



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Uso de la tilde y otros recursos para diferenciar secuencias
gráficas idénticas en niