Tampoco está de más mencionar que todos los colegios se encuentran en espera de sus resultados, así como del formato de los

ejercicios aplicados y de una propuesta para la didáctica del acento.

A esta investigación de campo, le acompaña un apartado teórico, partiendo de que la ortografía es un elemento más de la comunicación humana.

En dicha comunicación se percibe el signo lingüístico y sus componentes como base de la lengua, un sistema que conduce mensajes humanos, a través de otros sistemas; los que se ayudan de la prescripción ortográfica para la descripción lingüística.

El acento con su manejo óptimo o no permite observar consecuencias semánticas o fonológicas. Al mismo tiempo, manifiesta el uso que los hablantes hacen de su lengua.

Tanto la acentuación como la ortografía en general expresan una parte de la norma en el español de méxico, y la enseñanza-aprendizaje que el individuo adquiere en el ámbito académico y el escolar.

1.1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Un conjunto de hechos registrados a través del tiempo ha originado la historia, la historia de una humanidad. Ésta en aras del progreso continúa una serie de etapas que va de lo cotidiano a la marcha tecnológica ; nos referimos a la comunicación.

Alrededor del término giran un sinnúmero de conceptos y derivados; se observa una expansión de la definición a la par de la existencia del hombre contemporáneo: comunicólogos, sociólogos, psicólogos y linguistas, entre otros, aportan y manejan una noción de comunicación.

Pasamos de la simple "expresión de experiencias, ideas y sentimientos", al llamado "proceso" ; donde actúan diferentes elementos y componentes. Para Aristóteles y la retórica, la acción de persuadir, convencer era primordial en la tarea del orador.

Nos remitimos al vocablo "proceso", ciclo de un fenómeno en el cual el tiempo y el tratamiento ejercen alteraciones, tanto en los medios como en los sujetos en la operación. Aquí la parte de la retroalimentación entra en juego para abarcar "aprendizaje" ; esto es, retroalimentar no sólo consiste en la espera de una respuesta, sino en la práctica constante de esa respuesta, lo que es ya un aprendizaje. Así la función de comunicar se torna reversible:

Emisor y receptor guardan como deber dirigir y recibir un mensaje, respectivamente. Mas no es una limitación entre el hablar y el escuchar; la comunicación también contiene la percepción visual, táctil, corporal y conductual; sin embargo, la expresión escrita y oral surgen relevantes ante las demás y como consecuencia la lingüística, la lengua y el habla cobran vital importancia.

Mantener una lengua y un lenguaje como puntos de intersección facilita y permite el entendimiento del mensaje por parte del receptor, quien en una etapa de retroalimentación, captará su realidad y actuará sobre ella.

Por otra parte, es necesarios destacar la comunicación lingüística dentro de los derivados de la comunicación en general; comunicar lingüísticamente es equivalente al habla y la escritura.

El uso del lenguaje presenta cualidades por las que constantemente se debe pugnar. Algunas pueden entenderse mejor mediante una comparación entre el habla y la escritura. Ambas son métodos para presentar ideas; sinembargo, diferertes posiciones pretenden verlas como dos lenguas o bien, una sola manifestada por dos canales.

La controversia no es actual; los primeros estudios intentaron discernir la situación donde la palabra oral adquirió gran relevancia por ser el primer hábito de comunicación.

Saussure le concede un papel primordial al establecer la escritura como una representación de la lengua hablada, la cual constituye el objeto de la lingüística.[1]

Históricamente la escritura es secundaria al habla, así como lo es en el aprendizaje y en la vida del individuo. En efecto, se aprende primero a hablar que a escribir. Intentar concluir de una manera divergente o convergente, es rastrear las ventajas y desventajas del habla y la escritura.

Destacaremos el manejo de dos diferentes canales: el habla se "emite", la voz, el sonido, el vacío, el aire y el oído conforman su medio de transporte; en tanto la escritura requiere de un elemento material (papel y lápiz), del sentido óptico y del espacio. Esto es, el habla es vocal-auditiva, la escritura es psicomotora-visual; sus bases sustanciales son la fónica y la gráfica, respectivamente.

En cuestiones de durabilidad, la emisión sonora se pierde debido a su rapidez y poca potencialidad de retención; entonces, la escritura permite fijar el mensaje oral y lo hace susceptible de análisis. No obstante, la representación oral no se logra. La comunicación oral cuenta, además, con los rasgos de entonación, el paralenguaje, la intensidad, el énfasis, difíciles de trasladar a la puntuación de la escritura.

Por otra parte, la acción oral es inmediata, tanto en su emisión como en su respuesta; la escritura es mediata, al igual que su respuesta. Los usuarios con el empleo, el tiempo y la geografía pueden alterar la lengua oral, hasta presentar variantes de una misma lengua, conocidas como dialectos.

La escritura refleja más uniformidad, aunque, dentro de la misma, no se puede negar el lenguaje literario y el trillado; al respecto Saussure expresa cómo la lengua literaria influye en la regulación de la lengua, por medio de un código, una regla escrita sometida a un uso riguroso: la ortografía, la cual invierte el proceso natural.[2]

Muy a pesar de su postura, la escritura representa un acto si no básico, sí importante. Ella augura la tarea del razonamiento, en cuanto el receptor controla la velocidad a la que se le presenta el material y su grado de atención. Puede leer un rato, detenerse y continuar, puede volver a leer el mismo texto si lo desea.

En circunstancias de ambiente, se puede escoger el lugar de lectura. El formato escrito permite la selección, la corrección y el esmero de una producción.

Al elegir el signo apropiado para su propósito, el sujeto emisor ha escogido no sólo una específica estructura sino también la estructura de expresión que de acuerdo con la convención lingüística, va necesariamente combinada con aquélla y que en el proceso de comunicación es la portadora de la información.

La transmisión lingüística se efectúa normalmente o bien a través de una onda sonora generada en el mecanismo humano del lenguaje a través de una secuencia de figuras (letras). Esto es, una codificación de secuencia de fonemas diferenciados, los cuales son transferidos como impulsos nerviosos a los órganos de fonación y transformados en los movimientos de la acción de hablar (actividad muscular).[3]

El contenido comprendido por el sujeto receptor es un resultado de su interpretación y esta interpretación supone necesariamente dominio del código según el cual, el mensaje debe ser decifrado.

La comunicación en el sentido lingüístico de la palabra ha sido establecida cuando los estímulos acústicos contenidos en la onda sonora, han sido organizados en el centro del habla del córtex del oyente, en una secuencia de elementos discretos y estos elementos han sido identificados con unidades lingüísticas conocidas.

Los impedimentos y faltas de adecusción en la interpretación de los signos son llamados a veces "ruido semántico", lo que permite la introducción de la redundancia con el fin de menguar o eliminar alteraciones; aunque puede conducir a la probabilidad de aparición y a la proporcionalidad informativa.[4]

Si el mensaje cae en una constante redundancia es probable una predicción de su aparición, por lo tanto no se alcanza la información deseada: la descodificación disminuye o desaparece.

Sin embargo, lo anterior no niega el carácter fiable de la redundancia, pues no sólo se vuelve necesaria, sino hasta deseable. Su manejo lo determinan el cuánto, el cómo y el dónde.

La codificación que tiene lugar en el cerebro del sujeto emisor cuando los fenómenos extralingüísticos son estructurados lingüísticamente y la descodificación que precede a la interpretación del mensaje en el cerebro del sujeto receptor son casos particulares de un proceso general llamado conceptualización o formación de conceptos.[5]

N O T A S

1) SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística general p. 41

2) Ibidem. p.237

3) MALMBERG, Bertil. Lingüística estructural y comunicación humana p.44

4) Ibidem. p. 52

5) Loc. Cit.

1.2. EL SIGNO LINGUISTICO

La comunicación siempre está provista de signos (a veces nombrados símbolos), es inevitable, independientemente de su intencionalidad natural o atribuida. Tomamos como signo a la representación de algo diferente a sí mismo, pero con lo que guarda relación.

Raúl Ávila en su obra la lengua y los hablantes y con específica referencia a los signos, establece una distinción entre "signo lingüístico" y " no lingüístico". De este último presenta una subdivisión que presupone "signos primarios" y "secundarios".[1]

Los primarios implican el mensaje ex profeso: su finalidad es comunicar algo a alguien. Recordemos su ejemplo casi clásico en la enseñanza: Alguien toca la puerta y al hacerlo desea que se le abra para informarnos de cierto asunto. [2]

En los signos secundarios no hay una fuerte carga de intencionalidad. Del modelo anterior podemos obtener el tipo secundario: escuchar toquidos sobre la puerta, anuncia a alguien, mas no comunica algo acerca de él.

Podríamos considerar que entre estos últimos signos se agrupan los "naturales" los cuales no portan intención comunicativa; sin embargo, el hombre los dota de tal función, resultado de su dominio sobre la naturaleza. En cambio los nombrados " signos artificiales " (producto humano) corresponderían a los primarios por su preeminencia comunicativa y carácter socio - convencional.

Definitivamente, el signo lingüístico expresa el pensamiento de su emisor, pues es propio del hombre, de su potencialidad, creatividad e inteligencia. A él le corresponde la facultad de nombrar, combinar y formar mensajes.

Esperaríamos el criterio del lingüista suizo Ferdinand de Saussure para basarnos en su teoría del signo lingüístico: un todo compuesto por dos miembros, el "significante" o imagen acústica y el "significado" o imagen conceptual, necesariamente entrelazados por convencionalidad. La ausencia de una de las partes implicaría la inexistencia del signo lingüístico.

La percepción de fonemas o grafemas encadenados -tratándose de habla o de escritura- nos traslada inmediatamente a la idea o concepto de lo emitido, desde una palabra hasta un enunciado.

Tampoco se concibe el significado sin significante, es la imagen de algo construida por un conjunto de rasgos distintivos, mas no fonémicos que formarán un plano de la sustancia y un plano de la forma; a propósito de si la lengua es forma o sustancia.

El significante se construye bajo dos planos: forma y sustancia. La sustancia está determinada por la reunión de rasgos distintivos por "oposición", mejor conocidos como fonemas. La forma está dada por la combinación de los fonemas y las palabras; esto es, paradigma y sintagma, para Saussure, relaciones en ausencia y en presencia.

Otros rasgos importantes caracterizan al signo lingüístico: la doble articulación, la mutabilidad e inmutabilidad, el carácter lineal o cadena hablada; compatibles con características de la lengua por ser ésta un sistema de signos lingüísticos.

Fonética y fisiológicamente el hombre cuenta con un aparato fonador que le permite emitir sonidos y articularlos con base en un modo y punto de articulación; esto facilita la existencia de fonemas, unidades mínimas sin significado. Se eligen esos fonemas para la obtención de palabras, constituyendo así la segunda articulación.

Las palabras se entretejen y formamos enunciados para conseguir la primera; primera por permitirnos la comunicación y darnos un significado y sentido más completo de la idea transmitida.

Pretendemos una sociación de tiempo, realidad y lengua; su coexistencia sucita en el signo lingüístico la "mutabilidad" y la "inmutabilidad" y complican la arbitrariedad. El manejo de la lengua en los usuarios, a través del tiempo, induce al cambio en el significante o en el significado.

La forma de referir un objeto, no siempre se conserva con el paso del tiempo; el significado es susceptible a la mutación, puede ocurrir en relación a su referente o bien, al desplazamiento de un significado a otro.

Concretar una sintaxis no es una simple cuestión gramatical, la semántica se aúna a aquélla y se incluye el paradigma y el sintagma; paradigmáticamente contamos

con la opción, la selección del término que deberá aparecer; se aprecia su posición con respecto a otro dentro del conjunto y consideramos su "discreción", el significar algo y no otra cosa.

Con el sintagma, la semántica es una pieza más del ajedrez: nuestra palabra adquiere valor significativo dependiendo del término precedente, del procedente y del contexto.

N O T A S

1) ÁVILA, Raúl. La lengua y los hablantes p.12

2) Ibidem. pp. 11-12

1.3. LENGUA Y LENGUAJE

Mencionar comunicación y signos lingüísticos es puntualizar en la lengua y el lenguaje, desprovocernos de ellos es retornar al caos primario de la civilización y la creación humana.

La cultura nació por la palabra, la naturaleza, sus elementos aún el hombre mismo se configuraron gracias al acto de "denominar"; siete días bastaron para formar un mundo con el poder de la palabra. Un don que se creyera divino, se otorga al hombre. Con ojos mitológicos vamos del acto divino al acto lingüístico.

Satisfacer una definición de lengua y lenguaje no ha sido fácil; se ha patentizado tan compleja como el pensamiento.

El avance de los estudios lingüísticos se acercaba al estructuralismo y la semiología, la figura de Saussure se inclinaba hacia el mundo de los signos; la lengua es un sistema, un sistema de signos lingüísticos. Por tanto su análisis competiría a la lingüística y no a la semiología, una ciencia posterior que se encargaría del signo.

Apoyados en la postura de Saussure, consideramos a la lengua como un sistema abstracto de signos lingüísticos relacionados entre sí, por medio del cual se comunica el hombre.

"Sistema" es un conjunto de conocimientos bien organizados y sistematizados para la obtención de un fin;

la lengua se concibe como sistema por su potencialidad de actualizar otros sistemas, signos no sólo correspondientes al lingüístico.

Su organización delata la primera y segunda articulación. Ambas reglas son enunciadas por Saussure como la dicotomía lengua-habla; distinción entre lo abstracto y las realizaciones materiales, particulares del sistema abstracto.

En el sentido convencional la lengua está dada por una sociedad dentro del parámetro nacional, la fijan un país, su política y su economía. Definimos a la lengua como un medio de comunicación humana constituido por un sistema abstracto de signos lingüísticos convencionales, relacionados entre sí y ordenados bajo ciertas reglas (primera y segunda articulación; sintagma y paradigma).

La lengua es a nivel nacional. El habla a nivel particular, hay tantas hablas como hablantes.

En una primera instancia aceptamos la siguiente definición de lenguaje: cualquier conjunto de signos que sirve para comunicarnos.

Tratamos un grupo de símbolos integrado por lo pictórico, lo musical, los señalamientos de tránsito, la moda, etc, que se bifurcarían en tipos de lenguaje; al percibir estos signos damos una respuesta cuya práctica rige una conducta casi mecánica; es decir, la reflexión se vuelve inmediata, como un estímulo a una respuesta. De lo contrario, por ejemplo, tardaríamos más en pensar que en atravesar una avenida.

No nos detendremos más; baste decir que los signos señalados no cuentan con articulación, ni con significante y significado.

Acto seguido, los lenguajes peculiares, por ser articulados, se clasifican en oral y escrito. A partir de la lógica contemporánea se distinguen en el lenguaje las relaciones de los signos con las cosas significadas (semántica), la de los signos entre sí (sintaxis) y de los signos con sus usuarios (pragmática).

El procedimiento articulatorio consiente el enriquecimiento de la lengua y su economía: un número finito de fonemas y grafemas produce palabras y mensajes infinitos, sin desechar los acentos que los marquen; cantidad y tiempo comulgan para otorgarnos más palabras y sílabas diversificadas.

Por tanto del dominio de la lingüística quedan excluídos los signos indivisibles y el lenguaje viene a interpretarse como "una concretización (realización concreta) de la lengua. Junto a ella posee propiedades que le distinguen de otros sistemas semióticos, los "rasgos esquemáticos".

2.1. ORTOGRAFÍA

La mayoría de las ciencias se apoyan en sus diversas ramas para el estudio de su objeto. La lingüística, por su parte, se auxilia de la gramática, la cual etimológicamente denota a la letra y lo referente a ella: gramma, letra: ica, lo referente a. En ésta se comprenden la morfología y la sintaxis, la fonética y la fonología.

Ante la inquietud de un análisi integral de la función de la palabra y su lugar en la oración, se opta por una morfosintaxis; mientras la fonética y la fonología son partes de la prosodia. A simple vista, la ortografía o bien es un apartado, o bien viene a ser una ciencia autónoma de la gramática; su función descansa en la escritura correcta, así lo indica su raíz griega (orthós-recto; grafe-letra o escritura).

Los griegos distinguían, dentro de la gramática, la prosodia, la analogía y la sintaxis: en la actualidad a veces también se consideran la lexicología y la semántica.

Si consideramos la gramática como un estudio de las formas fundamentales de una lengua, se deduce un carácter innecesario en la manifestación de determinadas categorías lógicas universales en la lengua, lo que es una concepción de la gramática general.

Según Andrés Bello, las formas generales se encauzan en gramáticas particulares, es decir, en sistemas

característicos definidos como el arte de hablar correctamente, conforme al buen uso que es el de la gente educada.[1]

Su tesis distingue dos realidades gramaticales; abarcaría este apartado toda realidad lingüística en contacto con la realidad (social): diferentes pronunciaciones, elección de variantes, realización del paradigma verbal, formación de plurales, etc, memorizar la forma de escribir, pues las reglas tienen numerosas excepciones.

Por el contrario, quiene proponen una ortografía basada en la pronunciación, niegan el valor de los criterios tradicionales y afirman la inutilidad de cargar la escritura con restos de otras épocas.

Para los seguidores de esta teoría, leer y escribir debe ser tan sencillo como hablar;por tanto, deben eliminarse los elementos gráficos que no responden a la pronunciación.

En 1741 la Academia Española trató infructuosamente de jerarquizar los criterios. Sostiene que cuando se contradigan la etimología y la pronunciación , a ésta deberá atenderse. Cuando se opongan etimología y uso, nos apegaremos al último. En otros casos la etimología debe regir, sobre todo, en extranjerismos y palabras nobles; sin embargo, no es posible descuidar aquellos vocablos de origen incierto o dudoso; ¿ a quién recurrimos ?.

De esta forma, la sistematización ortográfica ha sido poco menos que imposible; los mismos segmentos fóni

cos deben grafiarse de manera diferente en cada circunstancia, aunque se pronuncien igual.

El sistema ortográfico heredado del Renacimiento, se muestra antieconómico, pues acepta grafemas sin representación para un sonido, grafemas con más de un sonido y fonemas representados con más de un grafema. Los lingüistas más notables del mundo hispánico han proyectado un procedimiento ortográfico simple y coherente; Nebrija, Correas, Bello, Kosterín, entre otros, aconsejan "un sonido para cada grafema y un grafema para cada sonido".

La ortografía no puede ser algo que se logre de momento, se alcanza mediante reiterados ejercicios. Si es una situación compleja arrastrada por muchos años, la grafía, la puntuación y la acentuación cada vez se tornan más problemáticas; la ambigüedad ejerce su dominio y abarca la homonimia, los parónimos, los homófonos, etc.

El ejercicio de la puntuación se ha considerado una cuestión de estilo y, por consiguiente, de uso subjetivo. Pero, esto no inhibe las reglas; los manuales de ortografía y redacción dedican varias páginas al respecto. Antonio Quilis ofrece un texto de ejercicios donde se conjuntan entonación y puntuación; unos y otros incluyen el punto, los dos puntos, los puntos suspensivos, la interrogación, admiración, paréntesis, llave, asteriscos, comillas, corchetes, la raya, las dos rayas y el guión.

Algunos textos predisponen a la prescripción, por ejemplo: "reglas de ortografía para el uso de la V y la B"; otros autores sólo indican el empleo de un signo ortográfico.

Lo cierto es que la dificultad complica la escritura y pronunciación del español vigente, así como la conservación de una ortografía correspondiente a una lengua de nuestra antigua cultura.

"Debido al desarrollo del sistema ortográfico para la escritura de aztequismos, influido por el idioma de los mexicanos y la ortografía estándar del español, se presentan dos técnicas fonológicas diferentes en uso para los vocablos aztecas. Contienen pocas consonantes y vocales para las cuales los primitivos estudiosos, en los siglos XVI y XVII, no pudieron encontrar ninguna representación adecuada dentro de la ortografía española.

En náhuatl la palabra comienza, probablemente, con "ts" pero, los náhuatlismos son dables a la escritura con "tz" (oltzil) o "z". Términos enlistados bajo la consonante "s", pueden registrar palabras que en mexicano inician con la "x" fricativa muda (Xóchitl), situación posible sólo en préstamos.

Vocablos inventariados bajo "u" o "hu" representan actualmente la letra náhuatl "w". "Hu" puede ser "u" o "gu" en español (huasteca); las palabras nahoas manifiestan diferente forma de deletrear un mismo término en diferentes partes del país, a causa del potencial de representación de la "w" mediante "hu","u", "gu".

La gráfica castellana es esencialmente fonética ; sin embargo, notamos que:

1) la "h" es muda, la escribimos pero no la pronunciamos.

2) c+a,o,u es igual a qu+e, i; cada - queda

3) g+a,o,u es igual a gu+e, i ; garra - guerra

4) Z+a, o, u es igual a C+e, i; zorro-cerro

5) Gua, guo, es igual a gwa, gwo

6) Ge, Gi es igual a Je, Ji

7) X es igual a ks en pronunciación cuidadosa.

En 1823 Andrés Bello y Juan García del Río presentaron un proyecto de reformas , para acercar lo más posible la escritura y la prohunciación . Proponen dividir las modificaciones en dos etapas. En un primer momento:

1) Sustituir X y G por J, cuando la primera letra tiene un sonido velar.
2) Y por I cuando se trate de un sonido vocálico.
3) Suprimir la H
4) Escribir doble RR siempre que sea un sonido vibrante múltiple.
5) Emplear C por Z cuando la primera no tiene sonido velar (sielo).
6) Destituir la U muda que acompaña a la Q

En una segunda etapa:

7) Sustitución de la C con sonido velar por Q .
8) Suprimir la U muda que acompaña a la G .

El problema de la B y la V no lo toca pues según él, no pertenece a la ortografía. Con esto obtenemos:

a) Se excluyen dos grafías C y H.
b) Se reduce el uso de la U a su función vocálica.
c) Se independizan las grafías R y RR.
d) Las consonantes G, X, Y tienen un solo valor.

Todos sabemos que la Academia tiene el importante y saludable cometido de mantener, en lo posible, la unidad de la lengua común y literaria; pero, conforme al criterio de Coseriu, la Academia suele a menudo interpretar su tarea en el sentido de resistir las innovaciones más generalizadas y las neoformaciones más castizas y perfectamente concordes con el sistema de la lengua, de mantenerse firme sobre posiciones no actuales y hasta arcaizantes.

Su gramática y sus diccionarios no necesitan sólo pequeñas y parciales correcciones, sino una cuidadosa y amplia revisión y una radical reforma de principios y criterios. Veáse, por ejemplo, la palabra " psiquiatra" , para cuya definición se remite a " alienista ", como si se tratara de la misma cosa; " psicosis " que sería sólo término medico y serviría como nombre general aplicado a todas las enfermedades mentales.

La modernización está en proceso. Ya hay novedades: las nuevas normas aplicadas, en su mayor número a la acentuación, a la cual dedicaremos espacio en un capítulo.

Entre las nuevas más oportunas señalamos la anunciada inclusión, en el Diccionario, de las formas contractas " remplazar", "rembolsar", prácticamente generales en el habla corriente.

La incorporación del analógico y tan generalizado "inmiscuyo" al lado de "inmiscuo". La estricta distinción ortográfica entre "aún" (todavía) y "aun" (hasta, también); otro caso en el cual hasta ahora

reinaba el desorden de varios criterios contradictorios.

La facultad de dividir, con postura etimológica, nos - otros, des - amparo, etc, o según el silabeo real: no - sotros, de - samparo.

Por las citadas reformas y nuevas normas observamos una correspondencia fonológica - ortográfica; lengua y escritura, por lo que Manuel Seco define ortografía como " un conjunto de normas que rigen la expresión gráfica del material sonoro del lenguaje" . La misma razón motiva a los sucesores de una ortografía fonémica basada - como ya se ha dicho - en un principio fonémico.

Si la comunicación entre un emisor y un receptor sólo puede lograrse cuando ambos comparten el mismo código, en la comunicación por escrito ese mismo código es,en buena parte, la ortografía.

Las condiciones para el entendimiento por escrito, se fijan en dos situaciones: el emisor - en este caso, escritor - como el receptor (lector) usan la misma lengua o código primario y lector y escritor utilizan la misma escritura o código secundario.

Conviene declarar que aun las ortografías fonémicas caen en ciertas desviaciones de su propio principio: no obstante, su desapego queda explicado por un fin de comunicación. En circunstancias opuestas requieren una eliminación a través de la reforma ortográfica.

N O T A S

1) CANTERO, Gustavo. "El principio de la normatividad" en Homenaje a Andrés Bello. p. 112

2.2 ORTOGRAFÍA Y FONOLOGÍA .

Con el paso del tiempo, la situación ortográfica ha adquirido una apariencia fantasmal o enigmática. ¿Por qué incurrimos en errores ortográficos ? . Las respuestas son variables.

Algunos opinan que la dificultad reside en la falta de observación, nuestra lectura no es atenta en todos los sentidos; otros lo atribuyen a una total ignorancia etimológica de las palabras. Hay quienes señalan la ausencia de amor propio para sentir vergüenza cuando cometemos un error o el desconocimiento de la importancia de la ortografía en las relaciones humanas; unos más declaran una inadecuada correspondencia entre fonemas y grafías.

De hecho, una ortografía no se restringe a la lectura, ésta contrae la escritura. Se debe recordar que la escritura es un código dependiente de la lengua, su función secundaria consiste en la transcripción de la lengua, nos permite escribir lo que oímos , y leer en voz alta lo escrito.

Mediante la escritura convertimos las secuencias temporales de fonemas en secuencias espaciales de grafemas y a la inversa, de grafemas a fonemas. Estas dos operaciones son las primarias; las que los niños aprenden en la escuela.[1]

La lectura puede efectuarse en dos tipos: en voz alta y visualmente; en tanto la escritura opera del

audio al grafema o es una escritura directa, reflejo de nuestros pensamientos y código de comunicación.

Saussure proporciona dos tipos de lectura: la palabra nueva o desconocida la deletreamos, pero la usual o familiar se abarca de una sola ojeada, independientemente de las letras que la componen; la imagen de esa palabra tiene, para nosotros, un valor ideográfico. Aquí es donde la ortografía tradicional puede reclamar sus derechos.[2] Agrega que una escritura fonológica debe procurar representar con un signo cada elemento de la cadena hablada; al no tenerse en cuenta esta exigencia , ¿ sería posible sustituir las ortografías usuales con un alfabeto fonológico ?.

Esa correspondencia entre fonemas y grafemas, paralelismo entre la lengua hablada y la escritura de una lengua, en una primera y segunda articulación, es la esencia de la escritura alfabética, expresada por el principio fonémico.

El estudio de cómo el lenguaje utiliza la materia sonora, seleccionando algunos de sus elementos y adaptándolos para sus diversos fines constituye una disciplina llamada fonemática (phonemics en inglés) . Porque entre las funciones del sonido en el lenguaje, la primordial es la distintiva, cuyo vehículo básico es el fonema con sus componentes. Sin embargo, se ha preferido el término de fonología , sugerencia de la escuela de Ginebra en 1923.

En resumen, la fonología estudia el sonido, los fonemas desde un punto de vista funcional, como un conjunto de rasgos distintivos, y la implicación de un cambio de significado. La fonética se encarga del sonido físico, acústico articulatorio, de la forma concreta como se realizan los fonemas en cada región. Así, la transcripción fonológica es la reproducción gráfica de la constitución fonológica de una lengua dada, dejando a un lado la diversidad de sonidos que realizan esta conformación del habla. La transcripción fonética es la reproducción gráfica de las diferentes realizaciones del sistema fonológico de una lengua.

Su independencia no es factible. La fonética de una lengua no tiene el mismo alcance si no mira la función de esos símbolos en el sistema de la lengua; podría incluirse la ortoepía o fonética normativa que determina la buena pronunciación de una lengua. Ella supone la existencia de una norma de pronunciación valedera en el interior de una nación, grupo lingüístico, social, etc.

De cierto, no debe confundirse transcripción fonológica con la ortografía corriente, aunque muchas veces ésta se estructure conforme a los principios fonológicos, queda siempre un compromiso de diferentes principios (morfológico, fonético, etimológico, semántico, etc).

No todo es letra y sonido; los rasgos demarcativos y prosódicos influyen en un nivel fonológico y ortográfico, siempre y cuando impliquen variación de signifi

cado. Estos rasgos son la intensidad (acento) , altura musical (tonalidad) y duración (cantidad).

En español la cantidad afecta la forma y la fisonomía de las palabras, pero no altera la significación de éstas, como sucede en los cambios de intensidad y de entonación. La entonación puede dar a la frase un valor afirmativo, interrogativo, exclamativo. Es cosa sabida que cuando el tono contradice el sentido de las palabras, se atiende más a lo que aquél significa que a lo que éstas representan.

Un marcado descenso de la voz al final de un grupo fónico indica el termino de una oración enunciativa, ortográficamente se denota con el punto y seguido o el punto y aparte. Si la expresión se halla incompleta, la entonación final es un poco ascendente y el punto y coma nos auxilian en la escritura.

El campo de las oraciones ofrece la afirmación (declarativas), interrogación ¿ dubitativas ?, exclamación (admirativas) y el carácter imperativo. Las frases interrogativas se pronuncian generalmente en tono más alto que las enunciativas y las distinguimos gráficamente por dos ganchos (¿ ?) o signos de interrogación; omitir uno de estos signos - el inicial o el final - sería conservar un mismo tono y confundir el sentido de nuestro enunciado.

La admiración manifiesta una elevación de voz sobre la sílaba acentuada; sus signos correspondientes (¡ !) intentan reproducirla en la escritura. Observa

mos el cambio de sentido en :

¿ lo sabe ? , lo sabe , ¡ lo sabe !.

Una enumeración presenta una ligera elevación de voz al comenzar la enunciación, se mantiene y desciende al concluir, para seguir con elevación, mantenerse y descender en la pronunciación de otro término. Un descanso breve es marcado por la coma.

Como último ejemplo, los paréntesis fonológicamente muestran una parte más desligada del discurso en el cual se intercala y complementa.

De alguna manera la puntuación responde a la doble articulación, así como la escritura alfabética a la segunda articulación del lenguaje, escribiendo signos gráficos o fonogramas para cada unidad fónica distintiva. Tanto las palabras como las sílabas son secuencias fónicas ordenadas y este inventariode fonemas es menor que el de las palabras e incluso que el de las sílabas, aunque los hablantes tienen más conciencia intuitiva de las sílabas y son capaces de silabear.

Por todo eso, la escritura alfabética es la más fácil de aprender y de usar, permite la transcripción de la lengua en el nivel más básico o elemental, el fonológico.

Existen tres niveles de análisis fonológico: el fonético, el fonémico y el morfonémico; el fonético corresponde al fono, a una clase de sonido caracterizado por rasgos físicos o articulatorios comunes a otra clase de fonos. Por tanto, no es el apropiado para una base de

escritura: no acabaríamos de añadir características más y más detalladas.

A diferencia del fonético y morfonémico, el fonémico plantea un principio más claro. Mosterín ve en este método la facilidad de la lectura, la escritura y dictados: " No hace falta tener en cuenta el contexto ni el transfondo, ni nada, excepto el fonema que se percibe o la letra que se ve para leer o escribir".[3]

Esta posición no es absoluta; el mismo autor describe las restricciones al principio fonémico, partiendo de las desviaciones del mismo.

La restricción dialectal explica que cada dialecto fonémico de la misma lengua tiene un sistema fonémico distinto. Escribir como se pronuncia y continuar el principio de uniformidad donde los hablantes escribirán de la misma manera, sería obtener por cada dialecto una escritura distinta.

Por otro lado, equiparar la escritura de los morfemas que forman el armazón de las oraciones (conjunciones, preposiciones, artículos, plurales,etc,) facilita la lectura y esto justifica una desviación morfémica.

Homófonos y homógrafos determinan la restricción semántica. De seguir el principio fonémico no sólo se pronunciarían igual, también se escribirían de la misma manera y el significado forzosamente dependería del contexto. Dejaremos de escribir como hablamos y de homógrafos pasaremos a heterógrafos.

Aún sin optar por la posición fonémica localizamos homógrafos: vino (bebida) - vino (verbo); caso (hecho) - caso (verbo).

Las objeciones parecen no parar y las desviaciones patográficas entorpecen la comunicación sin presentar justificación alguna. Las principales son la poligrafía de fonemas, polifonía de los grafemas, homografía de morfemas heterófonos, heterografía de morfemas uniformes, composición de los fonogramas.

Considerando las desviaciones justificables, Mosterín proporciona una nueva ortografía, la fonémica. Los cambios con respecto a la tradicional ofrecen:

a) la conservación de la rr.

b) ha se sustituye poa la a; he por e; hi por i o por y; ho por o; hu por u o por w

c) gu por k o g

d) ch por c

e) ll por y

f) v,b por b

g) h,g,y,j desaparecen

h) x,c,s,z se conservan con sus sonidos correspondientes.

Sin embargo, el español de México no diferencia fonética ni articulatoriamente la pronunciación de z, s, c. La x y su sonido (Ks) tienden a confundirse a tal grado,que su grafía es ks, x, cs, cc.

Desconocer una urgencia al cambio, es tanto como negar lo fundamental de una ortografía en la lengua española. La explosión demográfica aumenta el número de hablantes y de analfabetos; nuestra tarea se vuelve densa por la cantidad; la población debe aprender a leer , escribir y manejar su lengua. México lo necesita para identificarse como nación. Pero, consentir la ortografía fonémica sería modificar el alfabeto, una labor lenta. Aunque se diga que los adultos no tenemos nada que perder y a los infantes sí les espera mucho por ganar, las mutaciones siempre llegan a la sociedad y sus costumbres.

Resta preguntarnos ¿ la ortografía es la culpable de los errores en la escritura ?. ¿ Se enseña la ortografía ? ; ¿ cómo y cuánto se enseña ?.

CITAS

1) MOSTERÍN, Jesús, Ortografía fonémica del español p.35

2) SAUSSURE, Ferdinand, Curso de lingüística general pp.51-52

3) MOSTERÍN, Jesús, Op.Cit. p.34

2.3. SEMÁNTICA Y ORTOGRAFÍA

Enlazar ortografía y fonología es un hecho más claro y menos discutible que tratar de conectar la ortografía con la semántica ; así parecen demostrarlo los estudiosos de esta especialidad. Se habla de los lazos existentes entre semántica y fonética, semántica y sintaxis, gramática y semántica: los casos ortográficos o quedan en el olvido o se atribuyen a razones fonológicas.

Las definiciones de semántica disparan hacia dos polos , el del sentido y el del significado; posiblemente esta controversia impide delimitar el objeto de estudio, la palabra, el enunciado o el lenguaje humano en su totalidad.

El vocablo "semántico" del griego semaino, "significar" (a su vez de sema "signo"), era originalmente el adjetivo correspondiente a sentido, el valor semántico de la palabra es su sentido. Después de aplicarse el término, la expresión se extiende a todos los signos.[1]

En los últimos tiempos, junto a la semántica lingüística se encuentra una filosófica -ligada a la lógica simbólica- y una semántica general -una psicología del signo. Sus puntos se entrecruzan y se confunden constantemente.

Al tomar la semántica como el estudio de la función de las palabras, función concretada a trasmitir un sentido, aparecen dos cuestionamientos fundamentales:

a) El del sentido. ¿ Por qué una palabra tiene cierto significado en un determinado idioma?. ¿No tiene otros significados?. ¿Cómo y por qué lo adquirió?;

¿Cuáles son sus conexiones con otras palabras?.

b) El de la significación. ¿Qué es una palabra?. ¿Cuál es su función?. ¿Cómo se garantiza ésta?.

Significación en el sentido de proceso psicológico; sentido, la imagen mental que resulta del proceso.

El asunto de la significación se sitúa en el centro de las preocupaciones actuales. El mundo humano figúrasenos definirse esencialmente como el de la significación; sólo puede ser llamado humano en la medida que significa algo.[1] Si las ciencias de la naturaleza se preguntan cómo son el hombre y el mundo, las ciencias del hombre se plantean lo que uno y otro significan.

Lo hasta ahora expuesto concierne al significado y significante y a sus nexos; las palabras con sus formas, funciones y usos.

Implicada ya en la noción de la lengua en la acepción saussureana, la idea de la estructura se ha apoderado de un buen número de lingüistas: el plano de la expresión (fonemas, grafemas) de una parte, y el dominio de la morfología de la otra. La estructura es el rasgo constitutivo de una lengua, como, en general, de un sistema; dimana del hecho de que las partes de un conjunto sistematizado dependen unas de otras y existen solamente en virtud de esta dependencia; a su vez, las dependencias se subordinan.

A partir de la teoría de la expresión se llega a asentar el principio de una semántica estructural, la "conmutación". Llamaremos conmutables (o invariantes) a dos miembros de un paradigma perteneciente al plano de la

expresión -o al significante- si el remplazo de uno de dichos miembros por el otro, puede portar un remplazo análogo en el plano del contenido (o en el significado) e inversamente, dos miembros de un paradigma del contenido son conmutables, si la sustitución de uno por otro puede comportar un remplazo semejante en el plano de la expresión. Dos miembros de un paradigma que no son conmutables son clasificados como sustituibles o variantes.

Del mismo modo, partiendo del plano de la expresión, constatamos:

(s) y (z) -s sorda y sonora- son conmutables en francés (coussin; cousin: poisson; poison), en inglés (hiss; his : princess; princes); pero sustituibles en otras lenguas, por ejemplo en español "ves" y "vez" ; "veloz" y "velos".

Por formar parte de un sistema la palabra cuenta no sólo con significación, sino también con un valor que radica en ser lo que otros no son. Valor corresponde a concepto.

No todas las palabras tienen el mismo significado, mejor dicho, el mismo tipo. Hay palabras plenas y palabras formales, las primeras cuentan con un significado propio, las segundas tienen un significado tradicional en relación con las palabras a las que acompañan. Las preposiciones y los artículos son consideradas palabras formales.[3]

Una palabra se encuentra limitada en cuanto a su manejo, creación, comprensión y significado en el lenguaje de las ciencias, las disciplinas, artes, tecnicismos

y metalenguaje.

El registro de estos términos se convierte, para algunos, en la sociología de las palabras, más una exigencia científica que una disciplina práctica; tiene como objeto el hecho de que la palabra con sus dos constituyentes, designación y significado, está ligada al grupo social por debajo de la comunidad de los hablantes de una lengua en conjunto y por encima de un individuo.

Como consecuencia destaca: 1) El uso concreto de las palabras (parole). 2) La configuración objetivizada social (lenguaje ordinario) (lengua), situado bajo todas las agrupaciones sociales. E intenta, según esto, describir el uso de las formas de las palabras que se hallan entre langue y parole, especialmente caracterizadas por su determinación a causa de grupos. De acuerdo que el grupo de hablantes conste solamente de algunas personas o sea representativo de todo el estrato portador de cultura de una nación. Si su inclinación es hacia parole la referencia es estilística; hacia langue, gramática.

Dentro del contenido de palabras llamamos simple al contenido, cuando las condiciones en las que puede pronunciares se encuentra en lo designado mismo; complejo si para usar el cuerpo de la palabra han de estar satisfechas condiciones fuera de lo designado. Ejemplos: simple -manzana; complejo -novia.

Junto a la morfología localizamos palabras tipo; la clasificación de acuerdo con su flexión ofrece "flexivas" y"no flexivas" ; la distribución se clasifica según el elemento determinativo; elemento titular (dependiendo

si puede sustituirse o no, algo); así como por el enunciado inherente (cosa, clase de cosas, portador de un acontecer):

1) Verbo. 2) Nombre o sustantivo. 3) Adjetivo. 4) Artículo. 5) Adverbio. 6) Pronombre. 7) Preposición. 8) Conjunción . 9) Interjección.

El término partícula engloba comúnmente la parte de los adverbios y preposiciones que no pueden aparecer en la función de adjetivos o a las que recurre para las composiciones de palabras (anteponer)

Saber lo que una expresión significa, es conocer cómo se le puede y cómo no se le puede usar.

El significado de un enunciado depende de los significados de las palabras que lo constituyen, así como la estructura gramatical de la oración. En español el "enunciado" se refiere al lenguaje oral o hablado y "texto", al escrito. Un enunciado como texto se ha de interpretar según los periodos de la lengua escrita u oral, o ambos de acuerdo al contexto, el texto es probable que sea considerado como secuencia de enunciados.

Para decidir el significado de un enunciado - donde, como se ha dicho, compiten las palabras- nos encontramos comúnmente con varias barreras; una de ellas se sitúa en la ortografía de la palabra, con bases fonológicas. Cierto es que la designación se torna arbitraria y que no hay nada que nos diga: paso es algo menos que vaso o vaso más que paso; pero el valor o la oposición entre los fonemas determina un cambio de significado.

En una oración, por ejemplo, donde indiquemos: "el pato nada", el significado quedaría alterado cuan

do en la conmutación aparezca: " el gato nada ". Gato y pato pertenecen al mismo campo, "animales", pero la "g" es gutural fricativa, la "p", labial oclusiva. Desde el aspecto del sentido, se emitiría una proposición falsa, los gatos no nadan, incluso su ambiente es contrario al acuático.

De la misma manera, cuestiones ortográficas entorpecerían el significado de una palabra aislada, en el momento de una falla gráfica. Nadie negaría que el error ortográfico entre j, g ; s, z ; b, v, se debe, entre otras, a la semejanza acústica; así, escribir " jarra" con g equivaldría a una modificación en su significado, y un cambio total de la palabra "jarra" por " garra"; o "vaso" por "bazo" ; en el primero se designa un objeto, un trasto, mientras el segundo refiere un órgano del cuerpo humano. Lo mismo ocurre con "bacilo" - "vacilo" . El cambio se produce tanto en referente como en significado: bacilo es bacteria, vacilo es verbo en presente de la primera persona.

Los últimos ejemplos (b, v, s, c, z) entran en la homonimia, un hecho que surge por convergencia fonética, donde dos o más palabras coinciden en el lenguaje hablado y, a veces, también en la escritura, conociéndoseles aquí como homógrafos y en la pronunciación como homófonos. Homógrafos y homófonos forman la homonimia parcial, según Lyons.

El fenómeno de homonimia acontece tanto en palabras de una lengua nacional como en los extranjerismos o palabras prestadas; éstas quedan establecidas en su nuevo contorno, se adaptan al sistema fonético local y van sufriendo cambios normales de sonido.

Sería pertinente aclarar que por azares del contexto, dos homónimos con significado diferente tengan, ambos, sentido en la misma locución. En una equivalencia sintáctica dos palabras morfosintácticas serán iguales a condición de que los lexemas (éstos en el significado de palabra) con los cuales se asocian sean sintácticamente equivalentes, es decir, permutables en todas las oraciones gramaticalmente bien formadas.

En la identidad flexiva, dos palabras morfosintácticas son flexivamente idénticas si los lexemas con los que se adjunta tienen las mismas propiedades flexivas; género y número, verbigracia. Condiciones para una homonimia total.

Dentro de la homonimia parcial, los homófonos abarcan la pronunciación separada en igualdad a una sola palabra simple:

(frase adverbial) A diestra y siniestra - adiestra (verbo)

(complemento) A sí mismo - asimismo (adverbio)

La escritura conjunta (y la pronunciación) de palabras aisladas son objeto de estudio ortográfico.

ma, por ejemplo:

hombre	mujer	niño
buey	vaca	becerro
carnero	oveja	cordero
jabalí	puerca	lechoncillo

En esta relación tenemos que: buey es a vaca como carnero es a oveja . Un análisis componencial como éste permite definir una palabra con sólo pocos elementos (componentes) .

Conluimos: en " vamos a darle a la vaquita, a ver si engorda " , el término vaquita es o debió ser el de becerro; en el segundo ejemplo, se habla en términos de lotería. "Vaquita", en ambos, comparte rasgos en común. Ciertamente el significado no es el mismo, como tampoco el referente; se trata de una misma palabra con varios significados, polisémica.

La comunicación verbal, referente a la lengua hablada, tiene sus rasgos como son la entonación (curva melódica que se sigue en un enunciado) y la acentuación; ejerciendo algunas modificaciones en la curva melódica y transportadas en signos de puntuación y acento en la grafía. Una falla en su colocación altera el significado y sentido de un texto.

En algunas lenguas - como la nuestra - la acentuación permite diferenciar una palabra de otra; en ocasiones hace las veces de sufijo, distingue formas del mismo lexema, etc.

Por lo concerniente a los homógrafos, su significado depende aún más del contexto, en tanto el diccionario los registra con entradas diferentes o se opta por la polisemia. Tal es el caso de términos como " vino" (bebida) , vino (verbo) ;"caso" (hecho), "caso" (verbo) ; "vaquita" (animal) , "vaquita" (de lotería).

Lo relevante en la escritura y el habla será la operación y la selección dada con base en la semejanza, la desemejanza, sinonimia y antonimia. Observemos:

a) Retírate el vino - Retírate, él vino.

b) Arréglate esa mecha o tendremos un incendio.

c) Arréglate esa mecha, que te ves mal.

d) Vamos a darle a la vaquita, a ver si engorda.

e) Vamos a darle a la vaquita, a ver si le pegamos al gordo.

Las dos últimas oraciones se muestran ambiguas, requerimos de un contexto (que bien podría ser situacional) o del análisis de sus componentes relacionales, como lo propone el estructuralismo.

La idea de que la semántica podría manejarse en términos de componentes, se ha planteado con la investigación de términos de parentesco. El sexo proporciona una clase de componentes para los términos de parentesco; las diferencias generacionales y los grados de relación otorgan otras dos.

Podemos reconocer más fácilmente los componentes en palabras posibles de ser expuestas en forma de diagra

Gracias a la entonación existen lenguas que distinguen formas de palabras. Los elementos prosódicos se patentizan más básicos que los paralingüísticos (gestos, miradas, ademanes, etc...) más fundamentales que la voz; pero todos contribuyen para hacer del componente verbal un componente básico y distintivo.

De la acentuación nos ocuparemos ampliamente en otro capítulo; la entonación con su respectiva puntuación nos deja enlazar ortografía y semántica con los siguientes ejemplos:

El maestro dijo el alumno es un tonto

Al disponer de la puntuación esta oración obtiene dos sentidos:

a) El maestro dijo: " el alumno es un tonto".

b) El maestro, dijo el alumno, es un tonto.

Las mismas palabras que conforman la oración dan un giro en su sentido, o mejor dicho, al sentido de la oración. Nótese que en estas ejemplificaciones las palabras conservan el significado dado por el contexto.

Al igual que la puntuación (pero con aspectos gramaticales y como un pequeño adelanto en la acentuación) las palabras con posibilidades de funcionar como nexos , preposiciones o verbos complicarían el acto de subordinación al no ser correctamente acentuadas.

Partimos de que el significado de un enunciado es una proposición y las proposiciones consisten en términos de dos tipos: predicados y argumentos. Los prime

ros son relacionales, los segundos relacionados. Regularmente éstos son nombres y deben estar ordenados, de lo contrario el sentido se vería modificado, sería otro.

El cálculo de predicados proporciona un método donde una proposición con su argumento y predicado puede ser el argumento de otra proposición (subordinación); este procedimiento parece ser el adecuado para demostrar el significado de un enunciado, es posible ir de la palabra al enunciado, pues la fórmula de cada palabra - por cada palabra - formará parte de la fórmula del enunciado completo.

Ejemplo de subordinación y acentuación:

P1 P2 P3
La esperanza dé/que su hijo triunfará/lo alentó siempre.

La preposición "de" acentuada se convierte en verbo y marca subordinación entre la P_1 y la P_2 excluyendo P_3 al configurarse como explicación.

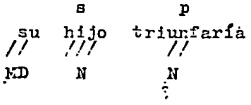
El manejo óptimo del acento facilita el cálculo de predicados y presenta el sentido y subordinación originales:

P1 P2 P3
La esperanza / de que su hijo triunfaría / lo alentó siempre.
S P

La esperanza de que su hijo triunfaría lo alentó siempre
/ / MI SUS MD / MD
MD N OD N ADV
ART

de que su hijo triunfaría
/ /
E T

que su hijo triunfaría
/ /
E T



P1 es principal de P2 y P2 es subordinada sustantiva de complemento adnominal de P1.

Finalmente, las diferentes exposiciones semánticas y fonológicas demuestran que entre estas ciencias auxiliares de la lingüística, hay una total relación y dependencia, son la meta-metalengua de una metalengua .

La ortografía, por su parte, ayuda a la lingüística en general, en la descripción de fenómenos fonológicos y semánticos como consecuencia del uso ortográfico.

N O T A S

1) GUIRAUD, Pierre. *La semántica*

p.20

2) GREIMAS, A.J. "Las condiciones para una semántica científica" en *Semántica estructural*.

p.7

3) ULLMANN. *Semántica, introducción a la ciencia del significado*

p.57

2.4. LA NORMATIVIDAD

Las multiples variedades locales y regionales, los distintos niveles de lengua y los diferentes niveles de habla dan una lengua multicolor de la misma, muy discrepante de la uniformada que pueden presentar las gramáticas.

Sin duda, toda esa riqueza de variantes y matices geográficos, sociales e individuales, al mismo tiempo que son indicio de vida, denotan una tendencia a la diversificación. Pero esa inclinación está frenada y suficientemente compensada por una opuesta rendencia a la unidad existente en el sentimiento general -conciente o inconciente- de los hablantes; es necesario conservar la comprensión mutua dentro de la comunidad mediante un sistema uniforme de comunicación.

Estos seres, por vivir en constante relación, sufren influencias mutuas que dan por resultado el emparejamiento de sus hablas, las normas. Éstas se imponen a los miembros del grupo y los nuevos integrantes de él no se sienten plenamente identificados con sus compañeros mientras no las usen con soltura y propiedad; las normas vienen a ser un lazo que une a muchos individuos.[1]

Se advierte que la gramática, no menos que un objeto, es un valor, un fenómeno social, por consiguiente, político. No puede impedirse que cualquier opción gramatical esté, por lo menos virtualmente, arriesgada; así no ha de extrañar que los problemas que en apariencia son inocentes y gratuitos, sean a menudo promovidos a cosa

pasional y hasta sagrada.

La lingüística es el consejo, la comisión asesora de la gramática; sin embargo, ésta decide y a sus ojos la discusión está sometida a la escala de valores que definen la norma.

La norma a aplicar deriva, por una parte, de los mismos hablantes y por otra, de los módulos utilizados por hombres cultos y conocedores de la lengua.

En un sinnúmero de ocasiones se ha discutido el papel "correctivo" del lingüista, arguyéndose la tarea descriptivista del mismo. Esto no impide que en áreas ortográficas se tome una postura prescriptivista, razón de más al considerar la ortografía con carácter autónomo.

Por otro lado, el sentido didáctico entabla conexiones implícitas con la ortografía y necesariamente se ata a la corrección aún cuando se aboga por la pura y simple ilustración. Al enseñar, mostramos, al recoger los frutos -conocimientos adquiridos- corregimos, si es necesario.

No suponemos el mandato rígido y arbitrario, sino la integración de unos cuantos a un grupo dominante por herencia política-social, la representación de una identidad y la conservación de un estadio, el mantenimiento de la lengua.

La norma de la ortografía actual del español muestra dificultades cada vez más alarmantes en el uso de la b,v;s,c,z; j,g; x; h. Los signos de puntuación -complementarios de la escritura- pasarían a un segundo término durante la década de los 30's.

Distinguir prosódicamente b y v ha causado discrepancias en múltiples posiciones lingüísticas. Se insiste que en México no se hace diferencia prosódica, ¿ cuestiones de articulación?; algunos estudiosos persisten en argumentar que los errores ortográficos se deben a la pronunciación inexacta, o ambigua, de estos fonemas y su obscura percepción.

El caso de la s, c, z se empareja a la anterior, no hay diferencia articulatoria; posiblemente el cuestionamiento radica en puntos filológicos; la conquista y la colonización traen consigo el fenómeno del seseo, atribuido a la influencia andaluza. Un tema que ha despertado polémica y aún en vías de solución. En el seseo sólo se verifica un solo valor fonémico con consecuencias ortográficas.

La x como resultante peninsular , simboliza el sonido /ks/ , paralelamente /ks/ es confuso con /cs/ en la escritura de nuestro alumnado. Históricamente y apegados al náhuatl, la x del mexicano presenta una grafía polifonémica: Xicoténcatl; Xavier:México., etc,.. Reconocer la existencia de tres mil vocablos -aproximadamente- en la lengua española, es reconocer la existencia de s y x como grafías.

J, G presentan semejanza fonética como partículas guturales, /j/ --------/gi/, /ge/. Lo que hoy lleva a la confusión total de J y G en otras de sus manifestaciones, aunque evolutivamente la J sea consecuencia de la Iod vocálica.

Respecto a la H , en forma independiente, afirmamos su inexistencia acústica, después de un proceso donde la F inicial del latín vulgar, tradujo a la H aspirada /h/ y posteriormente a nuestra H (aclaremos que no procedió frente a vocales que diptongaban).

En octubre de 1990 se nos participa (en el curso titulado, la enseñanza de la lengua materna)[1] la desaparición integral de la H. Se olvida que H en unión a C da CH, forma radical en expresiones toponímicas, gentilicios y apelativos.

En la lengua española la prescripción recurre a la Real Academia Española y su ortografía. Así lo expresa el DRAE: "La ortografía enseña a escribir correctamente las palabras. Tres principios dan fundamento a la ortografía castellana: la pronunciación de las letras, la etimología u origen de las voces y el uso de los que mejor han escrito. La ortografía establece cómo se han de emplear las letras y los signos auxiliares de la escritura".[2]

La escritura actual de nuestro idioma sigue determinadas reglas de ortografía; ésta ha nacido de la lucha entre dos tendencias opuestas: la ortografía tradicional cuya afirmación destaca la necesidad de conservar en la escritura elementos etimológicos y del uso; la ortografía fonética que ve en lo anterior un hecho inútil y maneja el principio fonémico (para cada fonema un signo gráfico).

La autoridad de los grandes escritores se invoca sin cesar para justificar la norma; los progresistas se valen de los modernos con el fin de incorporar a la regla

formas rechazadas por la tradición ; esta última, en cambio, las opone al uso de los grandes clásicos.

Todo uso nuevo debe juzgarse en aras de su rendimiento: ¿los hablantes adquieren con ello un medio de expresión eficaz, o al contrario, inútil?. ¿Se desembarazan de un valor muerto o pierden el miedo de emitir un matiz delicado?. Con todo, no debe olvidarse que el uso no puede ser determinado por sí mismo, sino por las repercusiones que todo cambio local trae aparejadas a través del sistema.

La mayoría de las faltas contra la gramática y la ortografía no son ,a menudo, sino combinaciones felices que la comunidad termina por adoptar; la lengua es el campo de una lucha de clases donde los doctos procuran forjar un instrumento cada vez más delicado, mientras el pueblo reclama uno práctico y fácilmente manejable.

Evidentemente, no es posible rebajar la regla a nivel de la masa; pero parece razonable que el gramático deba frenar la proliferación de construcciones que -si bien gramaticalmente justificables- no son necesarias y complican inútilmente la lengua.

Desde el punto de vista teórico , las leyes fijadoras de la lengua deben responder al uso que de ella se hace: el axioma, frecuentemente repetido, de escribir como hablamos y pronunciar como escribimos. Mas no en toda circunstancia el legislador se puede guiar por el uso, porque el uso no es correcto.

NOTAS

1) ALCALA, Antonio. "La norma suma de los hablantes' en *Concepto de corrección y prestigio lingüísticos* .

p.40

2) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "De la ortografía" en *Gramática de la lengua española*

p.467

3.1. CONCEPTO Y TIPOS DE ACENTO.

La tendencia a hacer coincidir la palabra con el grupo fonético es mucho más fuerte en algunas lenguas - el español, por ejemplo, - que en otras.

Con evidencia una palabra pronunciada aisladamente, es al mismo tiempo un grupo y por ser tal lleva : acento. Por supuesto, hay razones de orden práctico que hablan a favor de la conservación de la expresión tradicional (acento de palabra), aunque este acuerdo desaparezca muy a menudo cuando se combina la palabra con otras en una frase.

Siguiendo a la Real Academia, "acento" es la máxima entonación con la cual se pronuncia una sílaba determinada (en cada palabra). También se denomina acento al signo ortográfico con el que frecuentemente se indica en la escritura esta mayor intensidad. Semejante nombre proviene del latín " accentus " , voz formada de "ad" y "cantus", " para el canto ", como expresiva de la elevación y el descenso, cambios e inflexiones de la voz en las antiguas lenguas. De aquí el aplicarlo igualmente a la pronunciación, inflexiones y tonos propios y característicos de un pueblo, región o ciudad y aún a la modulación de la voz representativa de pasiones y sentimientos.

Cuando nos comunicamos lo hacemos a través de las palabras, de signos, de gestos... En todas las palabras del español, con dos o más sílabas, hay una en

la cual nos apoyamos, la pronunciamos con más fuerza que las demás: sílaba tónica . Indicamos la potencia de la entonación por medio del acento.

El acento tónico desempeña un papel importante en la estructura de la frase, rol independiente del que puede asumir cuando constituye una marca gramatical a nivel de la palabra. En la frase, el acento tónico combinado con la pausa, separa grupos de palabras unidas por él en relación estrecha : por ejemplo, el adjetivo con el sustantivo, el verbo con el sujeto, etc. Los términos gramaticales, a la vez que pierden su autonomía, pierden también su acento, para colocarse en más rígida dependencia del semantema o elemento léxico acentuado.[1]

El acento y la pausa pueden cambiar enteramente el sentido de la expresión, según hagan distribuir las palabras; en grupos diferentes, también la entonación transforma la frase.

Para Antonio Quilis el acento es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílaba, morfema, palabra, sintagma, frase; o un fonema cuando funciona como unidad de nivel superior) para diferenciarla de otras unidades lingüísticas de la misma nota. Por lo tanto, el acento se manifiesta como un contrastante y una oposición entre entidades acentuadas - tónicas - y las inacentuadas - átonas -.[2]

Un acento no caracteriza un fonema sino una serie de fonemas. Los medios fonéticos utilizados para distinguir unas de otras a estas unidades más grandes que los

fonemas, son también llamados prosódicos. Recordemos: la prosodia enseña la recta pronunciación y acentuación de las letras, sílabas y palabras.

La puesta de relieve de una unidad de tal naturaleza puede hacerse por medio de la intensidad sonora. Intensidad es la fuerza con la cual se emite la voz. Podemos hablar de la intensidad , mucha o poca, de la voz de una persona, para referirnos al volumen de esa voz - impropiamente lo denominamos tono -.

Es factible referirnos a la intensidad con la cual alguien pronuncia un determinado vocablo porque ha querido darle un realce especial o poque le envuelve una emoción. En estos casos la intensidad es variable, requiere de cada persona y de cada momento del individuo.

Existe otra intensidad expuesta por la lengua o inalterada por nosotros; una alteración en la intensidad relativa de las sílabas de un vocablo supone una alteración en su significado.[3]

El acento maneja ampliamente elementos melódicos. Es éste un rasgo físico que guarda en común con los tonos, y es legítimo plantearse la pregunta de si en tales condiciones, una misma lengua es capaz de presentar el acento y los tonos como realidades lingüísticas diferentes. De hecho, en las lenguas donde todas las sílabas son susceptibles de recibir un tono, parece difícil hablar de acento.

Cuando en una misma lengua coexisten acento y tonos, estos últimos no se oponen como unidades distintas, sino en la sílaba acentuada. El realzamiento de una sílaba en cada entidad acentual con tonos donde cada palabra puede tener sólo un tono distintivo, la disposición de éste se encuentra enlazada con la del acento.

En lo anterior se intenta ver en cada tono un tipo de acento y se dice que una lengua distinguidora de dos tonos conectados al acento, presenta dos tipos de acento.[4]

Generalmente se menciona que el griego clásico tenía dos acentos diferentes, el agudo y el circunflejo (el acento grave no indicaba distinción lingüística) los cuales se oponían en las dos últimas sílabas de la palabra cuando dicha sílaba llevaba vocal larga o diptongo. No obstante, para distinguir con precisión la función, sería mejor decir que bajo el acento, al caer éste en la última sílaba, el griego oponía dos tonos si esta sílaba contenía una vocal larga o diptongo (aún la citada oposición parecen ser hipótesis y muy dudosas, por su parte, el tema del circunflejo es un tema en debate).

La posición fija del acento en las palabras provoca denominar a algunas lenguas como lenguas de acento fijo; por ejemplo, en el francés el acento recae siempre en la sílaba final. En otras lenguas el acento puede ocupar distintas posiciones - dos o cuatro, dígamelo, -

dentro del término; son las lenguas de acento libre (el español).

Si la colocación del acento depende de cualquier otra característica fonológica, el acento será condicionado. En latín se sitúa sobre la penúltima sílaba, salvo si ésta es breve, en cuyo caso irá en la antepenúltima.

Como hemos visto, se considera el acento como la mayor fuerza con la cual se pronuncia, se ponen de relieve ciertas sílabas; la fuerza es la manifestación de la energía articulatoria, de la espiración, de la amplitud vibratoria de las cuerdas vocales, de la tensión de los músculos de la lengua o de los labios. Razón por la cual este tipo de acento recibe los nombres de : acento de energía, acento de intensidad, acento de fuerza, acento dinámico, acento espiratorio.[5]

Frente a él se encontraba el acento musical o acento melódico, dependiente de las variaciones melódicas o variaciones de la frecuencia del fundamental; dentro de este acento se encontraban tanto los fenomenos de entonación como los utilizados para diferenciar las palabras en las lenguas tonales.

Por otra parte encontrábamos el acento cuantitativo, fundamentado en la duración de cada unidad. Ha caído en desuso el término " acento musical " y se prefiere hablar de entonación cuando el rasgo tonal, como manifestación de la frecuencia básica, desempeña una

función lingüística al nivel de la oración, o de tono, si ese mismo rasgo tonal cumple una labor lingüística al nivel de la palabra (lenguas tonales).

Los procedimientos instrumentales demuestran que en la emisión y percepción del acento intervienen factores fisiológicos - la frecuencia fundamental o la duración - por ello, no se manejan ya las denominaciones de acento de energía, de intensidad; sólo se habla de acento.

El tono, la intensidad y la duración pueden presentarse juntos o independientes, según la lengua; siempre hay un porcentaje de uno de ellos que sirve para destacar la sílaba acentuada.

La intensidad se subordina a la amplitud de las vibraciones del sonido. El acento destacador de las sílabas acentuadas del inglés y español demuestra ser un acento de intensidad.

Respecto a la altura musical diremos que depende de la frecuencia fundamental del sonido. La duración está sujeta a la cantidad relativa.

Las diferencias de intensidad se patentizan no sólo entre las distintas sílabas de una palabra, sino en los sonidos que integran una misma sílaba y aún entre los tiempos o partes de un mismo sonido. En la enseñanza práctica de la pronunciación basta, sin embargo, delimitar, a este propósito, las diferencias de intensidad que las sílabas presentan entre sí. Llamamos a las sílabas fuertes o débiles de acuerdo al grado relativo de su intensidad.

Las modificaciones experimentadas por la intensidad en el lenguaje obedecen a diversas circunstancias; unas, psicológicas, relacionadas con el sentimiento particular que acompaña a la expresión ; otras, lógicas, con base en la mayor o menor importancia atribuida a la significación de la palabra, en el conjunto de la frase. Las físicas o fisiológicas subalternadas a la naturaleza del sonido y la articulación , mientras las rítmicas se subordinan a la general tendencia o inclinación que permite reconocer alternativamente, las manifestaciones sucesivas de un mismo fenómeno; por último, las históricas íntimamente unidas a la tradición lingüística de cada lengua.[6]

Diferencias de carácter histórico constituyen uno de los rasgos más peculiares distintivos de la lengua. El acento latino interviene en la estructura prosódica de nuestras palabras.

Los términos latinos, bajo las leyes características de la fonética, modificando unos sonidos y eliminando otros - sobre todo los referentes a los localizados en las sílabas anteriores y posteriores al acento - aparecen hoy, en nuestro lenguaje, profundamente transformados. Pero, a través de esta metamorfosis, la sílaba toleradora del acento ha mantenido generalmente, en español, su identidad sustancial con la correspondiente base latina .

En todo término español con acento propio, por consiguiente que no sea enclítica ni proclítica,

dicho acento ocupa un lugar fijo e invariable. A veces bajo una misma forma se dan dos o tres palabras distintas; fonéticamente sólo se diferencian por el lugar que en cada una de ellas corresponde el acento de intensidad; aún en aquellas configuraciones de significación invariable, el equivoco del acento palidece y desfigura la fisonomía de las palabras, al grado de resultar casi incomprensibles.

Aunada a la posición acentual se halla la función del acento: contrastiva, distintiva, demarcativa, culminativa.

En el eje sintagmático, entre las secuencias de unidades, al resaltar las sílabas acentuadas, aparece la función contrastativa - tanto en las lenguas de acento fijo como en las de acento libre - contribuye a individualizar la palabra caracterizada en correspondencia a las unidades del mismo tipo, presentes en un solo enunciado.

La función culminativa en las lenguas de acento libre o combinado, señala la existencia de una unidad acentual, sin indicar exactamente los límites ; allí donde el lugar del acento es imprevisible. hay que aprenderlo en cada palabra. Sirve para anotar en el enunciado la presencia de un cierto número de articulaciones importantes y facilita así el análisis del mensaje. Sea previsible su lugar o no lo sea, el acento permite precisar el mensaje al hacer variar la primordialidad respectiva de los realzamientos sucesivos.

Para señalar los límites de las diversas identidades en una secuencia y dentro de las lenguas de acento fijo, se manifiesta la función demarcativa; puede registrar el final de una palabra, el principio u ocupar una posición fija con relación al inicio o culminación de la palabra.

La función distintiva se ejerce paradigmáticamente en las lenguas de acento libre; su cambio de estadio distingue unidades de significado desemejante. Respecto a esta función, André Martinet señala que la sucesión de los fonemas caracterizadores le la palabra no autoriza a determinar la sílaba que debe llevarlo; es la situación del español, en donde la secuencia de fonemas / termino / impide saber si se trata de **término, termino** o **terminó.**

Lo expuesto es aceptable si se concibe una palabra española cuyas tres sílabas fueran acentuadas al mismo tiempo, otra en la que ninguna de las sílabas fuera acentuada o una tercera en la cual / ter/ y / mi / estuvieran acentuadas, mientras que / no/ se viera desprovisto de acento, etc... Lo que puede tener valor distintivo es el lugar del acento.

El citado papel distintivo es, en general, episódico, pero puede cobrar cierta importancia en algunos idiomas como el inglés, donde coexisten muchos pares de nombres y verbos fonéticamente homónimos o casi homónimos, delimitados esencialmente por el acento inicial del nombre y final del verbo. Sin embargo, esto no debe

provocar el olvido de la función primordial del acento en todas las lenguas que se sirven de él: su labor es contrastativa y no opositiva.[7]

Quilis asegura que en el español, el acento cumple las funciones distintiva, contrastativa y culminativa. Por ser una lengua de acento libre, el caracter distintivo compensa con creces la relativa pobreza del sistema fonológico español. Veamos algunos modelos:

Término	termino	terminó
célebre	celebre	celebré
límite	limite	limité
libro	libró	
peso	pesó	
fíe	fié	

Toda palabra aislada, fuera del contexto en que se halle, presenta una sílaba con una determinada carga acentual; la situación varía cuando esa misma palabra se encuentra en la cadena hablada. En la frase se percibe claramente la aparición de sílabas tónicas en unos términos designados y en ausencia de otros.

Tales circunstancias se proyectan en la escritura por medio del acento ortográfico y diacrítico; el habla lo hace a través del prosódico y el enfático.

Interpretamos el acento diacrítico como un rasgo distintivo de los diversos oficios gramaticales (morfológicos) desarrollados por una misma palabra. La percepción de este tipo de acento es gráfica, mas no impi

de la auditiva.

El español de México muestra variantes gramaticales de 1) un sustantivo a verbo, 2) de verbo a sustantivo, 3) de artículo a pronombre personal, 4) de éste a artículo, 5) de adjetivo a adverbio, 6) de un relativo a forma interrogativa o modal, 7) de sutantivo a adjetivo, 8) de adjetivo a pronombre, entre otros casos.

De sustantivo a verbo. El estudio de una palabra indicadora o referente de un objeto , animal, ciudad, nombre, también asume el papel de una acción nombrada por el verbo: " libro " y "libró" son formas diferentes de una misma unidad. En el primer caso, libro funciona como sustantivo, mientras libró actúa como verbo en pretérito; el acento diacrítico facilita el reconocimiento de la facultad apropiada. El paso de "libro" a verbo ejemplifica el de verbo a sustantivo.

En cuestines de artículo y pronombre , observamos que el procedimiento va de artículo definido a pronombre personal; las variantes se producen en : el, él:

El libro		-	Él libró	
/	/		/	/
MD	NS		NS	NV
Artículo	Sustantivo		Pronombre	Verbo

De adjetivo a adverbio. La tarea del adjetivo consiste en la calificación o modificación del sustantivo, el adverbio se encarga de modificar al verbo y al adjetivo; sin embargo, esto no inhibe el que un término se acomode a las dos categorías.

a) El hombre "solo" engrandece su pensamiento.

b) El hombre "sólo" engrandece su pensamiento.

Pronombre relativo, forma interrogativa y la modal. Que, Quien, Cual sin acentuación gráfica desempeñan la labor de pronombre relativo y/o nexos de objeto directo, sujetivas (que, quien), comparativas, modales (cual). La interrogación los requiere acentuados en la grafía. ¿ Qué dijo ?. ¿ Quién fue ? . ¿ Cuál es el motivo ?. Discrepentes de : 1) El hombre dijo que luchar juntos es solidario. 2) "Quien" se fue a la batalla irá a la guerra. 3) Lo hizo tal cual; donde cual en unión a tal clasifica dentro de los nexos modales.

En el paradigma de los modos interrogativos hallamos "cuando", "donde", "como", "cuanto" . Partículas adverbiales factibles de representar interrogación: ¿ Cuándo ?. ¿ Dónde ?. ¿ Cómo ? . ¿ Cuánto ? .

El pronombre y el adjetivo con carga demostrativa se realizan como uno u otro según la acentuación o inacentuación diacrítica: este, ese, aquel, esas: ése, éste, aquél. En la primera serie se trata de adjetivos demostrativos, la segunda determina pronombres demostrativos, conjuntos a la sustitución del nombre.

Se puede incluir en el cambio de pronombre a adjetivo el vocablo "tu" , con acento su función es de pronombre personal (tú) ; sin dicho acento y en compa

ría de sustantivo - precediéndole - tenemos adjetivo posesivo: tu casa.

Gramaticalmente - con propósito de acentuación diacrítica - recordemos que una misma palabra en posible actuación sustantiva, verbal (de verbo), adjetiva, dependerá también de la intervención de un artículo o de sus fines sujetivos. Toda palabra precedida de artículo se sustantiviza.

El "acento prosódico" es la mayor elevación de voz con la cual se pronuncia una de las sílabas. Todo vocablo porta un solo acento que constituye el centro fonético del mismo y determina en gran parte su significación.[8]

En el español una palabra cuenta con una sílaba acentuada (excepto los adverbios con terminación "mente") llamada tónica acentuada por contraposición a todas las demás carentes de esa energía articulatoria, inacentuadas o átonas. La partícula acentuada manifiesta las siguientes propiedades:

1. Una mayor energía articulatoria, 2. derivada de ésta, las vocales presentan mayor tensión y mayor apertura. 3. Las consonantes que rodean al núcleo silábico tónico, disponen una mayor tensión y cierre de los órganos articulatorios. 4. Una considerable sonoridad y por tanto, perceptibilidad.

Según el sitio ocupado por la sílaba acentuada, en el interior de una unidad, se puede realizar la taxonomía consecuente: Oxítona o aguda cuando la sílaba

acentuada ocupa el último lugar en la palabra. Paroxítona en el momento que la sílaba tónica corresponde al penúltimo lugar. Los vocablos paroxítonos son los más corrientes en nuestra lengua, de aquí que la ortografía no los distinga con ningún signo diacrítico. Proparoxítona o esdrújula cuando la sílaba acentuada es la antepenúltima. En forma compuesta la parte acentuada puede adelantarse aun a la antepenúltima en cuyo caso recibe la denominación de superproparoxítona o sobresdrújula.

El español conoce los siguientes esquemas acentuales: bisílabos - radio, vaso, coma, árbol, lápiz, radial, papel, tapiz; trisílabos - célebre, ánimo, fósforo, ático, sábado, muñeca, gobierno, naranja, corazón. Tetrasílabos - cómetelo, dígaselo, mecánico, teléfono, telegrama, homenaje. Pentasílabos - relátamelo, repítaselas, recógeselo, magnetófono, dialectólogo, preciosísima.

Para efectos de acentuación prosódica tenemos en cuenta ciertos aspectos vocálicos. Vocales iguales,con acento, entre palabras diferentes. Aún cuando una de las vocales lleve acento fuerte, si el grupo resulta del enlace de palabras contiguas, dichas vocales se enuncian, ordinariamente, como si se tratase de una vocal acentuada: " el aire entra silbando".[9]

Esta reducción, sin embargo, no suele verificarse en el habla corriente pronunciada con lentitud o con afectación.

Al encontrarnos vocales iguales dentro de una misma unidad se disminuye a una sola sílaba, es normal en la emisión rápida y familiar, pero con más frecuencia que cuando su enlace resulta del contacto de unas palabras con otras; cada vocal se pronuncia en una sílaba distinta en el momento que la expresión se hace algo esmerada o ceremoniosa: alcohol (alkól o alkoól) ; el uso rechaza la reducción de las vocales a una sola sílaba.

En leer, lee, creer, creé, poseemos, etc...a parte de la mayor o menor lentitud o cuidado de la pronunciación, incluye la colocación de estas palabras en el grupo fónico, formándose - comúnmente - con sinéresis en la emisión corriente si se hallan dentro de dicho grupo como en:"voy a leer un libro, no es posible creer lo todo" ; mientras que, por el contrario, mantienen preferentemente la forma bisílaba si están en posición final: "lo acabo de le/er, no se puede cre/er".[10]

La analogía con ciertas unidades acentuadas como: cruel, león, roer, fiar, criar, expiar, cuyas vocales se pronuncian constituyendo sílabas distintas, hace vacilar la enunciación en vocablos como : crueldad, leones, lealtad, roedor, fiador, criador, criatura, expiación. Las cuales si bien en pronunciación rápida siguen regularmente la norma general, minimizan sus grupos vocálicos a una sola partícula; en el habla relativamente lenta o cuidada se sostiene la misma división silábica

con hiato, propia de sus correspondientes formas acentuadas.

Vocales diferentes, con acento, entre palabras enlazadas, se reducen a una sola sílaba. El acento de la vocal fuerte extiende su intensidad a todo el conjunto vocálico. Si figuran en el grupo dos vocales acentuadas, ambos acentos se funden en uno solo, apoyándose especialmente en la vocal más abierta: " Según se ha notado".[11]

Aunque posible, fonéticamente, el uso evita la sinalefa de los grupos "aei", "eei", "oei", si el elemento interior es la conjunción "e": riqueza e industria; pobre e inutil. El oído encuentra violenta la compresión de dichos grupos a una sola sílaba; parece menos dura cuando la "e" no funciona como conjunción.

Asimismo, la sinalefa se oprime donde la conjunción O (disyuntiva) está en interior de grupo: "ancho o estrecho"; "justo o injusto".

Grupos con acento, interiores de palabra, con i,u como elemento secundario. Cualquiera que sea la vocal acentuada, estos grupos se pronuncian generalmente en una sílaba aunando la molécula más débil del conjunto vocálico cuando se constituye por los sonidos i,u. Cada grupo forma un diptongo o triptongo : aire, gaita, trueno, neutro, cuestión, reina.

Esta tendencia fonética lucha, a veces, con influencias etimológicas o analógicas con posibilidades de reducción. El lenguaje lento, el acento enfático

y la posición final favorecen el hiato. El habla rápida, el tono corriente y familiar dan preferencia a la sinéresis.

a) La tradición etimológica hace frecuente el hiato en suave, anual, santuario, cruel, embrión, piano, garrión, biombo, avión, arriero, hiato, acuoso, fastuoso, tortuoso, etc... y en los compuestos: maniobra, boquiancho, triángulo, dieciocho, veintiocho.

b) La analogía apoya el hiato, particularmente en referencias verbales, cuando entre el mismo verbo tratado hay casos en los cuales las vocales i, u llevan el acento fuerte: fiar, fianza, (fían); guiaba (guía); liamos (lías) ; criado, crianza (cría): acentuar (acentúo); actuamos (actúan). Ocurre también con los nombres diario, diana, diurno, dieta (día); brioso (brío); riada (río); viaje (vía)

Frecuencia y concepto de algunos casos de sinéresis. La sinéresis de caer, paseo, traen, poeta, aldea, etc... ocurre con más frecuencia que la de río, frío, mío, actúo, graduo, etc. El habla popular hace relativamente más empleo de la sinéresis de unas y otras formas, que el habla culta.

Pronunciación de los adverbios ahora, ahí, aún. Entre las palabras más factibles de movimiento entre el hiato y la sinéresis figuran los adverbios ahora, ahí, aún. Cada una presenta, por consiguiente, dos variantes en su emisión : a - o - ra , ao - ra; a-í, ái; a - ún, áun.

De las modificaciones prosódicas de aún, se ha hablado con vastedad por haber llamado, sin duda, la atención su doble manifestación escrita, aun, aún. El caso de aún no representa, fonéticamente, ningún fenómeno especial; la inclinación por fusionar en una sola sílaba los grupos de vocales en hiato y la probabilidad de enunciar los dichos, con hiato o sinéresis, es un hecho patente en otros términos. Los vocablos **ahora** y **ahí**, especialmente, aparecen - por el orden y frecuencia de sus cambios fonéticos - en condiciones muy semejantes a las del adverbio **aún**.

La sinéresis de **ahora, ahí, aún**, es general cuando éstas van situadas delante de las palabras a las cuales afectan o modifican; **ahora** lo veremos; **ahí** puedes dejarlo, **aún** no ha venido. La pronunciación lenta y el deseo de reforzar la significación de los modelos adverbiales hacen, sin embargo, que alguna vez en este mismo lugar se use también el hiato.

Detrás de las unidades referidas, los adverbios ahí, ahora, aún se pronuncian corrientemente con hiato: son ahora muy ricos; estaban **ahí** sentados ; no salen **aún** de clase.

En ocasiones, la conversación apresurada y la falta de énfasis consienten la sinéresis en esta posición: " Áspero a-hora y bravo". " Aunque apenas, a-ún le punta el bozo"."Yo digo a-ún: - ¿ Por qué callé aquel día ?"[11]

Las unidades donde aparece la unión " uí" pueden considerarse divididas - respecto a la pronunciación -

en tres secciones:

"a) Donde ui se emite como wi: juicio, buitre, cuita, benjuí, muy, cuido, cuidas, fui, fuiste."

"b) Pronunciación con diptongo wi y con hiato u - í, dándose preferencia al diptongo: ruido, ruin, ruina, suizo, circuito, fortuito, casuista, etc..."

"La forma usual en cualquier caso, hasta en posición final, es el diptongo. El hiato, tratándose de estas palabras, responde en general a una expresión oral más esmerada y escogida que en la lengua ordinaria."

"c) Palabras con uso de hiato, u-í y con diptongo wi, predominando el hiato: jesuíta, huída, huir, incluir, concluir, concluído, recluído, construí, instruiste, etc."

"La u de huir, huída se enlazan en sinalefa con una vocal anterior: después de la huída. No se tomaría como correcto desligar por completo la u de la sílaba anterior, diciendo simplemente la - wi - da."

"El vocablo flúido - sustantivo o adjetivo, de acuerdo con circuito, fortuito, gratuito, se pronuncian con diptongo wi: el flúido eléctrico - el flwído eléktriko. Algunas personas a pesar de decir fortuito, gratuito con wi , suelen enunciar (influidas por el acento de la ortografía académica) - flú-i-do o flúi-do; otras, y en su mayor número, convierten la palabra en trisílaba con acento en la i, otorgando la misma configuración que al participio de fluir : flu-í-do." (Tomás Navarro, T. Manual de pronunciación española, 19a.ed. pp.166-169).

La acentuación de ía. El habla culta emplea el hiato: tí-a, ha-bí-a. En lenguaje rápido y en situación

poco acentuada, la sinéresis de ía se tolera , en ciertos casos, aun entre personas instruidas. La condición esencial es que la pronunciación no sea lenta, fuerte ni esmerada.[12]

Los esquemas del plural sostienen el acento de intensidad sobre la sílaba donde la porta la forma singular. Esta movilidad del acento provoca en muchas palabras que en singular son agudas, una modificación en llanas o esdrújulas, respectivamente - por terminar en consonante - : razón, razones; árbol, árboles. Se apartan de la regla general "carácter" y "régimen", sus plurales trasladan el acento sobre la sílaba que sigue inmediatamente en singular: (/karaktéres,/rexímenes/) .

Por razón del acento las sílabas se dividen, como queda dicho, en fuertes y débiles. Lo fuerte o acentuado y lo débil o inacentuado, ni representan valores invariables, ni se hallan siempre a una distancia determinada y fija. El uso permite que dentro de cada una de dichas categorías - por razones rítmicas o psicológicas- la sílaba acentuada sea más o menos fuerte y la inacentuada más o menos débil, respetando los límites necesarios para que una y otra especie no se confundan entre sí.

Lo ordinario es que cada palabra tenga una sílaba acentuada y si el término es monosílabo, su sílaba única sea fuerte: pan, luz,mil, va. Hay, sin embargo, algunos vocablos que constan únicamente de sílabas inacentuadas y otras (en número menor) portan dos acentos. Estas últimas son, además de los adverbios en "mente", palabras compuestas.

Sólo una clase de palabras conservan el acento, los verbos; no lo pierden ni siquiera los verbos auxiliares, a pesar del carácter secundario de su función sintáctica.[13]

Fórmulas corrientes de tratamiento son siempre inacentuadas ante el nombre al cual se refieren: don, doña, fray, sor, san, santo. Se acentúan santo y santa con valor de adjetivos o sustantivos. Sólo se pronuncian átonos algunos bisílabos. Pierden su acento las unidades señor, padre, madre, tío, tía manejados como tratamientos en vocativos: Señor Martínez; señorita María, padre Andrés, tío Juan.

En los nombres personales compuestos, Juan José, José María, María Josefa, Pedro Antonio, se pronuncia débil el primero de los dos elementos de cada nombre, aun cuando se escriba con acento; lo mismo acontece, con frecuencia, en los toponímicos compuestos.

No importando la combinación donde las palabras se manifiesten dentro de la estructura, su acento se mantiene de un modo invariable sobre la misma sílaba al considerarse palabra aislada; pueden darse diferencias en cuanto al grado de intensidad entre las diversas sílabas fuertes de una frase, la unidad por su acento se subordina, en la oración, al grupo de intensidad; cada uno conlleva un solo acento principal, acento igualmente fuerte en todas las células constituyentes de una frase.

Por lo general el acento principalse le subalternan otros; reforzado por aspectos o circunstancias lógi

cas o emocionales, predomina sobre los restantes y recae precisamente sobre aquella palabra en donde la significación se arraiga con potencia al pensamiento. Así en una proposición el acento primordial lo soportará el primero, segundo, o tercer grupo, de acuerdo a la importancia relativa que cada uno de estos términos tuviese en relación con el sentido especial que quisieramos dar en cada circunstancia, en cada enunciación (bajo mi responsabilidad) . Se trata del acento enfático.

Las unidades que en español siempre llevan una sílaba acentuada son: el sustantivo / el pélo/; el adjetivo / el color négro /; el pronombre tónico / tú sábes póko /. Los indefinidos, adjetivos o pronombres, / algún día/; los pronombres posesivos / la pluma és mía / ; los demostrativos - tanto pronombres como adejetivos - / kiéro éste libro/ . Los numerales (cardinales y ordinales) / dós pésos / . El verbo, aunque sea auxiliar / el gáto bíbe / , / pépe á komido/ ; el adverbio / kóme póko / . Las formas interrogativas qué, cuál, quién, dónde, cuándo, cuánto, cómo.

Son conjunciones tónicas: las disyuntivas ora, ya, bien; la consecutiva, así; la temporal apenas. Las compuestas: adversativas no obstante, con todo, fuera de; consecutivas: en efecto, por tanto, por consiguiente, así que. Temporales: aún no, no bien, ya que, luego que, después que, en tanto que (es átona en cuanto o su forma menos culta, en cuanto que) ; las condicionales:

a no ser que, dado que, con tal que; las concesivas: por más que, a pesar de que, mal que, ya que.[14]

Los términos de tratamiento - a semejanza de Navarro Tomás - Quilis los clasifica como inacentuados. El primer componente como María José. Los pronombres átonos que simbolizan el complemento directo y el reflexivo se; los adjetivos, apocopados o no: mi, nuestra. El artículo determinado, la preposición, la conjunción copulativa, disyuntiva, la polivalente que, son inacentuadas.

Del mismo modo se muestran las adversativas pero, sino, mas, aunque. Las causales pues, por que, como, pues que, puesto que, supuesto que; las consecutivas pues, luego, conque. Condicionales: si, cuando; concesivas: aunque, aun cuando.

Que, cuando, cual, quien, donde, cuanto, son inacentuadas en función no interrogativa. Los vocativos y expresiones exclamativas cortas de cariño o de reproche no están provistas de acento.

Existen símbolos léxicos que, en virtud de lo dicho, son tónicos o átonos según su papel: luego, tónica en función temporal: / luégo bámos /; átona en consecutiva. Aún, acentuada en adverbio, inacentuada en preposicional / ni auN para bibiR tiéne ánimos / ; mientras, tónica en adverbio, átona en conjunción. Medio como adjetivo es tónico, átono en lexias complejas / está medio dormido /; más es acentuada en adverbio e inacentuada en nexo relacional; el mismo caso lo comparte "menos".[15]

De acuerdo con la frecuencia de los esquemas acentuales en español, investigados y expuestos en la obra de Antonio Quilis, podemos señalar que:

1) El porcentaje de las categorías tónicas es 1.75 veces mayor que el de las átonas; las primeras arrojan 63.44% frente al 36.56% de las átonas.

2) Dentro de las categorías tónicas, el rango de las palabras en cuanto al número de sílabas se establece del siguiente modo: a) bisílabos; b) monosílabos; c) trisílabos; d) tetrasílabos; e) pentasílabos; f) adverbios en terminación "mente"; g) hexasílabos; h) heptasílabos; i) octosílabos.

3) El rango respecto a los esquemas acentuales es: a) paroxítonos; b) oxítonos; c) proparoxítonos.[16]

Sujetos a los casos de acento prosódico que han sido exhibidos, advertimos discrepancias de acentuación entre la pronunciación y la escritura; en ésta se cuenta con el acento ortográfico.

Según la Gramática de la lengua española, se llama acento ortográfico, o simplemente acento, a una rayita oblicua (´) que baja de derecha a izquierda del sujeto que escribe y se coloca - en los casos próximos a mención - sobre la vocal de las sílabas donde carga la fuerza en la pronunciación del vocablo.

a) Para el uso de los acentos es necesario recordar lo establecido en la prosodia; a saber, en nuestras dicciones castellanas es posible cargar la pronunciación, ya en la última, ya en la penúltima, ya en la última,

ya en la penúltima, ya en la antepenúltima sílaba; como: citará, citara, cítara. A la primera (citará) de estas tres clases llamamos voces agudas; a la segunda (citara) , llanas o graves y a la tercera (cítara), esdrújulas. También las hay sobresdrújulas.

b) Hay diptongo castellano cuando las vocales débiles i, u se juntan entre sí o cuando se unen a las fuertes a, e, o.

c) Téngase presente que para haber triptongo se han de unir dos vocales débiles a una fuerte: buey .

d) Cuando se reunen dos vocales fuertes no existe diptongo: Bilbao.

e) Con estos antecedentes prosódicos es muy fácil la aplicación de las reglas para el buen uso del acento ortográfico.[17]

La división de las palabras según el acento: agudas, graves o llanas, esdrújulas, sobresdrújulas. Las palabras agudas llevan acento escrito al terminar en "s", "n" o vocal: razón, compás, sofá, el acento recae sobre la última sílaba.

Son palabras graves o llanas las que cargan el acento en la penúltima sílaba; se escribe el acento al finalizar con consonante diferente a n, s o con vocal. Sólo se acentúan en caso de concluir con l, m, r, t, d, z.

Las esdrújulas cobran fuerza en la antepenúltima sílaba . Todas se acentúan.

La Real Academia española, nuestra máxima autoridad en cuestiones de morfosintaxis y lingüística, ha dispuesto en sus nuevas reglas de prosodia y ortografía, de

1970, que: 1) La combinación de las vocales "ui" siempre formará diptongo, por lo tanto, nunca llevará acento la vocal débil. Sólo lo portará: a) si lo recibe la antepenúltima sílaba y le corresponde por ser esdrújula: jesuística. b) Cuando el acento está en la última sílaba y le corresponda por ser aguda: tenjuí. En ambos casos la i se acentúa por tratarse de palabras esdrújulas o agudas y no para romper diptongo.

2) Los monosílabos fue, vio, dio se escribirán en lo sucesivo sin acento.

3) Los infinitivos terminados en uir, eir, oir, air no llevarán acento escrito.

Los compuestos se acentúan como si cada uno fuese palabra aislada: hispano - belga; histórico - crítico - biográfico. Al formarse por elementos inseparables que indican verdadera fusión: hispanoamericano, verdinegra; presentarán un acento único, el correspondiente según las reglas generales de la acentuación.

Entre otras novedades oportunas tenemos:

1) La admisión de dos parámetros de acentuación en una larga serie de voces - por ejemplo las compestas con - mancia y las terminadas en - iaco - . Tal admisión revela un paso del criterio rígidamente preceptivo a una postura más descriptiva. La misma posición deja ver la autorización de otras configuraciones dobles, como mnemotecnia - nemotecnia; gnomo - nomo, etc.

2) La unificación de la acentuación en una secuencia de elementos de composición, corrientes en los tecnisismos modernos (- ardia, -faga, - scopia, - cefalia).

3) La anunciada reglamentación de la acentuación del presente de indicativo de los verbos en - iar, - uar, un campo hasta ahora no codificado.

4) Simplificación en la acentuación del grupo - ui, considerado prácticamente como (representante de) diptongo en todos los casos.

5) Estricta distinción ortográfica entre aún (todavía) y aun (hasta, también); otro caso donde reinaba el desorden de varias perspectivas contradictorias.

La supresión del acento ortográfico en los nombres extranjeros no hispanizados y en el primer elemento de los compuestos (con excepción de los adverbios en "mente").[18]

Coseriu repara en la omisión del acento ortográfico en los infinitivos - aír, - eír, - oír. Tal supresión no simplifica, complica las normas de acentuación, pues introduce una nueva excepción en una regla clara y oportuna. No vale el argumento de que en español no hay otras palabras con terminación - air, - eir, - oir y que se acentúan de otro modo porque en textos de hitoria e historia de la lengua pueden hallarse nombres y términos mozárabes como Nusair, Yenair, Febrair, captair.

El sistema ortográfico es un sistema autónomo que debe tener una coherencia propia, hasta cierto punto independiente de la lengua, sobre todo en un idioma como el español donde no existe un paralelismo efectivo entre fonética y grafía, al respecto aclaremos que es uno de los idiomas que más lo tienen.

El mismo Coseriu menciona que si se aplicara la idea de que para el hablante o lector no puede haber duda (respecto a la disposición anterior), no se colocaría la tilde en los sufijos - ista, - ismo (egoísta, arcaismo), pues ellos guardan siempre la misma acentuación; a ello objetamos que sin el acento la palabra "egoísta", sonaría ." /egóista/"

"Por otra parte, la necesidad de pintar el acento ortográfico en palabras como vahído, buho, rehuso, por el hecho de que la "h" es muda, colocada entre dos vocales, no impide que éstas formen diptongo. Claro que no lo impide ni podría hacerlo, dado que "h" es una letra y no un sonido. Pero ya que se mantiene este signo habría resultado más cómodo decir que sí impide la formación de diptongo en voces como las señaladas, para no ir contra una costumbre tan arraigada, escribiendo vahído, búho, rehúso."[18]

Verónica Tello expone que aún siendo palabras agudas, cuando terminen en "y": voy, convoy, caray no llevan acento. Aquí la "y" suena como vocal.

La conjunción "o" se acentúa al encontrarse entre números, con el fin de evitar la confusión con el cero; serán inacentuados los vocablos con culminación en doble "o": protozoo, Feijoo.[19]

Palabras esdrújulas pueden construirse con personas de verbo y con gerundios y participios seguidos de los pronombres me, te, se, nos, le, lo, les, los, las, los cuales se denominan enclíticos. Si se tratan de dos

o tres pronombres enclíticos resultan vovablos con acento en la cuarta o la quinta sílaba, computados de derecha a izquierda recibiendo el nombre de **sobresdrújulas.**

Sólo los adverbios acabados en - mente portan dos acentos prosódicos, al componerse de un adjetivo calificativo y el sustantivo "mente", ambos aún separables y de aquí el acentuarse el primer elemento cuando se requiera.

Si en las voces compuestas una y otra parte es, griega o de otro origen y por sí sola no ha entrado en el caudal de nuestra lengua, el acento se apoya a veces en el primer elemento de la composición, a veces en el segundo.

Acentuamos en el primer componente: carnívoro, centímano, cornígero, febrífugo, salutífero, noctívago, epígrafe, kilómetro, telégrafo, etc... y en el segundo: epigrama, telegrama, kilogramo, monosílabo, neoplatónico. En compuestos enteramente castellanos el acento va siempre en el segundo elemento: paracaídas.

Dentro de las discrepancias de acentuación entre la pronunciación y la escritura, los vocablos período, cardíaco, alveólos, océano no se acenúan en la pronunciación más corriente, como lo indica la escritura, sino como figuran en la siguiente transcripción: (/perjódo/, kardjáko/), (//albeólos/ /oceáno/) . Pero en la pronunciación culta sí se sigue la acentuación: " océano".

Las palabras poliglota, pentagrama, metamorfosis, metempsicosis, y a otras más corrientes, miligramo,

centigramo, decigramo, centilitro, decalitro les atañe acentuación llana, según el Diccionario Académico.

La acentuación llana se va haciendo corriente en kilogramo (/kilográmo/) y ya es general en epigrama (/epigráma/) y telegrama (/telegráma/).

Se escribe cartomancía, quiromancía, nigromancía, con acento sobre la "i", pero se pronuncia con acentuación sobre la "a"; se dice conclave o cónclave, medula o médula, ciclope o cíclope; pero la acentuación esdrújula es común en el habla.[20]

Por último, destacaremos que los verbos en tiempo pretérito indefinido y futuro se acentúan comúnmente en el español.

La tilde, en situaciones reglamentarias de la ortografía, sobre la mayúscula, es aconsejada y hasta advertida por la Real Academia Española. Así se evitará leer "secretaria", donde se quiere escribir "secretaría"; y no se leerá "mato", donde se quiere decir "mató".

CITAS

1) GUIRAUD, Pierre. La gramática. " El sentido y la forma"

p. 24

2) QUILIS, Antonio. El acento

p. 7

3) MARTINET, Andre. Elementos de lingüística general.

p. 114

4) QUILIS, Antonio. Op.Cit. p.8

5) TOMÁS NAVARRO T. Manual de pronunciación española.

p.p. 158-159

6) MARTINET, Andre. Elementos de lingüística general

pp. 115-116

7) HERNÁNDEZ, José A. Elementos de gramática superior "Acento prosódico"

p. 12

8) TOMÁS NAVARRO, Tomás Manual de pronunciación española.

p. 153

9) Ibidem p. 154

10) Ibidem p. 156.

CITAS

11) Ibidem. p. 157

12) Ibidem p.185

13) Ibidem. p. 187

14) QUILIS, Antonio. El acento
p.12

15) Ibidem p. 14-15

16) Ibidem p. 45

17) Gramática de la lengua española. " De los acentos"
p. 460

18) COSERIU, Eugenio ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA ROMÁNICA. " Lengua y ortografía"
pp. 300-301

19) TELLO, Verónica La palabra escrita
"Acentuación"
p.28

20) TOMÁS NAVARRO, Tomás. Manual de pronunciación española.
p. 194

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

4.1 OBSTÁCULOS DE APRENDIZAJE

Este apartado lo dedicaremos a la importancia de la enseñanza de la ortografía, donde, obviamente, se incluyen observaciones respecto a la didáctica de la acentuación.

Como se ha señalado en otros capítulos, la lengua, con su habla y escritura, es relevante en el proceso de la comunicación; en ésta destaca la retroalimentación: el aprendizaje. La tarea de aprender no es sólo responsabilidad de un individuo en situaciones escolares; el magisterio conlleva un gran peso en esta labor.

La didáctica ha experimentado varios cambios: en un principio se le calificaba como tradicionalista. A partir de la evolución del pensamiento humano y sus necesidades, se han buscado diversas formas para la enseñanza escolar: la didáctica conductual, la del conocimiento cognoscitivo (entre otras) y , en la actualidad, el llamado modelo educativo o del siglo XXI. Lo cierto es que estas variantes intentan responder al progreso educativo.

Hablamos de progreso y pretendemos ver en él, el desarrollo científico, tecnológico y cultural; aquí tropezamos con los problemas en la didáctica de la lengua.

Por un lado, el alumno parece aburrirse con una serie de preceptos o reglamentos ortográficos; por el otro, los profesores de ciencias o disciplinas —incluso los de lengua y literatura— expresan un profundo disgusto por la deficiente ortografía y redacción del alumnado.

La mencionada situación se vuelve cada vez más preocupante. Los jóvenes llegan al nivel medio superior no únicamente con dificultades en su lengua oral; la escritura es realmente pobre. Las constantes equivocaciones se dan en la grafía de b, v, c, s, z, j, g, x, las cuales alcanzam un alta frecuencia de error, así como la acentuación.

Durante cuatro años de mi carrera docente, he podido observar cómo la ortografía se va perdiendo cada vez más, al paso de las generaciones estudiantiles: la x la representan gráficamente con cs, ks, x ; en tanto la g en sonido suave pierde la u. La j, muchas veces, es sustituida por g, al grado de cambiar totalmente un término por otro.

Con la s, c, z han llegado a escribir c por s o z, cuando la c representaría / k / fonéticamente; es decir, cu, co, ca, en lugar de za, ze, zi, zo; sa, se, si, so, su, tanto en inicio como en intermedio de palabra.

Respecto al acento, aclaremos que no sólo desconocen dónde aplicarlo gráficamente; lo mismo acontece en la pronunciación y en la diferenciación de las diversas funciones de una misma palabra, con acento escrito o sin él. Para ellos, de (preposición) y dé (verbo); se (pronombre) y sé (verbo) no tienen distinción morfológica.

Si preguntamos las causas de su falta de conocimiento, los alumnos responden: " No nos lo enseñaron", " nos enseñaron, pero no entendimos", "las clases eran muy aburridas". Los profesores contestan: " Es que no leen", "no saben las reglas de ortografía", "son los medios de comunicación los que enajenan", "los maestros de secundaria no les enseñan". Éstos declaran: " Vienen mal desde la primaria", "no se les fomenta la lectura", " no podemos hacer lo que otros no hicieron y a la vez cumplir con nuestro programa". Los directores de preparatoria opinan: "Los problemas de hoy vienen de atrás", "algunos profesores continúan con el tradicionalismo".

¿ Qué es el tradicionalismo ? . La exposición del profesor y la no participación del alumno. Ante esta inhibición, se optó por la didáctica conductual, donde el fin es modificar óptimamente la conducta del educando; sin embargo, el objetivo se reduce a Estímulo - Respuesta; la retroalimentación no tiene lugar.

Suponemos que éstas han sido las formas como se enseña la ortografía, entre otras disciplinas y ciencias, y lo que para los griegos era Paideia, enseñanza, de Paidós - niño-, la guía de los niños por la enseñanza, no encuentra la solución para reducir o eliminar las fallas ortográficas del educando.

No podemos negar que se han hecho indagaciones referentes al tema, así como se han pretendido nuevos métodos para un mejor manejo de la lengua en el alumnado.

En el mes de noviembre, aproximadamente, algunos miembros del Instituto de Investigaciones Filológicas

(UNAM) notificaron - en el Curso sobre la enseñanza de la lengua materna[1] - la investigación que realizaron en el área básico de enseñanza, tanto en escuelas oficiales como particulares, con enfoques teóricos y el método. En esta exploración concluyeron que la ortografía se encuentra en malas condiciones.

Por otro lado, la SEP y su política para la modernización educativa, establecen como propósito primordial, revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología, para lograr una educación de calidad.

Puesto que tarea tan compleja implica un proceso extremadamente cuidadoso, el fundamento para proponer modificaciones al programa vigente de educación primaria requirió de una etapa de evaluación, para la que fueron recabadas las opiniones de los maestros de todo el país.

Una vez surgida la necesidad de revisar y simplificar los objetivos en cada área, se ha sustituído la redacción por objetivos para enunciar contenidos.

La fase de análisis permitió detectar los vacíos y cuantificar la carga curricular, lo que con

1. Curso impartido para profesores de la UNAM y escuelas incorporadas, en el año de 1990.

dujo a complementar, eliminar y reordenar las secuencias temáticas.

Los cambios mencionados hacen necesario que el profesor utilice cuidadosamente los libros para el alumno, ya que los textos seguirán siendo los mismos durante esta etapa de transición.

La actual forma de presentación también favorece establecer correlaciones entre las áreas, además de contribuir al tratamiento de la educación tecnológica, educación artística y educación para la salud.

El área del español, durante el primer grado de primaria, tiene como propósito iniciar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura y favorecer el desarrollo de las capacidades lingüísticas con que ya cuenta.

Por consiguiente se propiciará que se comunique mediante diversos lenguajes. También se requiere que utilice la lengua como instrumento para impulsar su creatividad o imaginación.

Respecto al contenido ortográfico encontramos en la primera unidad del programa, la palabra como la mejor forma de comunicación; en tanto la segunda unidad contiene la identificación de palabras y el uso de expresiones para preguntar y ordenar.

La unidad tres destaca la identificación de vocales y los diptongos. La identificación de las consonantes: s,t,m,p, l,b,v (fonema /b/),n y d.

En la unidad cinco encontramos las consonantes **ll,y,c,q,r,rr,f** en palabras y enunciados; en la seis hallamos **ñ,g,j** y en la siete, **h,k,x** y las sílabas.

La última unidad de este grado marca la expresión oral y escrita de textos breves.

El programa de segundo grado de primaria hace enfoque en los enunciados exclamativos, interrogativos, e imperativos, el uso de las mayúsculas, el fonema s y sus grafías; el empleo del fonema /b/ y sus grafías. También aparecen los juegos fonológicos y la redacción oral y escrita de acontecimientos referentes al módulo.

En el tercer grado se marca el uso del diccionario y de las palabras con la sílabas **que,qui**. Los fonemas y los sonidos entran en este programa.

También se abarca el uso de m antes de p y b; el de la g y la j, escritura de palabras con **ga, go, gu y gue, gui**; palabras con b y v, uso adecuado de **r y rr**, así como ejercicios con **ll e y**.

El acento y sus reglas, que se abarcaban en el programa anterior, en éste quedan en el olvido, aunque algunos maestros sí lo enseñan.

En el programa de cuarto grado encontramos la clasificación de sílabas y la identificación de las sílabas tónicas; la deducción de las reglas del uso del acento ortográfico y el uso del diptongo. Se incluyen algunos homófonos y se insiste en el manejo de **ll,y, b,v,n, r,rr y j.**

Ya en el quinto grado aparecen las reglas de acentuación, el acento diacrítico y se continúa con los diptongos; también aparecen los homófonos, el uso de gue, gui con o sin diéresis.

Se ven las ventajas comunicativas de la lengua, el signo lingüístico y los signos de puntuación; se retoman algunos fonemas y grafemas, así como la redacción y el uso de mayúsculas.

Las reglas de acentuación, los homófonos, los signos de puntuación y la ortografía de palabras derivadas son los aspectos ortográficos que se ven en el sexto grado de primaria.

Se debe aclarar que la lectura aparece como tema frecuente en los diversos grados de primaria; tema que va desde la comprensión de lectura, hasta la crítica de la misma, según el grado que se curse.

La elaboración de los contenidos describe y parte del desarrollo del infante en el área psicomotriz, la cognoscitiva y la socioafectiva.

4.2 PROCEDIMIENTO DE LA ENCUESTA

Debido al estado actual de la ortografía en la escolaridad y como búsqueda de una respuesta a la citada situación, se realizó un estudio a través del cual se pretende mostrar algunas de las causas reales de la inadecuada acentuación presente en los educandos.

Partimos de la base de la educación, la llamada educación básica o primaria, con el objeto de detectar si es éste el nivel donde se localiza una de las fuentes causantes del problema.

La investigación se inició con la selección de seis colegios, tomando en cuenta su prestigio académico avalado por el reconocimiento público y por la alta captación de población.

Con el propósito de obtener estadísticas reales con prototipos idóneos, se eligieron tres escuelas oficiales y tres particulares:

a) Oficiales: Escuela Estado de Coahuila, Escuela Capitán Emilio Carranza y Escuela Benito Juárez.

b) Particulares: Colegio Francés Pasteur, Universidad Motolinia, Colegio México.

De ambos bloques se consideraron los terceros y quintos grados, pues de acuerdo con el programa de la SEP, en ellos se centra la atención en la enseñanza del acento.

La investigación se dividió en dos etapas:

En la primera fase se encuestó a los docentes; en la segunda se aplicó un ejercicio de acentuación a los escolares de los grados mencionados.

La encuesta a los docentes plantea quince cuestionamientos por medio de los cuales se conocería el punto de vista del profesorado acerca de la ortografía en la primaria, los métodos que se siguen para su enseñanza, los materiales de apoyo y la detección de errores que su experiencia les ha permitido. En las interrogantes se hizo hincapié en aspectos de la acentuación.

ENCUESTA

1. ¿ Existen problemas en la enseñanza de la ortografía ?
2. ¿ Cuáles son las principales dificultades de la ortografía ?
3. ¿ Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación (En el programa y en clases)?
4. ¿ Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos ?
5. ¿ Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación ? Coloque una cruz sobre la respuesta.
   a) MONOSÍLABOS, b) BISÍLABOS, c) TRISÍLABOS,
   d) TETRASÍLABOS, e) PENTASÍLABOS, etc...

a) AGUDAS, b) GRAVES, c) ESDRÚJULAS,
d) SOBRESDRÚJULAS.

6.- ¿ Podría enumerar algunas causas ?

7. ¿ Qué tipo de léxico y de material lingüís tico se maneja en la enseñanza de la acen tuación ?

8. ¿ Con qué frecuencia se realiza la lectura ?

9. ¿ Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas ?

10. ¿ Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalida des ortográficas y de acentuación ?

11. ¿ En qué grado escolar se enseña la acentua ción ?

12. ¿ Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación ?

13. ¿ Observa avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados ?

14. ¿ A qué lo atribuye ?

15. ¿ Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en cuestiones de ortografía y acentuación ?

Los ejercicios aplicados en las escuelas citadas, constan de ocho columnas, clasificadas según los casos donde se mueve el acento ortográfico y el diacrítico.

El vocabulario incluye términos de uso común, conocido (o que supuestamente conocen) y manejado en el habla y escritura de los infantes.

En el primer bloque se registraron diez palabras agudas, el segundo contiene diez graves y el tercero diez esdrújulas (con una sobresdrújula). El cuarto grupo de palabras lo forman seis adverbios con terminación "mente"; el quinto lo constituyen palabras sustantivas - y una adjetiva - con el grupo ía. El sexto lo conforman diez verbos en copretérito con -ía . La penúltima agrupación abarca doce ejemplos de frases y oraciones en donde se presenta el acento diacrítico en pronombre, artículo, adjetivo, verbo, nexo condicional, y la afirmación sí; en estos ejemplos se colocó una frase o enunciado frente a otro, para permitir la distinción de la doble función de la palabra en turno.

Finalmente, se reunieron nueve ejemplos en los que se percibiera el acento de los pronombres relativos y de cantidad en enunciados interrogativos, frente a los admirativos y declarativos.

La tarea de los chicos se limitó a acentuar la palabra, cuando ellos lo consideraran necesario[1]. Para esto, debemos aclarar que ninguna de las columnas o agrupaciones del ejercicio recibieron título; el estudiante desconoció si existía o no una clasificación de términos de acuerdo a la sílaba que portara el acento.

Se manifiesta que en los vocablos donde pudiera darse la ambigüedad —debido a la repetición de una palabra, pero con diferente función— , se marcó oralmente la diferencia de intensidad (por ejemplo: término, termino, terminó).

EJERCICIO DE APLICACIÓN

Canción	Cantaron	Árboles
Compás	Lápiz	Estómago
Jabalí	Caldo	Imágenes
Jamón	Ficha	Exámenes
Comer	Fácil	Matemáticas
Inglés	Árbol	Pájaro
Cantará	Fútbol	Artículo
Según	Imagen	Órbita
Bebé	Ágil	Lógico
Pañal	Congelaron	Cámara
Disfraz	Cancha	Máscara
Capital	Automóvil	Célula
Soñar	Azúcar	Décimo
Terminó	Virgen	Vigésimo

1. Las indicaciones se dieron verbalmente.

Dejó	termino	Zócalo
Libró	Dejo	Término
Papel	Libro	Lástima
Imán	Lleno	Médico
Limité	Gozaron	Cuéntaselo
Decir	Elote	Míralo

Lentamente
Lógicamente
Claramente
Rápidamente
Fuertemente
Sinceramente

Caloría	Entretenía
Ferretería	Comía
Carnicería	Corría
Fotografía	Hacía
Energía	Dormía
Feria	Sentía
Seria	Volvía
Portería	Recogía
Apariencia	Venía
Decencia	Envolvía

Nota: En la quinta agrupación (sustantivos en-ía) también se incluyeron palabras con "ia"

El libro - Él libró

Tu vida - Tú corre

Este perro - Éste espera

Aquel Autor - Aquél actuó

Se terminó la leche - Sé mucho sobre ti

Si apruebas, te daré un regalo - Sí, contestó el niño.

¿ Cómo dijo ? - Como dijo el vecino

¿ Cuál niño ? - Lo hizo tal cual

¿ Cuántos años tienes? - Cuantos he vivido

¿ Quién llegó tarde ? - Quien no se levantó temprano.

¡ Cuánto llanto !

4.3 RESULTADO DE NUESTRAS ENCUESTAS.

a) De la encuesta realizada al profesorado obtuvimos las siguientes respuestas:

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

1.- ¿Existen problemas en la enseñanza de la ortografía?

R.- Los problemas en la enseñanza de la ortografía surgen por falta de atención del alumno, en la prosodia, en el estudio de las reglas ortográficas y en la motivación para hacer conciencia de lo necesario de la ortografía.

Otros mencionan que los problemas se presentan al copiar de un texto, al tomar dictado, al copiar del pizarrón y al elaborar un trabajo escrito (narración o descripción).

Los dos últimos informantes señalan que la problemática radica en los métodos de enseñanza, las técnicas y los ejercicios de apoyo.

2.- ¿Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R.- Las principales dificultades descansan en la pronunciación, la acentuación, la correcta aplicación de las reglas ortográficas, la memorización de éstas; no se distingue el acento prosódico del ortográfico y hay deformación de vocablos.

3.- ¿Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación (en el programa y en clases).

R.- El porcentaje es del 60 al 65% . Una profesora atiende la acentuación en un 5%.

4.- ¿Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R.- El acento es el problema más grande.

5.- ¿Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación?. Coloque una cruz sobre la respuesta.

a) MONOSÍLABOS, b) BISÍLABOS, c) TRISÍLABOS,
d) TETRASÍLABOS, e) PENTASÍLABOS, etc...

a) AGUDAS, b) GRAVES, c) ESDRÚJULAS, d) SOBRESDRÚJULAS.

R.- De todo tipo.

6.- ¿ Podría enumerar algunas causas?.

R.- Las causas se centran en el desconocimiento de la división silábica, la no retroalimentación de lo aprendido y la falta de lectura.

7.- ¿ Qué tipo de léxico y de material lingüístico se maneja en la enseñanza de la acentuación?.

R.- El dictado, la visualización, el diccionario, corrección de palabras que presentan dificultad y la lectura en libros de texto.

8.- ¿Con qué frecuencia se realiza la lectura?

R.- Diariamente en clase.

9.- ¿Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas?.

R.- No, dejan muchos espacios a cubrir y olvidan la práctica de las reglas.

10.- ¿Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas y de acentuación?

R.- No, las reglas no corresponden a los grados en que se enseñan.

11.- ¿En qué grado escolar se enseña la acentuación?

R.- Desde el primer grado, pero las reglas se ven a partir del segundo.

12.- ¿Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R.- Localización de la sílaba tónica, insistencia sobre las palabras con mayor dificultad, la memorización de las reglas ortográficas. El acento tónico lo señalan por medio de palmadas cuando aparece la sílaba que lo porta.

13.- ¿Observa avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados?.

R.- Es poco el avance, casi nulo.

14.- ¿A qué lo atribuye?

R.- A las mismas causas de la mala acentuación.

15.- ¿Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en cuestiones de ortografía y acentuación?.

R.- No.

a.1) UNIVERSIDAD MOTOLINIA . GRUPO 3A

Los resultados obtenidos de las estadísticas, representan la media y el porcentaje de errores detectados en la aplicación de ejercicios al educando.

Las primeras muestras representan el estado de cada grupo por escuela.

La Universidad Motolinia, en su 3A, ubica a los verbos en copretérito y las palabras esdrújulas como los casos principales de mala acentuación, presentando el 77.9% (7.79 de media) y el 76.45% (15.29 de media), correspondientemente.

Los sustantivos en ía están en un segundo lugar con el 53.7% y el 5.37 de media.

El tercer nivel es para los pronombres interrogativos y admirativos - 48%, media de 4.32- y para el acento diacrítico con un porcentaje de 47.16% y una media de 5.66.

A un límite de cuatro puntos se encuentran las palabras agudas bajo un porcentaje de 43.4% y 8.68 de media.

En la parte final hallamos los adverbios y las graves, con el 33% y el 33.5% para cada uno.

UNIVERSIDAD MOTOLINIA
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	7	6	20	2	5	10	6	2
2	11	4	13	2	6	7	6	5
3	11	11	12	2	5	9	6	3
4	12	6	11	2	6	10	5	5
5	6	7	15	2	5	6	6	3
6	5	11	15	2	5	4	7	3
7	11	7	16	2	6	10	6	5
8	10	6	18	2	5	10	6	5
9	9	5	14	2	6	10	6	1
10	13	5	19	2	5	10	4	5
11	5	6	18	2	6	10	6	5
12	5	7	12	2	3	10	6	5
13	11	7	14	2	6	10	6	5
14	9	5	10	2	5	10	5	2
15	6	8	9	2	2	10	7	3
16	4	3	3	1	4	0	4	3
17	10	6	18	2	6	10	5	5
18	11	5	13	2	3	5	5	6
19	11	6	20	2	5	10	6	5
20	11	10	17	2	5	10	6	3
21	8	6	16	2	6	8	5	5
22	7	6	16	2	6	10	6	5
23	12	6	20	2	6	10	6	5
24	10	5	16	2	5	10	5	5
25	13	6	20	2	6	10	5	5
26	6	10	17	2	6	7	6	5
27	11	8	10	1	3	3	6	3

UNIVERSIDAD MOTOLINIA
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	12	4	17	2	6	10	5	5
29	13	5	16	2	5	10	5	5
30	8	5	17	2	6	7	6	5
31	8	3	17	2	5	4	6	6
32	3	7	18	2	6	10	6	5
33	1	11	14	2	6	6	4	3
34	7	10	19	2	6	8	5	5
35	4	5	14	2	5	11	6	5
36	4	5	15	2	5	8	6	5
37	9	9	16	1	6	10	7	4
38	12	8	19	2	6	9	6	5
MEDIA	8.68	6.71	15.29	1.97	5.37	7.79	5.66	4.32
PORCENTAJE	43.4 %	33.55 %	76.45%	33%	53.7%	77.9%	47.16%	48%

a.i.i) UNIVERSIDAD MOTOLINIA . GRUPO 3B

El 3B de la misma institución arroja un 31.3% y un 6.33 de media en las palabras agudas.

Los adverbios registran un porcentaje del 34.16% y una media de 2.05.

En forma ascendente continúan las graves con el 37.05% (7.41 de media); le siguen los pronombres interrogativos y admirativos -43.33% y media de 3.30-.

Por su parte, el acento diacrítico registra el 42.75% y la media de 5.97.

A un segundo lugar se desplazan los sustantivos en ía(61.8% y 3.18 de media) y las esdrújulas (62.2% y media de 12.44).

El primer lugar es para los verbos en copretérito con el 85.4% y media de 8.54.

Se puede apreciar que los terceros años de esta escuela manifiestan un alto porcentaje de equívocos en la acentuación esdrújula y en los verbos de tiempo copretérito; mientras, los sustantivos en ía se localizan en el segundo sitio.

En el tercer lugar se ubican los pronombres interrogativo y admirativo, así como el acento diacrítico.

Finalmente se hallan los adverbios, las palabras agudas y graves con un menor grado de dificultad en su acentuación.

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

GRUPO 3B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	3	6	10	2	6	10	6	3
2	9	7	16	2	6	10	6	2
3	9	6	16	2	6	10	6	4
4	11	6	16	6	8	9	5	5
5	3	6	8	2	6	4	5	4
6	5	9	15	2	4	8	7	5
7	10	14	13	2	6	9	8	4
8	12	6	15	2	6	10	6	5
9	5	6	12	2	6	10	6	2
10	7	3	13	2	10	10	6	5
11	8	5	11	2	8	9	6	5
12	9	9	11	2	5	9	6	11
13	3	7	8	2	6	10	5	3
14	5	3	17	2	6	9	6	4
15	7	7	8	3	6	10	6	5
16	9	10	14	2	7	10	5	5
17	8	6	12	2	6	8	6	5
18	4	6	18	2	6	10	6	5
19	7	7	19	2	5	10	6	6
20	8	9	17	2	6	10	5	5
21	7	7	5	2	5	10	6	3
22	2	7	13	1	7	10	6	5
23	7	9	8	2	6	10	6	5
24	13	8	20	2	7	6	6	5
25	7	7	12	2	6	5	7	1
26	4	8	15	2	10	10	6	2
27	5	9	12	2	4	4	6	5

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

GRUPO 3E

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	2	6	8	2	6	8	6	2
29	12	7	12	2	6	10	7	8
30	2	8	11	2	6	10	6	3
31	7	13	4	2	6	10	7	5
32	4	10	16	1	6	10	6	5
33	3	8	13	2	6	9	6	2
34	8	8	14	2	6	10	6	4
35	1	6	9	2	6	8	6	5
36	2	5	12	2	6	8	6	4
37	5	9	5	2	4	2	5	1
38	8	9	15	1	6	10	7	4
39	8	5	12	2	6	10	6	5
MEDIA	6.38	7.41	12.44	2.05	6.18	8.54	5.97	3.90
PORCENTAJE	31.9%	37.05%	62.2%	34.16%	61.8%	85.4%	49.75%	43.33%

a.i.i.f) UNIVERSIDAD MOTOLINIA · GRUPO 5B

El 5B asienta un porcentaje del 43.3% para los términos esdrújulos, con una media de 8.65 y registran el 41.33% para la acentuación diacrítica. Les siguen los sustantivos en ía con un tanto por ciento de 34.6 y media de 7.45.

Prosiguen las graves presentando el 31% y media de 6.20. Los pronombres interrogativos y los verbos en copretérito, en los penúltimos lugares con el 28.88% (media, 2.79) y el 28.2 (media, 2.32), respectivamente.

En última posición encontramos los adverbios- 25%, media de 4.5- y las agudas con un porcentaje de 25.7% y media de 5.14.

Con respecto a la comparación entre los terceros años y los quintos, vemos aparecer a las esdrújulas en un primer sitio, en tanto el acento diacrítico sube al segundo lugar en los quintos años.

Los verbos en copretérito ocupan el penúltimo sitio, manteniendo su complicación de un tercer a un quinto grado escolar.

Los interrogativos, las agudas, las graves y los adverbios se ubican, en ambos niveles de primaria, en las últimas posiciones.

UNIVERSIDAD MOTOLINIA
GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN CUETENTO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	2	3	0	0	1	0	3	0
2	4	5	5	1	1	0	3	4
3	5	7	9	1	6	2	3	0
4	7	7	8	2	1	0	3	0
5	5	6	6	2	3	1	5	3
6	6	7	6	2	5	0	6	4
7	5	6	5	6	5	1	5	2
8	7	8	9	2	2	0	6	5
9	7	8	13	1	6	6	6	5
10	7	8	20	2	3	3	5	5
11	9	9	16	2	6	10	5	3
12	6	12	15	1	0	3	6	5
13	7	6	7	2	4	8	3	3
14	3	6	1	1	1	0	6	0
15	6	6	6	1	6	7	4	1
16	0	1	0	0	0	1	5	0
17	7	9	13	2	2	5	7	5
18	5	5	12	2	4	8	6	5
19	4	5	1	0	2	0	5	1
20	1	5	6	2	1	0	3	3
21	6	6	12	2	0	0	6	3
22	7	8	14	2	4	3	5	2
23	3	5	9	2	0	0	6	1
24	9	6	16	2	6	0	5	5
25	8	6	10	2	5	10	4	5
26	5	9	6	2	6	2	3	1
27	6	10	13	2	4	0	6	3

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	3	6	1	1	3	0	5	0
29	0	5	14	3	6	10	6	5
30	8	5	13	2	10	10	6	5
31	4	5	8	2	6	5	5	3
32	9	6	17	2	5	10	7	5
33	6	6	3	2	2	8	2	2
34	3	5	9	2	4	0	7	6
35	2	13	2	5	10	1	5	0
36	3	2	1	1	4	0	4	5
37	2	4	4	2	4	10	4	0
38	6	7	11	0	5	1	4	0
39	5	10	0	0	4	0	5	0
40	7	5	9	0	1	0	3	6
41	5	0	10	2	6	0	6	5
42	0	0	20	1	0	1	5	1
43	2	5	2	1	1	0	6	0
44	7	2	4	0	0	0	5	0
MEDIA	5.14	6.28	8.65	1.5	3.45	3.82	4.95	2.59
PORCENTAJE	25.7%	31%	43.3%	25%	34.6%	29.2%	41.33%	20.68%

b) COLEGIO MÉXICO

1.- ¿Existen problemas en la enseñanza de la ortografía?.

R.- Sí, por la falta de material didáctico, el escaso apoyo en las correcciones ortográficas de las tareas hechas en casa, el exceso de visualización de errores ortográficos en pintas y comerciales; los niños no aprenden las reglas y menos las aplican al escribir; también se insiste en la aplicación incorrecta de letras parecidas y en la realización de un método sencillo y adecuado.

2.- ¿Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R.- La acentuación y el uso de algunas grafías como b, v, s, c, z, g, j, son los errores más frecuentes.

3.- ¿Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación (en el programa y en clases)

R.- Se ocupan del acento en un 20%.

4.- ¿Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R.- El acento es el problema más grande. Otros afirman que el grado de dificultad es el mismo; un profesor expone que en el tercer grado de primaria la complicación es más tajante.

5.- ¿Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación?. Coloque una cruz sobre la respuesta.

a) MONOSÍLABOS, b) BISÍLABOS, c)TRISÍLABOS,
d) TETRASÍLABOS, e)PENTASÍLABOS, etc...

a) AGUDAS, b)GRAVES, c) ESDRÚJULAS, e) SOBRESDRÚJULAS

R.- Los monosílabos con acento diacrítico, los pronombres relativos bisílabos, trisílabos y tetrasílabos que refieren términos científicos y lingüísticos (ángulo, criptógamas, eléctrico, esdrújulas, ortográfico, médico, etc...); las palabras agudas, en especial las terminadas en vocal, los verbos en pretérito y los que terminan en "s". De las graves, todas se dificultan (excepto árbol y lápiz); de las esdrújulas sólo aquellas que no entran en su vocabulario cotidiano. En las sobresdrújulas, los verbos son más propensos al error.

6.- ¿Podría enumerar algunas causas?

R.- Inmadurez auditiva para localizar la sílaba tónica y el tema de la acentuación ortográfica y enfática y diacrítica debería desarrollarse en los primeros grados; agregar que las sobresdrújulas son palabras poco usadas y las graves presentan confusión en sus reglas con las de las palabras agudas.

7.- ¿Qué tipo de léxico y de material lingüístico se maneja en la enseñanza de la acentuación?.

R.- El dictado, la visualización, corrección de palabras que presentan dificultad y la lectura en libros de textos.

8.- ¿ Con qué frecuencia se realiza la lectura?

R.- Desde una hora por clase y una hora por semana, hasta día a día y en las diferentes disciplinas.

9.- ¿Considera adecuados los textos de la SEP en cuestiones ortográficas?.

R.- Es pobre, dejan muchos espacios a cubrir y olvidan la práctica de las reglas.

10.- ¿Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas y de acentuación?.

R.- No.

11.- ¿En qué grado escolar se enseña la acentuación?

R.- Desde el primer grado de primaria, pero las reglas comienzan a verse a partir del segundo.

12.- ¿ Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R.- Localización de la sílaba tónica, insistencia sobre las palabras con mayor dificultad, la memorización de reglas ortográficas y la localización del término en el diccionario. Pero, en realidad no hay un método.

13.- ¿Observa avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados?.

R.- Es poco el avance, casi nulo.

14.- ¿A qué lo atribuye?

R. A las mismas causas de la mala acentuación.

15.- ¿Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en cuestiones de ortografía y acentuación?.

R.- No.

b.i) COLEGIO MÉXICO . GRUPO 3A

El Colegio México muestra que el grupo 3A computa un porcentaje del 51.9% (media de 10.38) para la acentuación de las esdrújulas y para los sustantivos en ía, un 54.5%, con una media de 5.45.

Los pronombres interrogativos y los verbos en copretérito ocupan el segundo lugar con un 49.22% (4.43 de media) y 48.9% (4.89 de media), respectivamente.

El acento diacrítico marca el 47% y su media es de 5.64; por su parte, los adverbios cuentan con un 40% -una media de 2.40-.

Por último, las graves y las agudas se situan bajo un 37.15% (7.43, media) y un 30.65% (6.13, media), correspondientemente.

COLEGIO MEXICO

GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS DE CORRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	3	8	1	3	4	8	3	1
2	8	7	19	2	10	6	6	5
3	5	4	12	3	5	7	6	5
4	1	5	13	2	3	8	7	5
5	11	7	18	2	5	9	6	5
6	8	5	4	3	3	8	6	2
7	18	3	17	3	6	10	6	5
8	12	9	16	3	4	8	6	5
9	3	6	3	2	3	8	4	8
10	7	6	9	1	6	3	4	2
11	4	7	9	2	10	7	6	5
12	9	7	4	2	5	8	6	5
13	3	4	12	2	7	4	6	5
14	8	1	2	2	6	10	6	4
15	8	10	14	3	6	8	5	3
16	3	11	15	2	6	10	5	5
17	9	7	13	2	6	7	6	5
18	6	7	7	2	5	8	5	5
19	9	10	11	2	7	10	6	5
20	1	4	5	8	8	8	4	2
21	9	8	11	3	7	8	2	4
22	5	7	8	8	6	8	5	3
23	9	13	13	3	2	8	5	5
24	9	10	20	2	6	10	6	5
25	9	10	15	3	1	2	6	5
26	7	12	3	2	6	10	5	4
27	9	8	13	3	4	8	7	5

COLEGIO MEXICO
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS COMUN	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	6	7	16	2	6	10	6	5
29	6	5	13	2	8	8	4	5
30	1	8	12	5	6	4	7	4
31	8	13	11	2	4	3	6	5
32	4	6	7	4	3	1	5	2
33	13	7	7	2	5	0	6	5
34	13	13	11	5	6	10	6	5
35	7	6	12	2	4	2	6	5
36	6	3	7	6	3	0	6	4
37	2	6	4	2	3	6	6	5
38	7	7	6	2	6	6	5	5
39	5	7	13	2	10	10	7	4
40	2	10	9	3	4	0	6	5
41	10	7	19	2	6	10	6	5
42	3	7	11	3	10	0	6	5
43	4	7	16	2	6	10	6	4
44	1	0	0	4	4	1	5	4
45	5	6	16	2	3	10	7	3
46	6	9	5	2	6	10	7	5
47	10	5	17	2	6	10	6	6
MEDIA	6.13	7.43	10.38	2.48	5.45	4.89	5.64	4.43
PORCENTAJE	30.65%	37.15%	51.9%	40%	54.5%	48.9%	47%	49.22%

b.i.i) COLEGIO MÉXICO . GRUPO 5B

En el 5B, las esdrújulas también aparecen en un primer término, con un 52.8% y 10.56 de media, mientras el acento diacrítico se instala en un segundo sitio tras un porcentaje de 44.58% y una media de 5.33.

El tercer nivel corresponde a los sustantivos en ía y la interrogación -42% y 40.77%, respectivamente-.

Las palabras graves y los adverbios se acompañan en el penúltimo lugar, con un 35.55% y una media de 7.19 para las graves y un 31.16% y media de 1.87 para los adverbios.

Al final vemos a las palabras agudas manifestando un 27.3% y media de 5.46.

Cotejando datos observamos que la acentuación de las palabras esdrújulas, es la más complicada para el tercer y quinto año del Colegio México. El acento diacrítico sólo tiene una diferencia de tres centésimas, al pasar de un grado a otro: el porcentaje es mayor en el quinto año.

Mientras en el tercer grado la acentuación en **pronombres interrogativos** se ubica en un segundo lugar, el quinto lo ubica en un tercer nivel; lo mismo sucede con los **sustantivos en ía.** Los casos restantes se localizan en los últimos lugares, para los dos grupos de esta institución.

COLEGIO MEXICO
GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPIENTE-TO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	12	6	19	2	4	10	6	5
2	0	3	3	0	5	1	4	4
3	9	16	9	0	0	0	2	0
4	12	9	19	2	6	4	5	5
5	5	4	14	2	4	2	7	2
6	11	9	16	2	6	10	4	4
7	2	12	3	2	3	10	6	5
8	6	11	18	2	4	5	7	5
9	9	10	19	2	10	10	6	5
10	4	5	9	5	5	9	6	4
11	8	9	18	2	10	10	4	0
12	9	7	7	3	4	0	6	5
13	6	0	12	2	0	0	7	3
14	0	3	1	0	0	0	5	1
15	4	6	6	2	6	10	6	5
16	2	3	3	4	7	9	4	3
17	0	2	2	0	3	0	6	1
18	9	9	12	1	5	5	6	5
19	4	3	0	0	2	0	3	2
20	0	14	6	2	7	10	6	5
21	3	10	15	2	6	10	6	4
22	4	14	0	2	2	0	2	5
23	6	16	19	2	4	0	4	5
24	0	3	4	4	1	0	5	4
25	0	3	3	0	0	0	3	4
26	3	9	16	5	6	0	6	2
27	5	0	17	2	3	0	6	4
28	2	9	16	2	6	10	6	5

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN CONDICIONAL-TO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
29	6	9	12	2	5	10	6	3
30	8	9	17	2	4	10	6	5
31	7	8	7	2	4	7	6	5
32	5	4	19	2	5	10	6	5
33	6	9	11	2	6	10	6	5
34	5	8	12	0	6	9	6	2
35	6	9	10	2	6	8	5	5
36	10	7	10	3	6	10	6	5
37	4	7	8	8	4	3	6	1
38	1	4	7	2	4	0	6	3
39	4	7	4	1	4	3	4	5
40	0	1	5	2	0	0	4	2
41	11	9	14	3	4	0	6	4
42	6	7	12	2	0	0	6	6
43	4	3	5	2	3	5	6	0
44	3	2	1	1	6	10	6	5
45	3	2	15	1	4	1	5	5
46	11	7	16	6	4	0	6	0
47	1	9	7	1	0	0	4	3
48	2	4	0	3	3	10	5	1
49	4	4	0	0	5	6	6	5
50	7	9	14	2	5	4	7	4
51	0	5	14	2	3	0	4	0
52	7	9	18	2	7	10	7	5
53	8	9	7	8	4	6	6	5
54	13	6	15	2	6	10	5	5
MEDIA	5.46	7.19	10.56	1.87	4.20	5.24	5.35	3.67
PORCENTAJE	27.3%	35.95%	52.8%	31.16%	42%	52.4%	44.58%	40.77%

c) FRANCES PASTEUR.

1.- ¿Existen problemas en la enseñanza de la ortografía?

R.- La ortografía se vuelve difícil en la escritura, los fonemas y la acentuación ortográfica.

2.- ¿ Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R.- Las palabras homófonas, el acento ortográfico, la separación silábica y la mala visualización que han tenido desde hace tiempo y que no ha sido corregida.

3.- ¿Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación?.

R.- El porcentaje que ocupa la acentuación en la enseñanza es alto, al grado de convocar a concursos mensuales de acentuación.

4.- ¿ Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R.- El grado de dificultad es el mismo.

5.- ¿Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación?. Coloque una cruz sobre la respuesta.
a)MONOSÍLABOS, b)BISÍLABOS, c)TRISÍLABOS, d)TETRASÍLABOS, e)PENTASÍLABOS, etc...
a) AGUDAS, b)GRAVES, c)ESDRÚJULAS, d)SOBRESDRÚJULAS.

R.- Monosílabos y tetrasílabos. Las palabras graves son más complicadas para los terceros grados, mientras los quintos años acentúan mal las agudas, graves, esdrújulas.

6.- ¿Podría enumerar algunas causas?.

R.- La escasa dedicación a las reglas ortográficas, debido a la extensión del programa.

7.- ¿Qué tipo de léxico y material lingüístico se maneja en la enseñanza de la acentuación?.

R.- El dictado, la visualización, el diccionario., corrección de palabras que presentan dificultad y la lectura en libros de texto.

8.- ¿Con qué frecuencia se realiza la lectura?.

R.- Diariamente y en clase.

9.- ¿Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas?.

R.- No. No se cubren todos los espacios y olvidan la práctica de las reglas.

10.- ¿Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas y de acentuación?.

R.- No.

11.- ¿En qué grado escolar se enseña la acentuación?

R.- Desde el primer grado de primaria, pero las reglas se ven a partir del segundo grado.

12.- Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R.- Localización de la sílaba tónica, insistir en las palabras con mayor dificultad, la memorización de reglas ortográficas y la localización del término en el diccionario. El acento tónico se señala por medio de palmadas.

13.- ¿ Observa avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados?.

R.- Muy poco, pero si hay avance.

14.- ¿A qué lo atribuye?

R.- A las mismas causas de la mala acentuación.

15.- ¿Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en cuestiones de ortografía y acentuación?.

R.- No.

c.1) COLEGIO FRANCES PASTEUR . GRUPO 3A.

El 3A del Colegio Francés Pasteur presenta una media de 3.14 con un porcentaje de 38.7% en las palabras agudas; en las graves, la media es de 9.63 y el porcentaje es de un 48.15%.

Por el lado de las esdrújulas tenemos una media de 12.98, con un porcentaje del 64.9%. En el caso de los adverbios la media fue de 2.14 y el porcentaje se presenta un 35.66%.

Los sustantivos en ía e ía dieron una media de 4.37 y un porcentaje 43.7%, mientras los verbos en co pretérito tienen una media 5.30 y el 53.02%.

En el acento diacrítico la media es de 5.85 con un porcentaje de 48.83%; con los pronombres interrogativos y admirativos se registró una media de 4.51 y un porcentaje de 50.11%.

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON TA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	2	8	6	0	1	5	2	4
2	2	9	16	2	7	10	6	5
3	5	5	9	2	4	10	3	3
4	6	10	13	3	2	4	6	5
5	3	12	3	3	3	4	3	5
6	5	14	15	2	7	6	5	5
7	8	10	14	2	6	9	4	5
8	4	8	6	0	5	3	3	5
9	4	9	12	1	1	3	6	5
10	4	11	15	2	6	10	4	5
11	5	6	17	2	4	0	2	4
12	4	9	9	3	1	0	2	1
13	3	9	13	1	3	10	5	3
14	7	10	14	2	5	5	6	4
15	10	10	16	6	10	6	6	5
16	7	16	13	3	3	4	6	5
17	2	0	4	0	2	0	3	0
18	5	10	19	2	6	10	6	5
19	6	12	14	3	6	10	5	5
20	10	13	16	3	0	6	6	5
21	7	14	1	2	6	9	5	5
22	10	6	18	2	5	2	5	5
23	7	15	10	3	7	10	6	5
24	4	5	10	1	2	0	3	4
25	0	0	14	2	5	10	6	5
26	7	9	14	2	4	0	5	3
27	7	9	12	6	4	6	4	5

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	6	10	16	2	4	10	4	5
29	10	7	15	2	6	10	6	5
30	11	8	16	2	8	10	5	5
31	5	9	16	2	7	10	6	6
32	9	10	17	2	5	1	7	5
33	3	8	4	2	1	1	2	1
34	9	15	18	2	5	0	6	5
35	7	8	14	2	4	1	5	5
36	10	7	14	2	6	10	6	5
37	11	18	17	2	3	4	6	5
38	5	5	16	2	4	3	2	5
39	5	9	15	2	5	3	2	2
40	3	10	14	2	7	6	6	5
41	8	12	15	2	2	3	6	5
42	7	7	14	2	3	7	7	9
43	3	7	13	2	3	6	6	5
MEDIA	6.14	9.63	12.98	2.14	4.37	5.38	5.86	4.51
PORCENTAJE	30.7%	48.15%	64.9%	35.66%	43.7%	53.82%	48.83%	50.11%

c.i.i) COLEGIO FRANCES PASTEUR. GRUPO 3B

Del mismo colegio, el 3B muestra una media de de 6 y un 30% de equivocaciones en los vocablos agudos, en tanto los graves manifiestan una media de 7.75 y un porcentaje de 38.75%. Las palabras esdrújulas cuentan con el 12.78 de media y el 63.5% de porcentaje.

El grupo de los adverbios computa el 1.75 en la media y el 29.16% en el porcentaje; para los sustantivos en ía e ia, la media es de 4.38 y el porcentaje, de 43%; mientras, los verbos dan una media de 6.87 y un porcentaje de 68.7%.

Para el acento diacrítico, la media fue de 5.75 y el porcentaje marca un 47.91%; las columnas de los interrogativos y admirativos muestran una media de 4.89 y un porcentaje de 45.45%.

Como podemos advertir, las medias y los porcentajes que verifican mayor número de faltas surgieron en las palabras esdrújulas; le siguen los verbos en co pretérito, el acento diacrítico, el de los pronombres interrogativos y admirativos, así como los sustantivos en ía e ia.

En general, los terceros grados del Colegio Francés Pasteur demuestran un alto índice de error.

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 3B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	6	6	18	2	6	5	6	5
2	7	7	12	2	5	10	6	5
3	3	10	11	2	4	3	6	4
4	5	9	14	2	4	13	6	5
5	12	5	19	2	6	10	6	5
6	2	9	9	1	4	9	5	0
7	6	6	15	2	6	10	6	5
8	3	9	17	2	7	0	4	2
9	5	6	20	2	6	10	6	5
10	10	10	19	2	6	10	12	5
11	9	7	11	2	5	7	7	5
12	4	9	9	1	1	10	5	0
13	6	8	14	2	6	10	5	5
14	2	3	6	0	0	0	6	3
15	10	8	13	2	6	10	5	0
16	10	10	20	2	5	10	5	5
17	7	8	20	2	2	8	6	5
18	6	12	9	0	4	0	7	5
19	5	10	16	2	6	10	6	5
20	3	9	7	2	3	8	6	5
21	2	6	3	0	0	0	5	3
22	2	2	5	1	3	5	3	2
23	3	5	11	2	5	0	4	5
24	11	6	20	2	6	0	6	5
25	7	8	12	2	3	0	6	5
26	6	9	12	2	5	9	7	5
27	6	6	10	0	0	9	6	5

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 3B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	6	9	13	2	5	8	6	1
29	8	7	16	2	6	10	6	5
30	3	7	12	2	3	2	4	1
31	3	17	15	2	1	9	5	4
32	8	7	12	4	7	4	6	5
33	9	9	19	2	7	9	6	5
34	3	4	6	2	3	3	6	5
35	6	13	5	2	3	0	6	5
36	14	13	15	2	6	7	6	5
37	1	3	8	1	2	10	2	2
38	6	8	13	2	5	9	6	5
39	3	1	4	2	6	10	6	5
40	7	8	20	2	6	10	6	5
41	12	7	20	2	7	3	6	5
42	3	11	1	1	2	0	4	5
43	9	5	10	2	4	1	6	5
44	5	9	10	2	2	10	6	3
MEDIA	6	7.75	12.70	1.75	4.30	6.07	5.75	4.09
PORCENTAJE	30%	38.75%	63.5%	23.16%	43%	60.7%	47.91%	45.45%

c.i.i. COLEGIO FRANCES PASTEUR . GRUPO 5A.

En el 5A, el acento sobre las esdrújulas (con una media de 9.74 y un porcentaje de 43.7%) y el acento diacrítico (5.23 de media y 43.58%) representan las cifras más altas .

En un segundo lugar aparecen las graves, con una media de 7.05 y porcentaje de un 35.25%, y el acento diacrítico con un porcentaje del 43.58% y el 5.23 de media.

El tercer sitio corresponde a los pronombres interrogativos con el 27.11% y el 2.44 de media, y a los verbos en copretérito (24.7% y media de 2.47).

Finalmente aparecen los adverbios -22.165% y 1.33 de media- y las palabras agudas, 18.35% y media de 3.17.

COLEGIO FRANCES PASTEUR

GRUPO 5A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	0	2	1	0	2	0	5	0
2	1	3	6	0	2	0	5	4
3	2	9	8	0	2	5	4	0
4	5	4	10	2	3	0	3	1
5	9	11	19	2	7	10	5	3
6	0	6	7	0	2	1	3	0
7	0	7	8	0	3	1	6	1
8	0	10	9	3	1	0	6	3
9	1	10	8	1	1	0	6	4
10	4	11	6	2	3	2	5	4
11	0	2	6	1	0	0	6	1
12	5	9	10	2	6	10	5	5
13	1	7	11	2	3	4	6	1
14	7	7	16	1	0	0	8	4
15	2	2	9	0	0	0	6	3
16	3	9	14	2	4	0	6	3
17	3	11	13	2	5	10	7	3
18	6	6	15	2	7	10	6	5
19	0	6	1	0	3	4	4	2
20	5	12	1	2	7	0	6	1
21	4	9	8	2	2	0	5	5
22	1	5	8	0	2	0	3	1
23	3	3	8	0	0	0	4	0
24	2	2	2	1	0	0	5	0
25	5	10	9	5	4	0	7	5
26	5	6	1	1	7	5	1	2
27	5	10	16	2	6	0	5	5

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 5A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	4	6	12	2	2	0	7	4
29	2	7	2	1	2	0	6	1
30	3	9	4	1	2	2	5	5
31	6	5	4	2	7	2	5	2
32	0	4	7	1	2	1	6	0
33	3	2	13	1	1	2	7	4
34	6	5	8	2	6	10	5	5
35	1	5	11	2	0	0	5	0
36	14	7	17	2	6	10	6	5
37	5	2	16	1	4	0	5	1
38	2	13	17	2	4	10	6	4
39	0	6	7	1	0	0	4	1
40	0	6	18	2	5	0	5	1
41	4	5	7	2	0	0	4	1
42	3	5	2	1	4	2	2	5
43	2	13	1	0	3	0	7	0
MEDIA	3.17	7.05	6.74	1.33	3.05	2.47	5.23	2.44
PORCENTAJE	18.35%	35.25%	43.7%	22.16%	30.5%	24.7%	43.58%	27.11%

c.iv) COLEGIO FRANCES PASTEUR · GRUPO 5B

El 5B registra en primer lugar el caso del acento sobre las esdrújulas, su porcentaje es del 47.45% y la media, de 9.49. Con una leve diferencia encontramos los verbos en copretérito (45.40% y 9.54 de media).

En segunda posición se hallan los pronombres interrogativos y admirativos -porcentaje del 38.44% y media de 7.69-. A su lado aparecen los sustantivos en fa con el 36.2% y 7.62 de media.

A una corta distancia están las palabras graves (34.2% y 6.84 de media); les sigue el acento diacrítico, su porcentaje es del 33.33% bajo una media de 4.

Las palabras agudas y los adverbios ocupan el último lugar con el 24.2% y el 23%, respectivamente.

De lo anterior podemos deducir que entre un grado (3o) y otro (5o), sólo se presenta un corto avance: las esdrújulas mantienen un primer sitio -lo mismo que en los terceros años-; mientras el verbo en copretérito se halla entre un primer y segundo lugar de los terceros años, en los quintos sólo se mueve a un tercer sitio, así como el acento diacrítico. Los pronombres interrogativos mantienen el mismo estado.

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTI-VOS CON IA	VERBOS EN COPRETERI-TO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	2	14	0	1	3	0	6	2
2	6	10	0	0	6	10	7	2
3	9	9	13	1	6	10	2	5
4	6	7	14	2	4	10	5	5
5	9	11	9	2	6	8	5	5
6	9	11	9	2	6	8	5	5
7	6	7	14	2	5	7	5	5
8	7	7	17	2	5	10	5	5
9	5	6	14	2	6	10	6	5
10	7	7	7	1	6	10	6	4
11	12	7	17	2	4	10	5	5
12	8	8	8	0	9	1	7	5
13	5	5	14	2	0	0	2	4
14	2	7	4	1	0	0	4	0
15	5	6	14	2	6	10	5	5
16	9	5	13	25	6	10	5	5
17	5	9	13	2	4	0	5	5
18	2	5	4	1	0	0	3	5
19	1	7	5	1	0	0	3	3
20	2	11	12	2	5	2	3	4
21	5	5	6	1	5	5	2	1
22	3	3	14	2	4	0	5	3
23	2	4	4	2	4	6	4	0
24	4	9	13	2	4	0	4	5
25	0	3	3	1	0	0	2	0
26	1	9	0	0	4	0	3	1
27	3	3	5	0	1	4	3	4

COLEGIO FRANCES PASTEUR
GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	5	13	15	0	4	0	3	5
29	3	3	8	2	1	0	6	5
30	11	6	14	1	7	10	3	5
31	0	3	2	0	0	4	0	0
32	13	6	10	2	3	1	1	0
33	5	10	13	2	0	9	4	4
34	1	9	13	2	5	2	3	5
35	9	7	20	2	5	10	6	5
36	0	2	1	2	2	0	5	0
37	3	5	8	2	0	9	2	5
MEDIA	4.84	6.84	9.49	1.38	3.62	4.54	4	3.46
PORCENTAJE	24.2%	34.2%	47.45%	23%	36.2%	45.40%	33.33%	28.44%

d) ESCUELA EMILIO CARRANZA

1.- ¿Existen problemas en la enseñanza de la ortografía?

R.- Las vicisitudes ortográficas se manifiestan por no practicar la lectura con metodología, por desconocer la división silábica donde hay diptongo. Otras fallas se patentizan en el uso de la v, b, j, c, ll, y , s, c, z.

Se considera que en la enseñanza moderna, no se le ha dado el valor que merece la ortografía; no existe ningún método.

2.- ¿ Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R.- Falta de observación de cómo se escribe, la acentuación de las palabras, el mal uso del diccionario.

3.- ¿Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación (en el programa y en clases)?.

R.- La acentuación se enseña en un 10% ; sólo un informante le dedica de un 20 a un 25%.

4.- ¿Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R.- No se consiguió la respuesta deseada.

5.- ¿Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación?. Coloque una cruz sobre la respuesta.

a) MONOSÍLABOS, b)BISÍLABOS, c) TRISÍLABOS,

d) TETRASÍLABOS, e)PENTASÍLABOS, etc...

a)AGUDAS, b)GRAVES, c)ESDRÚJULAS, d)SOBRESDRÚJULAS.

R.- De los trisílabos en adelante, esdrújulas y sobresdrújulas.

6.- ¿Podría enumerar algunas causas?.

R.- Falta de atención de los padres de familia, de los alumnos y de los maestros.

7.- ¿Qué tipo de léxico y de material lingüístico se maneja en la enseñanza de la acentuación?.

R.- El dictado y la lectura con un vocabulario común en el habla de los niños. En sí no hay un método.

8.- ¿Con qué frecuencia se realiza la lectura?.

R.- Lectura diaria, pero sin métodos ni reglas.

9.- ¿Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas?.

R.- No. No proporcionan explicaciones a los ejercicios, porque toman la lectura como un requisito gramatical y por alejarse de la realidad concreta del alumnado.

10.- ¿Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas y de acentuación?.

R.- No.

11.- ¿En qué grado escolar se enseña la acentuación?

R.- Desde el primer grado de primaria, pero las reglas se ven a partir del segundo.

12.- ¿Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R.- La localización de la sílaba tónica.

13.- ¿Observa avance o retroceso en la acentuación de los niños, conforme al grado de los grados?

R.- Sí hay avance, pero es poco representativo del aprendizaje.

14.- ¿A qué lo atribuye?.

R.- A las mismas causas de la mala acentuación.

15.- ¿Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general y en cuestiones de ortografía y acentuación?.

R.- No.

d.1) **ESCUELA EMILIO CARRANZA . GRUPO 3A**

Para el grupo 3A de la escuela Emilio Carranza la mayor falta de acentuación se presenta en los verbos de copretérito, los cuales registran un porcentaje de 72.8%, bajo una media de 7.28.

Un 62.8% corresponde a los sustantivos en ía, siendo su media de 6.28. El acento en la interrogación se marca con el 56% y el 5.04 en la media.

Al acento diacrítico le atañe un porcentaje de 51% y una media de 6.12; anterior a este acento se localiza el de las agudas con el 53.8% de una media de 10.76.

Prosiguen las esdrújulas bajo el porcentaje de 42% y la media de 18.24. Las graves y los adverbios finalizan la lista con sus porcentajes de 41.6% y 40%, respectivamente.

ESCUELA EMILIO CARRANZA
GRUPO 3A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CONJA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. O ADMIRAT.
1	6	12	19	2	8	10	6	5
2	10	9	17	4	4	2	7	5
3	15	10	19	2	10	8	6	5
4	9	8	16	2	6	10	8	5
5	14	8	20	2	8	10	5	5
6	11	10	19	2	6	10	5	6
7	13	7	11	2	6	3	6	5
8	10	7	20	2	6	10	6	5
9	9	7	20	2	7	8	6	5
10	10	6	20	2	6	10	6	5
11	9	9	20	2	6	10	6	5
12	10	7	19	2	7	10	6	5
13	10	13	20	5	6	9	6	5
14	12	7	20	2	6	10	7	5
15	13	5	20	2	6	10	7	5
16	14	8	20	1	6	7	5	5
17	12	7	10	2	7	10	6	5
18	11	9	20	2	7	8	7	5
19	8	9	17	2	4	8	6	5
20	13	7	20	3	6	8	6	3
21	9	5	10	2	6	10	6	5
22	7	17	17	6	5	6	6	5
23	12	7	20	2	2	9	6	5
24	12	9	20	3	9	8	6	5
25	9	6	19	2	6	10	6	5
MEDIA	10.76	8.36	18.84	2.4	6.28	7.28	6.12	5.04
PORCENTAJE	53.8	41.8	42	48	62.8	72.8	51	56

d.1.1 ESCUELA EMILIO CARRANZA . GRUPO 5A

En el 5A encontramos un porcentaje de 26.5%, tras una media de 17.30, para las palabras esdrújulas; en tanto la acentuación de los verbos en copretérito muestra el 58.1% y una media de 5.81.

La interrogación se registra con el 55.35%, bajo una media de 5. El 49.6% pertenece a los sustantivos en ía (la media es de 4.96); mientras el acento diacrítico cuenta con el 48.75% y su media es de 5.85.

Las agudas se acercan con un 45.37% (9.07 de media), dejando los últimos sitios para las graves y los adverbios con un 39.3%, para las primeras y un 34.56%, para las segundas.

ESCUELA EMILIO CARRANZA
GRUPO 5A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON M	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	5	7	15	2	5	5	2	6
2	4	4	7	1	5	5	5	5
3	8	6	12	3	5	2	7	5
4	2	5	17	2	1	0	5	5
5	12	7	19	2	7	10	6	5
6	6	8	15	2	5	10	6	5
7	13	8	18	2	4	0	6	5
8	13	7	19	2	7	0	6	5
9	13	7	19	2	6	10	6	5
10	11	9	19	2	2	7	6	5
11	15	10	19	2	4	10	6	5
12	4	10	17	2	6	7	6	5
13	10	7	20	2	7	10	6	6
14	7	6	17	2	7	9	6	5
15	14	7	20	2	0	5	5	5
16	8	5	8	2	7	9	7	5
17	13	9	20	2	3	4	7	5
18	13	8	20	2	2	3	7	5
19	11	6	20	2	0	10	5	5
20	10	10	17	2	4	7	6	5
21	9	6	16	2	2	9	6	5
22	10	11	10	2	3	5	5	5
23	12	13	13	2	4	0	6	5
24	3	10	15	2	9	3	6	3
25	3	10	15	2	9	3	6	3
26	2	14	10	3	3	0	7	5
27	11	8	19	3	2	3	6	5
MEDIA	9.07	7.85	17.30	2.07	4.96	5.31	5.85	5
PORCENTAJE	45.37	39.3	86.5	34.56	49.6	58.1	48.75	55.55

8.1.1.1) ESCUELA EMILIO CARRANZA. GRUPO 5B

Después de obtener el 84.25% y la media de 16.85, el acento en las esdrújulas aparece encabezando la jerarquía. El segundo lugar es de los sustantivos en ía, con un porcentaje de 62.7% (6.27 de media); les secundan los verbos del copretérito ía (51.5% , media de 5.15).

En los pronombres interrogativos se advierte el 50.88% y se aproxima el acento diacrítico con el 48.4% y media de 5.80.

Las agudas y las graves emparejan su porcentaje y ,por lo tanto, su media: 45.38% y 9.08.

En la postrimería están los adverbios: 2.65 de media y 44.16%, en su porcentaje. Esto es el producto del análisis referente al 5B de la escuela Emilio Carranza.

Podemos señalar que en la acentuación de las palabras esdrújulas se da un retroceso al pasar del tercero al quinto año escolar y continúa al frente de la lista; mientras el copretérito se mantiene en un segundo lugar, el tercero es para los sustantivos en ía, compartiéndolo con los verbos en copretérito.

El acento diacrítico, las palabras agudas, las graves y los adverbios se localizan en el mismo sitio.

ESCUELA EMILIO CARRANZA
GRUPO 5B

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	9	9	18	3	4	8	6	3
2	7	18	17	3	4	5	6	5
3	18	9	18	4	6	4	7	5
4	7	8	16	3	8	2	6	5
5	9	7	19	3	6	9	6	5
6	7	13	16	6	7	5	6	5
7	5	9	18	2	6	9	6	4
8	13	7	20	2	5	8	6	5
9	12	12	17	3	4	4	6	5
10	9	8	10	2	10	8	6	5
11	8	6	19	2	7	4	3	1
12	10	10	15	2	5	8	6	5
13	12	11	14	5	5	9	6	5
14	10	8	19	2	5	5	6	5
15	10	8	18	2	9	10	6	6
16	7	8	13	1	7	8	6	5
17	7	7	14	8	6	3	6	4
18	12	12	16	2	6	10	5	5
19	11	9	18	2	8	8	6	5
20	10	9	19	2	3	2	5	5
21	10	10	16	2	9	10	6	3
22	10	9	20	4	4	2	5	5
23	8	9	5	2	7	6	7	5
24	6	13	19	4	4	8	6	4
25	11	6	20	2	10	5	6	5
26	6	9	16	4	8	6	5	4
MEDIA	9.08	9.08	16.85	2.65	6.27	5.15	5.88	4.58
PORCENTAJE	45.38	45.38	84.25	44.16	62.7	51.5	48.4	50.88

e) ESCUELA ESTADO DE COAHUILA

1.- ¿Existen problemas en la enseñanza de la ortografía?.

R.- Carecemos de un método de enseñanza y el alumno presta poca atención a la clase.

2.- ¿Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R.- La acentuación y el uso de las letras.

3.- ¿Qué porcentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación (en el programa y en clase)?.

R.- De un 10 a un 20% en clase. 10% en el programa.

4.- ¿Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R.- El mismo que el de las letras.

5.- ¿Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación?. Coloque una cruz sobre la respuesta.

a) MONOSÍLABOS, b) DISÍLABOS, c) TRISÍLABOS
d) TETRASÍLABOS.

a) AGUDAS, b) GRAVES, c) ESDRÚJULAS, d) SOBRESDRÚJULAS.

6.- ¿Podría enumerar algunas causas?.

R.- Las agudas tienen bien definida sus terminaciones, las graves, en cambio, tienen dos tipos de acento y es difícil encontrar la sílaba tónica. Otra razón es la dificultad de memorizar las reglas.

7.- ¿Qué tipo de léxico y de material lingüístico se maneja en la enseñanza de la acentuación?.

R.- Dictado y lectura, con vocabulario común al habla de los niños.

8.- ¿Con qué frecuencia se realiza la lectura?

R.- Lectura diaria, pero sin reglas ni metodología.

9.- ¿Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas?.

R.- No. Toman la lectura como un requisito gramático.

10.- ¿Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas y de acentuación?.

R.- No. Se alejan de la realidad del alumno.

11.- ¿En qué grado escolar se enseña la acentuación?.

R.- Desde el primer año, pero las reglas se ven desde segundo o no se ven.

12.- ¿Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R.- Método en sí, no tenemos, sólo localizamos la sílaba tónica.

13.- ¿Observa avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados?.

R.- Es muy poco, casi no lo hay.

14.- A la falta de un sistema de enseñanza y a las causas de la mala acentuación.

15.- ¿Cree adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en cuestiones de ortografía y acentuación?.

R.- En algunas partes sí, en otras no.

e.1) ESCUELA ESTADO DE COAHUILA · GRUPO 3

El tercer año, único grupo, de la escuela Estado de Coahuila presentó el porcentaje más alto en las palabras esdrujúlas: 87.9% con una media de 17.58.

Les siguieron los pronombres interrogativos con 69.11% y el 6.22 de media; se acercaron los verbos en copretérito, pues su porcentaje es del 62.8% y su media de 6.28 .

Los sustantivos en fa computaron el 55.3% con el 5.53 en su media. El 48% fue para el acento diacrítico (media, 5.76).

El 46.5% corresponde a las palabras agudas y el 45.55% para las graves.

Los adverbios registraron el 37% de una media de 2.22.

GRUPO 3

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRA.
1	6	12	9	1	5	8	6	3
2	10	8	20	2	5	10	6	5
3	10	11	19	2	6	10	6	5
4	10	12	17	3	6	3	6	5
5	13	12	14	3	5	0	6	5
6	10	8	19	2	6	10	7	5
7	7	6	10	2	5	7	6	5
8	10	10	19	2	2	4	6	5
9	10	7	20	2	6	10	6	5
10	12	11	19	2	4	8	6	5
11	12	8	19	2	4	3	6	5
12	8	7	17	2	3	1	7	5
13	7	9	10	2	4	9	5	5
14	4	12	10	2	6	10	6	5
15	13	8	19	5	9	3	5	5
16	7	12	12	2	7	5	5	5
17	9	9	10	2	6	10	6	5
18	6	13	20	6	10	4	6	4
19	11	10	9	2	7	10	6	5
20	12	7	10	2	7	10	6	5
21	8	7	17	2	4	1	6	5
22	11	10	20	2	8	8	6	5
23	11	12	9	2	6	10	6	5
24	6	12	20	2	3	4	5	5
25	8	8	17	2	6	8	6	3
26	10	9	19	2	8	10	6	3
27	9	10	20	2	5	10	6	5

ESCUELA ESTADO DE COAHUILA
GRUPO 3

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	9	10	20	2	5	0	5	5
29	12	7	20	2	5	10	6	5
30	10	7	20	2	6	4	6	5
31	11	7	20	2	6	10	6	5
32	10	9	20	2	4	10	6	5
33	9	7	19	2	6	10	6	5
34	6	12	18	2	4	9	6	4
35	6	8	18	2	4	2	6	5
36	10	8	17	2	6	10	6	5
MEDIA	9.2	9.11	17.90	2.22	5.53	6.20	5.76	4.22
PORCENTAJE	46.5%	45.55%	87.9%	97%	85.3%	62.0%	48%	69.11%

e.1.1). ESCUELA ESTADO DE COAHUILA . GRUPO 5A

En el grupo 5A ,también único, se colocó a las esdrújulas en un primer lugar, al obtener el 77% y media de 17.36.

Con considerable distancia prosiguieron los verbos en copretérito, bajo el porcentaje del 57.10% y una media de 5.71.

Los sustantivos en ía cuantificaron el 49.6% y media de 4.95; a éstos se aproximaron los ejemplos del acento diacrítico con un porcentaje de 48.33%, siendo su media de 5.81.

Las palabras graves arrojaron un 41.05% tras una media de 8.21, mientras las agudas lo hicieron con un 36.5% (7.23 de media) y la interrogación con el 37.77% y media de 3.48.

Comparando los datos de ambos grupos, advertimos que las esdrújulas se complican en ambos grados de escolaridad; la diferencia sólo es de un 10%.

Respecto a la interrogación observamos como hay un adelanto en su acentuación: se reduce en un 50%.

En el caso del copretérito, la diferencia es de 4 décimas, lo que nos dice que ocupa el mismo lugar en los dos grupos tratados.

Algo semejante sucede con los sustantivos en ía, las graves, las agudas y los adverbios.

ESCUELA ESTADO DE COAHUILA
GRUPO 5A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUBSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
1	7	9	16	2	1	0	6	1
2	1	4	7	0	1	3	4	2
3	7	12	1	3	4	0	4	0
4	0	1	1	2	0	0	2	0
5	9	9	16	2	6	10	5	5
6	5	4	19	2	6	1	6	4
7	7	11	19	6	4	0	6	5
8	6	14	18	6	8	10	5	5
9	10	7	18	2	6	10	8	5
10	6	6	13	2	6	9	6	0
11	10	8	19	2	6	10	7	5
12	10	9	17	2	6	9	6	4
13	5	7	12	2	6	9	6	5
14	4	4	6	1	4	6	3	3
15	8	11	16	3	4	3	5	2
16	10	7	19	2	4	10	6	5
17	8	6	17	2	6	10	6	3
18	6	7	13	1	4	3	6	0
19	9	6	19	4	6	5	6	2
20	0	6	14	4	7	10	6	5
21	5	11	3	0	1	1	0	2
22	6	6	19	2	6	0	7	0
23	8	7	19	2	6	10	6	0
24	6	6	19	2	6	10	6	5
25	9	11	12	2	7	0	6	4
26	9	7	18	2	6	9	6	5
27	0	6	19	2	6	10	6	0

ESCUELA ESTADO DE COAHUILA
GRUPO 5A

ALUMNOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	SOBREESD.	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN CUENTERIO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
28	7	9	18	2	4	0	6	3
29	9	8	19	2	4	0	6	5
30	8	8	14	2	3	0	6	3
31	8	8	19	2	5	2	6	5
32	7	8	19	2	6	10	6	5
33	5	6	10	2	6	10	6	2
34	9	9	19	2	6	10	6	1
35	12	11	19	2	6	10	6	5
36	6	6	14	2	4	0	4	1
37	3	12	15	2	3	10	6	5
38	7	15	19	5	6	1	6	4
39	11	10	19	2	6	10	7	5
40	8	13	9	2	6	9	6	5
41	9	10	17	1	4	0	7	4
42	11	10	10	6	10	10	6	5
MEDIA	7.29	8.21	15.36	2.33	4.95	5.71	5.81	3.48
PORCENTAJE	36.5%	41.05%	77%	38.83%	49.6%	57.10%	48.33%	37.77%

f) ESCUELA BENITO JUÁREZ

1.- ¿ Existen problemas en la enseñanza de la ortografía ?.

R. Sí, en la acentuación y la escritura de algunas letras.

2.- ¿ Cuáles son las principales dificultades de la ortografía?.

R La escritura de la **v,b; s, c, x, z; g, j.**
La colocación del acento ortográfico y el reconocimiento de la sílaba tónica.

3.- ¿ Qué procentaje se le dedica a la enseñanza de la acentuación?

R. En el programa, un veinte por ciento; en las clases se enseña de dos a tres veces por semana.

4.- ¿ Cuál es el grado de dificultad del acento, con respecto a otros aspectos ortográficos?.

R. El mismo.

5.- ¿ Qué tipo de palabras se complican más en la acentuación ?

MONOSILABOS, BISILABOS, TRISILABOS, TETRASILABOS.

R. De los trísilabos en adelante

6.- AGUDAS, GRAVES, ESDRUJULAS, SOBRESDRUJULAS.

R. Las palabras esdrújulas, le siguen las graves, las sobresdrújulas y palabras compuestas.

6.- ¿ Podría enumerar algunas causas ?.

R. Los alumnos no ponen atención a las reglas, ni a lo que escriben.
Traen consigo demasiada visualización de errores ortográficos.

7.- ¿ Qué tipo de material lingüístico y léxico se maneja en la enseñanza de la ortografía ?.

R. Comúnmente se usa el diccionario, la copia de lecturas de los libros de texto y el dictado.

8.- ¿ Con qué frecuencia se realiza la lectura?.

R. A diario y en casi todas las materias. También se les deja lecturas en casa.

9.- ¿ Considera adecuados los textos de la SEP, en cuestiones ortográficas?.

R. No. Hace falta más espacio para ejercicios y que las lecturas se apeguen más al tema que se trata.

10.- ¿ Corresponden las lecturas de los textos a los objetivos del programa, con finalidades ortográficas?.

R. Parcialmente.

11.- ¿ En qué grado escolar se enseña la acentuación?.

R. A partir del segundo año; en el tercer año se comienza a ver las reglas.

12. ¿ Cuál es el método a seguir en la enseñanza de la acentuación?.

R. La lectura, el dictado y la localización de la sílaba tónica.

13. ¿ Observan avance o retroceso (o ninguno) en la acentuación de los chicos, conforme al pasar de los grados escolares?.

R. Hay poco avance y en algunos grupos se detecta un retroceso.

14.- ¿ A qué lo atribuyen?.

R. Los alumnos olvidan las reglas, no las aplican y no leen con frecuencia.

15. ¿ Creen adecuado el programa de la materia, desde el punto de vista general, y en aspectos de ortográfía ?.

R. No. Debería de dedicar más unidades y ser más práctico.

4.4 SÍNTESIS DE ESTADÍSTICA POR ESCUELA

COLEGIO FRANCÉS PASTEUR

Las estadísticas por escuela indican que el Colegio Francés Pasteur presenta la acentuación de las esdrújulas en el más alto porcentaje de errores con el 54.9% y media general de 10.98.

En una segunda instancia aparecen los verbos en copretérito, los cuales computaron un 46%, bajo una media de 4.60.

Les secunda el acento diacrítico con un 43.42% y una media de 5.21. Por su parte, los pronombres interrogativos registraron el 40.33% y una media de 3.63.

Matemáticamente se aproximaron las palabras graves, pues su porcentaje es del 39.1% -media de 7.82- al que se acerca el de los sustantivos en terminación ía, al manifestar el 38.4% y media de 3.84.

Los adverbios muestran un porcentaje del 27.5% y media de 1.65; a poca distancia se encuentran las agudas tras determinarse con el 25.8% y el 5.16 de media.

COLEGIO FRANCES PATEUR

GRUPOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
3A	6.14	9.63	12.98	2.14	4.37	5.38	5.86	4.51
3B	6	7.75	13.71	1.75	4.30	6.07	5.75	4.09
5A	3.67	7.05	8.74	1.33	3.05	3.47	5.33	3.44
5B	4.84	6.84	9.49	1.58	3.62	4.54	4	3.46
MEDIA ARITMETICA	5.16	7.31	10.98	1.65	3.84	4.60	5.21	3.63
PORCENTAJE	35.8%	33.1%	54.9%	27.5%	38.4%	46%	43.42%	40.33%

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

Del rastreo realizado en la Universidad Motolinia, se obtuvo que los verbos en copretérito alcanzaron un primer sitio al cuantificar un 63.8% con media de 6.38; lugar que comparten con las esdrújulas, al contar éstas con el 60.7% y 12.14 de media.

Los sustantivos en ía marcaron un 50%, bajo una media de 5. Con una ligera diferencia aparece el acento diacrítico, su porcentaje es de 46.08 y su media es de 5.53.

El conteo de los interrogativos dio el 40% como porcentaje y 3.6 como media; en tanto las agudas y las graves casi emparejaron sus números: 33.7% y 33.9% ; 6.74 y 6.79 (media), respectivamente.

Los adverbios figuran en el último sitio con el porcentaje del 30.66 y la media de 1.84.

UNIVERSIDAD MOTOLINIA

GRUPOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN CORRETERIA	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
3A	8.68	6.71	15.29	1.97	5.37	7.79	5.66	4.32
3B	6.39	7.41	12.44	2.05	6.18	8.54	5.97	3.90
5B	5.14	6.21	8.66	1.5	3.46	2.82	4.96	2.59
MEDIA ARITMETICA	6.74	6.78	12.14	1.84	5	6.38	5.53	3.6
PORCENTAJE	33.7%	33.9%	60.7%	30.66%	50%	63.6%	46.08%	40%

COLEGIO MÉXICO

En el Colegio México, las esdrújulas principiaron la graduación; su porcentaje es de un 52.35% y su media numera un 10.47.

A esta posición se acercaron los verbos en copretérito, con un porcentaje de 50.7% y una media de 5.07.

El 48.3% y la media de 4.83 los registró el caso de los sustantivos con ía, aproximándose el acento diacrítico, el cual presentó un 45.83% de una media del 5.5.

El acento del pronombre interrogativo muestra una cercanía al diacrítico: 45% y 4.05 de media.

Las palabras graves demuestran una leve diferencia de porcentaje al compararlas con los adverbios; para las primeras el porcentaje es del 36.53% y la media de 7.31, en tanto los segundos manifiestan el 35.66% y media de 2.14.

Cierran la lista las agudas con un porcentaje de 29% y media de 5.80.

ESTADISTICA POR ESCUELA

COLEGIO MEXICO

GRUPOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
3A	6.13	7.43	10.38	2.48	5.45	4.89	5.64	4.43
5B	5.46	7.19	10.56	1.87	4.28	5.24	5.25	3.67
MEDIA ARITMETICA	5.58	7.31	10.47	2.14	4.82	5.07	5.5	4.05
PORCENTAJE	29%	36.55%	52.35%	35.66%	48.2%	50.7%	45.83%	45%

ESCUELA EMILIO CARRANZA

La escuela Emilio Carranza manifiesta que las esdrújulas son el punto donde se localizan mayor número de fallas, siendo su porcentaje de 88.3% , con media de 17.66.

Con una diferencia del 28% aparecen los verbos en copretérito al computar 60.8% y media de 6.08.

A los verbos les siguieron los sustantivos, con un porcentaje de 58.4% y media de 5.84.

Un 4% de distancia estribó entre los verbos y los pronombres interrogativos, los cuales marcaron el 54.11% y la media de 4.87.

El acento diacrítico ocupa el siguiente sitio al registrar el 49.42% con una media de 5.93. Le emparejaron las agudas, tras el porcentaje del 44.5% y media de 9.64.

Un seis por ciento separa a las agudas de las graves, pues para estas últimas el porcentaje es del 42.15% y la media, de 8.43.

En el otro lado vemos a los adverbios con un porcentaje de 39.66% y una media de 2.38.

ESCUELA EMILIO CARRANZA

GRUPOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
3A	10.76	9.36	18.84	2.47	6.28	7.28	6.13	5.84
5A	3.07	7.85	17.38	3.07	4.96	5.82	5.66	5
5B	9.08	3.09	16.85	2.66	6.37	5.16	5.81	4.58
MEDIA ARITMETICA	3.64	3.43	17.66	2.38	5.84	6.08	5.93	4.87
PORCENTAJE	46.2%	42.15%	88.3%	39.66%	58.4%	60.8%	43.42%	54.11%

ESCUELA ESTADO DE COAHUILA

Para la escuela Estado de Coahuila, el índice más alto de mala acentuación se patentizó en las **esdrújulas**, bajo una media de 16.47 y porcentaje de 82.35%.

Ya muy distantes les secundan los **verbos en copretérito**, registrando el 59.95% y la media de 5.99.

Con una media de 5.29 y porcentaje de 52.9% , los **sustantivos en ía** aparecen en el siguiente lugar.

Para los **pronombres interrogativos** el porcentaje fue de 45.78% y la media de 4.12.

A dicha cuantificación la superó el **acento diacrítico**, ya que su porcentaje registró el 43.8%, tras una media de 5.87.

Las **agudas** y las **graves** se acompañaron en el mismo sitio, el porcentaje para cada una de ellas es de 44.5% y 43.75% (medias de 8.70 y 8.75).

Al final están los **adverbios** con un porcentaje de 37.33% y su media de 2.24.

ESTADISTICA POR ESCUELA

ESCUELA ESTADO DE COAHUILA

GRUPOS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
3A	9.31	9.28	17.58	2.22	5.53	6.28	5.92	4.83
5A	7.29	8.21	15.36	2.26	5.85	5.71	5.81	3.41
MEDIA ARITMETICA	8.30	8.75	16.47	2.24	5.19	5.99	5.87	4.12
PORCENTAJE	44.5%	43.75%	82.35%	37.33%	52.3%	59.95%	48.88%	45.78%

4.4.1. SÍNTESIS DE ESTADÍSTICA COMPARATIVA

Una tabla **comparativa** nos permite confrontar los datos extraídos de las escuelas oficiales y las particulares, de esta manera vemos que:

Mientras en las escuelas oficiales se registró el 88.35% para las esdrújulas, las particulares lo hicieron con el 56%, la diferencia es de un 32%, aproximadamente; pero ambas las situaron en un primer nivel de la jerarquía.

Los verbos en copretérito se localizan en un segundo lugar, con el 60.4% en las oficiales y el 53.5% de las particulares.

Por su parte, las instituciones estatales colocaron a los sustantivos en un tercer grado, al cuantificárseles el 55.7%, en tanto las particulares los registran con el 45.6%, para ubicarlos en el mismo punto que las estatales.

Para ambos tipos de escuelas, el acento diacrítico se encuentra en el mismo lugar, pero las oficiales le dan un porcentaje de 49.17 y las privadas, de un 45.67%.

En la acentuación del pronombre interrogativo vemos que su porcentaje es del 50% —ubicándose entre los terceros sitios— en las oficiales y del 41.78% en las particulares, aunque su posición es la misma.

Mientras en las escuelas oficiales, las palabras agudas ocupan el siguiente espacio, con porcentaje del 44.85%, en las particulares, es para las graves, con porcentaje de 36.5%.

Cierran el listado las graves y los adverbios, desde el punto de vista de las escuelas oficiales, las cuales marcaron un porcentaje de 42.95% para las palabras graves y un 38.5% para los adverbios.

Las escuelas privadas finalizaron con los adverbios y las agudas, dando un porcentaje de 31.33% y 29.5%, respectivamente.

ESTADISTICA COMPARATIVA ENTRE ESCUELAS OFICIALES Y PARTICULARES

ESCUELAS OFICIALES

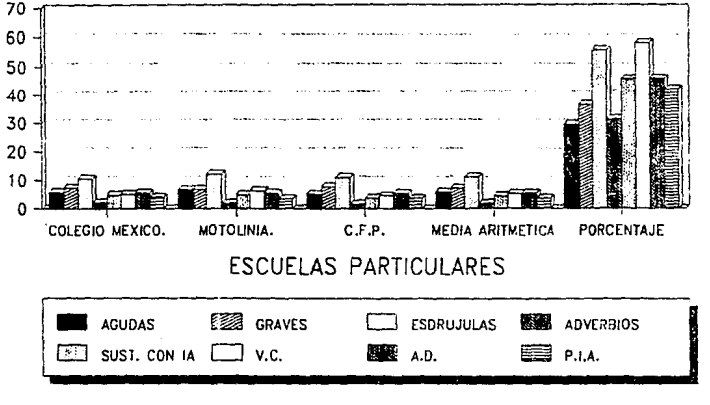
CUADRO 4.4.1.

ESCUELAS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
ESTADO DE COAHUILA	8.38	8.75	16.47	2.24	5.29	5.99	5.87	4.12
EMILIO CARRANZA	9.64	8.43	17.66	2.38	5.84	6.88	5.93	4.87
MEDIA ARITMETICA	8.97	8.59	17.07	2.31	5.57	6.04	5.9	4. 50
PORCENTAJE	44.85%	42.95%	85.35%	38.5%	55.7%	60.4%	49.17%	50%

ESCUELAS PARTICULARES

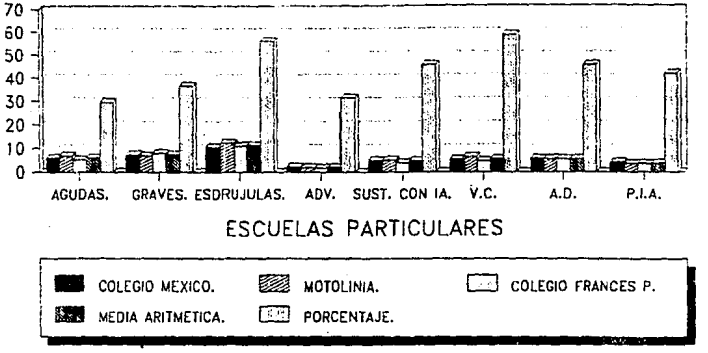
ESCUELAS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
COLEGIO MEXICO	5.80	7.31	10.47	2.14	4.33	5.07	5.5	4.05
MOTOLINIA	6.74	6.78	12.14	1.84	5	6.38	5.53	3.6
COLEGIO FRANCES P.	5.16	7.82	10.98	1.65	3.84	4.68	5.4	3.63
MEDIA ARITMETICA	5.9	7.38	11.20	1.88	4.56	5.35	5.48	3.76
PORCENTAJE	29.5%	36.5%	56%	31.33%	45.6%	53.5%	45.67%	41.78%

ESTADISTICA COMPARATIVA
ENTRE
ESCUELAS OFICIALES Y PARTICULARES



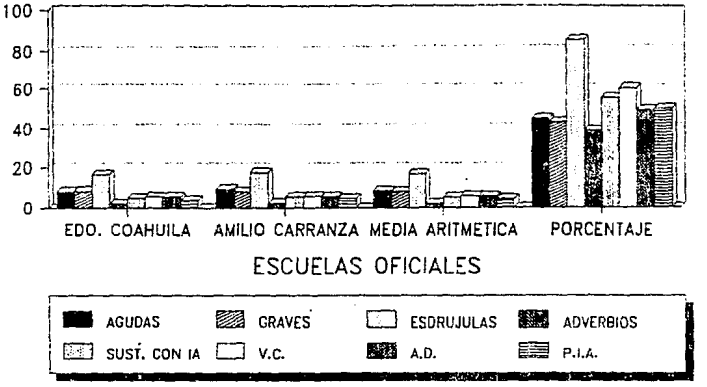
C.F.P. : COLEGIO FRANCES P.

ESTADISTICA COMPARATIVA
ENTRE
ESCUELAS OFICIALES Y PARTICULARES



V.C. : VERBOS EN COPRETERITO.
A.D. : ACENTO DIACRITICO.
P.I.A. : PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.

ESTADISTICA COMPARATIVA
ENTRE
ESCUELAS OFICIALES Y PARTICULARES



4.4.2 ESTADÍSTICA GLOBAL

En la estadística global se reúnen las medias aritméticas y los porcentajes correspondientes a las escuelas oficiales y a las particulares y se demuestra lo siguiente:

El nivel más alto de mala acentuación lo presentan las palabras esdrújulas, con un porcentaje de 72.15% y media de 7.94. Los verbos en copretérito alcanzaron el 57%, bajo la media de 5.70.

El tercer lugar fue para los sustantivos en ía y el acento diacrítico, obteniendo el 50.7% y 47.42%, con medias aritméticas de 5.07 y 5.69, correspondientemente.

Un porcentaje de 45.89% y una media de 4.13 mantienen a la acentuación de los interrogativos en un cuarto sitio.

Las palabras graves se encuentran en una quinta posición, con un porcentaje de 39.68% y una media de 7.94.

Entre las agudas y los adverbios hay una diferencia de un 2%, para las primeras, el porcentaje es de 37.18% y para las segundas, de 35%, razón suficiente para colocar a las agudas en sexto lugar y a los adverbios, en el último.

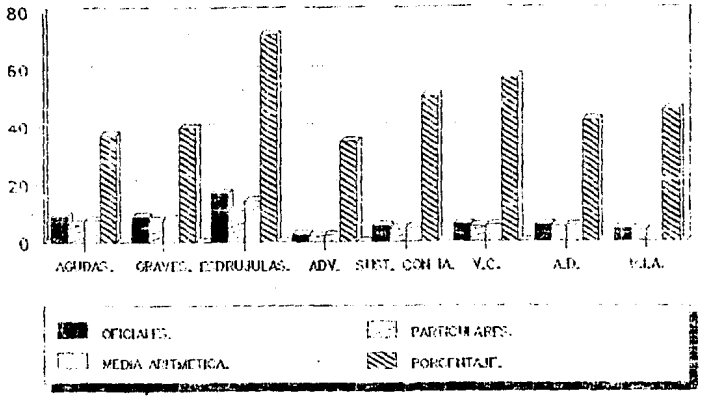
ESTADISTICA GLOBAL

CUADRO 4.4.2.

ESCUELAS	AGUDAS	GRAVES	ESDRUJULAS	ADVERBIOS	SUSTANTIVOS CON IA	VERBOS EN COPRETERITO	ACENTO DIACRITICO	PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.
OFICIALES	8.97	8.59	17.87	2.31	5.57	6.04	5.9	4.50
PARTICULARES	5.9	7.30	11.20	1.88	4.56	5.35	5.48	3.76
MEDIA ARITMETICA	7.44	7.94	14.43	2.10	5.07	5.70	5.69	4.13
PORCENTAJE	37.18%	39.68%	72.15%	35%	50.7%	57%	47.42%	45.89%

ESTADISTICA GLOBAL.

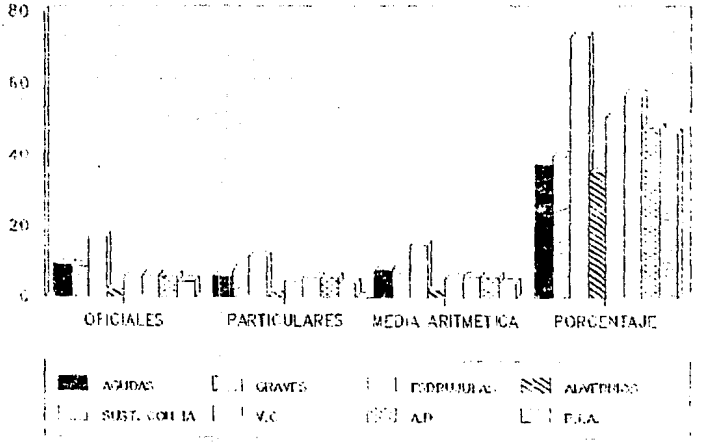
CUADRO 4.4.3.



V.C. : VERBOS EN COPRETERITO.
A.D. : ACENTO DIACRITICO.
P.I.A. : PRONOMBRES INTERROG. Y ADMIRAT.

ESTADISTICA GLOBAL

CUADRO 4.4.3.



4.4.3. OBSERVACIONES GENERALES

En este apartado se exponen las apreciaciones de carácter lingüístico obtenidas de la práctica elaborada.

Comenzaremos por mencionar los aspectos que comúnmente se presentaron en la acentuación de las palabras agudas. En una primera instancia se contempló una confusión entre el acento prosódico y el ortográfico, pues fueron varios los casos donde se acentuó la sílaba tónica por el simple hecho de percibir su intensidad.

Entre los términos que constantemente causaron faltas de acentuación, se encuentran los verbos en tiempo pasado y futuro con terminaciones vocálicas, y el vocablo "imán" .

Las palabras graves presentan ambigüedad en la concepción de sus reglas, con respecto a las pertenecientes a la regla de las agudas, así lo demuestran los vocablos como cantaron, congelaron, gozaron, al recibir el acento escrito sobre la última sílaba.

Los ejemplos de las graves tampoco se libraron del acento prosódico trasladado al escrito.

Respecto a las esdrújulas, notamos la dificultad de la acentuación en términos correspondientes a áreas específicas, por ejemplo: décimo, vigésimo, célula, órbita, Matemáticas, artículo, lógico, etc. Con referencia a décimo y vigésimo, también se detectó la indistinción del acento de los superlativos con la terminación -cimo y -simo de las palabras citadas.

Tratando todavía el asunto de las esdrújulas, vemos que su acentuación se vuelve obscura cuando a una palabra, que en singular no porta acento por ser aguda, se le adiciona una sílaba más; ésta es la situación de imagen - imágenes , examen - exámenes. Algo semejante acontece cuando al verbo conjugado se une un pronombre clítico: mira - míralo.

En los adverbios con -mente, observamos la inacentuación en aquellos que deberían portarlo: lógicamente, rápidamente. Asimismo, aparecieron dos acentos en éstos y otros ejemplos del mismo tipo.

Los sustantivos en -ía e -ia presentaron analogía entre una clase y otra. En algunas ocasiones, el acento recayó sobre la última vocal (a).

En los verbos de copretérito, el acento no fue marcado —en su mayoría- o se colocaba sobre la "a" de -ía.

Con referencia al acento diacrítico, se advirtió la carencia de acento sobre los pronombres personales, los demostrativos, el reflexivo o pasivizador y el adverbio afirmativo sí.

Finalmente, mencionaremos que los pronombres relativos en función interrogativa y admirativa, no recibieron acento gráfico.

5. CONCLUSIONES

Una vez obtenidos los resultados de nuestra investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

Las palabras que presentan mayor dificultad en su acentuación son las esdrújulas; una de las causas radica en el poco uso que hacemos de ellas. Otro motivo es el escaso apoyo o valorización que la ortografía recibe por parte de otras materias; es decir, el profesorado ajeno al área del español, no muestra interés por cuidar la ortografía de los términos pertenecientes a su materia. Así lo demuestra la inadecuada acentuación de vocablos como: décimo, vigésimo, órbita, célula, matemáticas, los cuales se registraron en los ejercicios aplicados a los alumnos. Este resultado avala algunos puntos de vista expresados a través de las encuestas destinadas a los docentes.

Si nos enfocamos en los verbos de tiempo copretérito, y en los sustantivos con terminación -ía, observamos que su porcentaje de error es demasiado alto y casi inconcebible, pues se podría predecir analogía con palabras del grupo -ia, pero no la inacentuación casi total. Esto habla de la falta de enseñanza en estos casos y del acierto en las suposiciones hechas por el profesorado.

Continuamos con el acento diacrítico y percibimos el desconocimiento general de su función y empleo, tras esta situación bien podría esconderse una razón

morfológica: no hay distinción de pronombre, artículo, adjetivo posesivo y adverbio. O no se les explica a los alumnos o no se hace énfasis constante acerca de sus diferencias funcionales.

Algo semejante a la situación anterior sucede con el acento sobre pronombres relativos y de cantidad, en oraciones interrogativas y admirativas: el alumno sabe que en enunciados declarativos el pronombre relativo no recibe acento escrito, y aplica la misma regla cuando escribe en forma dubitativa y exclamativa.

Pensamos que en los adverbios con -mente, no se puede seguir el mismo parámetro que el de las *graves*, agudas y esdrújulas. Recordemos que dichos adverbios están constituidos por dos partes: un adjetivo y el sustantivo "mente" y lleva acento cuando el adjetivo lo requiere.

Nos enfocamos en el tema de las palabras agudas y las graves para concluir que éstas no representan tan alto grado de dificultad como lo mencionaron los maestros en sus respuestas; sin embargo, se aprecia el desconocimiento de la división silábica - hecho que mencionaron los profesores de primaria.

La regla de las agudas se confunde con la de las graves y (en un menor número) con la de las esdrújulas. Algunas veces llegan a un grado de ubicarla en los sustantivos con *fa*, acentuando la última vocal en vez de la penúltima.

No se puede asegurar que la citada confusión se deba a la profundidad del aprendizaje de la regla para

las palabras agudas, pues los verbos en pretérito y en futuro con la intensidad en la última sílaba y terminación vocálica, fueron de las fallas más frecuentes en el grupo de las agudas.

Con respecto a las palabras graves hay que añadir que la mala acentuación se registró - en la mayor parte- debido a la imprecisión del saber los límites que separan el acento ortográfico del prosódico. Un acento prosódico que muchos profesores mal denominan acento enfático, así se reveló en la encuesta. Lo que nos hace pensar que el profesor destaca la sílaba tónica en el proceso de dictado y los alumnos colocan intuitivamente el acento, olvidando las reglas ortográficas.

En la teoría se señaló la existencia de dos acentos fonéticos en los adverbios con -mente, teoría que en la práctica se constata y confunde con la ortográfica: varios de los errores en la acentuación de los adverbios surgieron por el registro de doble acento gráfico.

Por todo lo anterior, podemos decir que en la enseñanza de la acentuación y la ortografía en general es necesaria la participación del alumno desde el punto de vista de la práctica; esto es, la retroalimentación de lo aprendido a través de la aplicación del acento en elaboración de pequeñas narraciones o descripciones por parte del alumnado.

Se requiere de la ayuda del docente de diferentes áreas educativas del nivel básico de enseñanza, con el

propósito de reducir la mala visualización ortográfica; una impresión óptica que el educando la acrecenta al leer un término con fallas de acentuación, o bien, carente de acento. Por la misma razón se recomienda el acento sobre las mayúsculas; éstas tienen una gran influencia en el ojo humano, de ahí que se les utilice en anuncios publicitarios y en materiales de apoyo didáctico.

Es importante destacar que en la elaboración de programas referentes a las materias de español, lengua y literatura no sólo intevengan el pedagogo, el psicólogo y los padres de familia, como se lo ha propuesto la Modernización Educativa de la SEP; es radical la postura del profesional en la materia. No olvidemos que para enseñar debemos preguntarnos:¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuánto enseñar? y ¿con qué enseñar?.

Antes de dar respuesta a dichas preguntas, sería conveniente hacer una revisión del cuerpo magisterial; la investigación de campo demostró ciertas inexactitudes por parte de algunos profesores. Hubo quienes contradijeron sus palabras a sus hechos: alguien aseguró enseñar las reglas de acentuación, para luego desmentirse en pleno fin de año: "No he enseñado nada de lo que usted aplicó".

No sería en vano sugerir que los profesores realizaran su programa de clase, pues bien se pudo observar que muchos maestros se dedican a cuestiones de la

llamada "cooperativa escolar", "vigilancia del aseo en en patio", entre otras cosas. El resultado: alumnos en desorden , poca dedicación al grupo y autorevisión de exámenes.

A esto agreguemos la falta de conocimiento sobre algunos temas de la lengua española: confusión de acento enfático con acento prosódico, de oraciones dubitativas con interrogativas -por mencionar algunas ambigüedades-.

No se trata de censuras o críticas peyorativas, es simplemente un reconocimiento de nuestras fallas, para poder aminorarlas.

No hemos hecho lo suficiente, ni hemos buscado con tenacidad el método que nos ayude a enseñar. Localizar la sílaba tónica no basta; así lo demuestran los resultados estadísticos y la propia observación del profesorado.

Aunque la enseñanza primaria es perseverante en cuestiones ortográficas, los contenidos referentes a la acentuación sólo van de un 5 a un 10%, en los programas de cuarto, quinto y sexto grado, y no el 20% que mencionaron los profesores. Tan limitado porcentaje, bien puede ser una causa de la mala enseñanza y escaso entendimiento: dicha circunstancia impide, de alguna manera, que las reglas de la acentuación sean factibles en su aprendizaje.

Por otra parte, marcamos el acierto de la SEP, al incluir la fonología, la semántica y el signo lingüístico en sus programas. Como se ha visto, la fonolo

gía y la ortografía mantienen una estrecha relación, mientras la semántica -su campo- recibe consecuencias ortográficas.

Siendo la fonología y la semántica ciencias auxiliares de la lingüística, abarcan el signo lingüístico, base de la lengua. Una lengua descrita, muchas veces, por el uso que los hablantes hacen de ella, donde encontramos el manejo de la ortografía y la prescripción que ésta da a los usuarios.

Sin embargo, esa prescripción no siempre es tomada en cuenta, incluso por algunos profesionales en la lingüística: Navarro Tomás parece indiferente a las nuevas reglas del acento, en su Manual de pronunciación española, 19a.ed.,1977. Con facilidad -¿u olvido?- acentúa: casuística, huida, fluido, al tratar el grupo **ui** (/ui/); cuando en 1970 la Academia de la Lengua considera la combinación **ui**, para la práctica y la escritura, como diptongo en todos los casos y se marcará acento escrito cuando la vocal intermedia tónica va delante o detrás de vocal extrema átona o sobre la segunda vocal si las dos son extremas: benjuí.

Esto es sólo un ejemplo de cómo algunos escritores escriben fuera de las normas, por licencia o por olvido. Dicha circunstancia nos lleva a pensar que en cuestiones de la lectura como didáctica, se debe ser meticuloso en cuanto a su elección .

Recordemos que en la enseñanza de la lengua, debemos pensar no sólo en qué y cuánto enseñar, sino, también, en el cómo.

El cómo enseñar puede ser -a la vez de pregunta- una respuesta a la mala ortografía. Para una óptima enseñanza, no basta del todo el que un programa contenga un sinnúmero de elementos ortográficos, habría que pensar en los métodos: Por las respuestas dadas por los profesores encuestados, se observa que sus procedimientos no son complacientes ni para ellos mismos.

Localizar la sílaba tónica y memorizar las reglas de acentuación no es suficiente, como tampoco lo es el centrar la didáctica del acento en unas cuantas unidades correspondientes a tres años escolares. Por consiguiente, la tarea debería de comenzar desde los primeros grados de primaria, continuarse en la educación media básica y la media superior.

Es conveniente aclarar que la ortografía y la redacción no sólo inquietan a los profesores encargados de la lengua, ni a los estudiosos de ésta: en la actualidad se ha vuelto una preocupación casi general.

En el mes de febrero, un importante noticiario radiofónico notificó que varias escuelas superiores (universidades) se han visto en la necesidad de dar cursos preparatorios de redacción y ortografía. Esta situación fue, además, comentada por profesionales de diversas áreas; se expresó inconformidad por la educación primaria, afirmándose que "la SEP, en realidad, ha abandonado elementos necesarios en la educación".

La ortografía y el acento denotan importancia a nivel nacional, las alteraciones de aquéllos influyen en el funcionamiento de la lengua.

Al considerar que el "sentido" -hablando en términos semánticos- atañe al sistema complejo de relaciones entre los elementos lingüísticos, encontramos que las palabras toman un papel importante y éstas portan acento. La carencia o el mal uso de su ortografía alteraría la referencia o concepto de nuestra mente, pues éstos versan sobre la relación entre elementos lingüísticos (palabras, enunciados) y el mundo no lingüístico de la experiencia.

Por otro lado, pensemos en el nombre o etiqueta que le damos a los objetos, como la configuración fonética de la palabra y detengámonos para comprender que el significado es la relación recíproca y reversible entre el nombre y el sentido.

Lo anterior explica el porqué se eligieron palabras fuera y dentro del contexto para la organización de ejercicios aplicados en la investigación; también nos conduce a analizar el uso del diccionario como material didáctico, pues no siempre existe actualización ortográfica, lo que nos puede llevar a una referencia equivocada.

Finalmente, agreguemos que la mala ortografía refleja, de alguna manera, falta de "auto-estima" : aprender el inglés o el francés da cierto prestigio, incluso se pretende ver como un progreso cultural; mientras en nuestra lengua materna no hay interés por su conocimiento. La didáctica del español de México se ha tomado a la ligera, bajo el argumento de que nuestra lengua la hablamos y utilizamos (en forma escrita) a

diario.

La práctica constante es adecuada para el aprendizaje de una lengua extranjera, como es óptimo el número reducido de alumnos; se enseña por secciones (pequeños grupos) o por áreas, en un nivel preparatoria.

Y, ¿qué pasa con lo nuestro?; parece que lo extranjero es mejor, hoy hasta los conductores del transporte metropolitano reciben cursos de inglés. Nos resta recordar que la lengua configura el mundo y que cada lengua parcela su realidad, no la de otros..

No sólo enunciamos, persuadimos, interrogamos, ordenamos; las palabras -no únicamente la entonación- influyen en las actitudes y mucho de lo que decimos es una valoración.

5.1. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Se ha dicho que el hombre en su etapa de desarrollo infantil, posee una gran capacidad para aprender diferentes lenguas. Si nos enfocamos en esta apertura al conocimiento, no sería difícil lograr en el infante la comprensión del funcionamiento de su lengua; éste es nuestro punto de partida.

Comenzaríamos por describir qué es la lengua y su constitución. La lengua como un medio que nos permite comunicarnos con otros seres de la misma especie y nacionalidad, con individuos que hablen nuestra lengua.

Nuestra lengua -al igual que otras- está formada por sonidos a los que les damos forma a través de nuestros labios, dientes, lengua, paladar; esos sonidos se unen para construir una o varias palabras y se representan en la escritura por medio de las letras o grafemas

Si cambiamos un sonido o una letra por otra, . . nuestra palabra ya no será la misma y el significado no será el que ustedes desean expresar. Por lo tanto, si escribimos o decimos "jarra" cuando queríamos decir"garra", no logramos que los demás comprendan nuestro pensamiento o nuestra idea. Algo semejante sucede con el acento.

El acento es esa intensidad o fuerza que colocamos sobre una letra o sonido del vocablo, resaltando de los otros sonidos o letras de la misma palabra, por ejemplo: leche . La fuerza cae sobre la primera vocal al pronunciar "leche", pero no lo escribimos porque hay

reglas que nos dicen cuando una palabra debe llevar acento escrito y cuando no.

Al acento escrito se le llama acento ortográfico y se marca con una rayita sobre la letra que debe llevar lo. Para saber cuál es esa letra, es conveniente decir a los alumnos que únicamente las vocales pueden portar acento, nunca las consonantes.

Luego se explicaría que el acento ocupa un lugar en una sílaba de la palabra; las palabras se clasifican según la sílaba que lleva el acento. Toda sílaba que lleva acento escrito o pronunciado, se llama sílaba tónica.

Al unirse los sonidos o letras dan palabras, pero antes de las palabras, nos dan sílabas. Por consiguiente, las palabras también se construyen con sílabas.

Para continuar, se explicaría el sitio que una sílaba ocupa en la palabra: último, penúltimo, antepenúltimo y uno antes del antepenúltimo; insistiendo con los ejemplos proporcionados por el profesor y con ejercicios donde el alumno distinga el lugar de la sílaba.

Un procedimiento para la realización de esta etapa, sería la participación grupal, invitando al alumno a pasar al pizarrón, mientras los otroa observan y luego anotan. Ser constantes en esta fase, hasta que los educandos identifiquen por sí mismos o por sí solos, el lugar de la sílaba.

Posteriormente podríamos hablarles de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar de su sílaba tónica. Una vez que ha sido reconocida y practicada la

clasificación de las palabras, se puede mencionar y explicar en que casos se acentuan las agudas, las graves y las esdrújulas. Aquí, la ejercitación del alumno, también es importante, como lo es la frecuencia con que se practique.

Un auxiliar didáctico, bien podría ser la competencia grupal e institucional, reconocida a través del premio o incentivo.

Por otra parte, sería aconsejable que del orden de las agudas, graves y esdrújulas - también las sobresdrújulas- se excluyeran los verbos, para tratarlos por separado. Quizás esto reduciría la confusión de las reglas y ayudaría en el repaso de los tiempos y formas verbales simples.

Con los pronombres relativos se podría trabajar confrontando enunciados interrogativos, delarativos y/o exclamativos, donde - naturalmente- aparezcan esos pronombres.

Algo similar podría realizarse con el acento diacrítico: En el momento de explicar la tarea del sustantivo, del artículo y del adjetivo, compararla con la función y el acento del pronombre y tipos de pronombres; del mismo modo se podría tratar el "si" condicional y el "sí" adverbial.

Esta propuesta puede o podría efectuarse a partir del segundo o tercer grado de primaria, sin descuidarse en los consecuentes.

Respecto al tipo de léxico, sería idóneo trabajar con base en un vocabulario de uso común, empleado en el habla y escritura del infante.

La propuesta que se muestra puede aplicarse en el nivel básico de enseñanza, en el medio y en el medio superior.

Durante el periodo escolar 90-91, se puso en práctica esta propuesta de enseñanza, obteniéndose óptimos resultados: las alumnas de la preparatoria Universidad Motolinia lograron un primer y segundo lugar en el concurso interino de ortografía.

Por último señalaremos que sería conveniente que los alumnos redactaran pequeñas historias u otro tipo de escrito, manejando palabras acentuadas; tomarles la lectura de sus composiciones y realizar una especie de juego donde - por medio de la lectura- se repita oralmente la palabra y su lugar de acento. Ejemplo:

.... bajó (con acento en la ó) con él (con acento en la é) y subió (con acento en la o) rápidamente (con acento en rá).....

BIBLIOGRAFÍA

1. ALCALÁ, Antonio, El concepto de corrección y prestigio lingüístico, 2a.ed. México, Trillas, 1988.

2. ÁVILA, Raúl, La lengua y los hablantes, México, Trillas, 1977.

3. BOLAÑOS, Sara, Antología de temas lingüísticos, México, UNAM, 1979.

4. COSERIU, Eugenio, Introducción a la lingüística, México, UNAM, 1980.

5. COSERIU, Eugenio, Estudios de lingüística románica, Madrid, Gredos, 1977.

6. CUERVO R., Ernesto, Guía de estudio de la lengua española, Font, 1980.

7. CUERVO, Rufino José, Obras, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1954.

8. PALMER, La semántica, México, Siglo XXI, 1980.

9. GREIMAS, AJ., Semántica estructural, Madrid, Gredos,

10. GUIRAUD, Pierre, La semiología, México, Siglo XXI, 1980.

11. GUIRAUD, Pierre, La gramática narrativa, Madrid, Gredos, 1975.

12. HJELMSLEV, Louis, Ensayos lingüísticos, Madrid, Gredos, 1972.

13. BERLO, David, El proceso de la comunicación, Barcelona, Ateneo, 1973.

14. LARA, Luis Fernando, Por un nuevo concepto de la norma lingüística, México, Colegio de México, 1975.

15. LYONS, John, Nuevos horizontes de la lingüística, Madrid, Alianza editorial, 1975.

16. LOPE BLANCH, Juan Manuel, Homenaje a Andrés Bello, México, UNAM, 1985.

17. MALMBERG, Bertil, fonética, 6a. ed. Buenos Aires, Universitaria de Buenos Aires, 1970.

18. MALMBERG, Bertil, Lingüística estructural y comunicación humana, Madrid, Gredos, 1974.

19. MARTINET, André, Elementos de lingüística general, Madrid, Gredos, 1974.

20. MOSTERÍN, Jesús, Ortografía fonémica del español, Madrid, Alianza, 1980.

21. NEBRIJA, Antonio de, Reglas de ortografía en la lengua española, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1977.

22. POTTIER, Bernard, Gramática del español, Madrid, Ediciones Alcalá, 1970.

23. QUILIS, Antonio, Curso de fonética y fonología española, Madrid, Consejo superior de investigaciones lingüísticas, 1964.

24. QUILIS, Antonio, El acento, México, UNAM.

25. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Gramática de la lengua española, 1931.

26. SALINAS, Pedro, Lecturas de lingüística, México, UNAM, 1972.

27. SECO, Manuel, Gramática esencial del español, Madrid, Aguilar, 1972.

28. T. NAVARRO, Tomás, Manual de pronunciación española, Madrid, Instituto Miguel de Cervantes, 1977.

29. ULLMANN, Stephen, Semántica. Introducción a la ciencia del significado, Madrid, Aguilar, 1970.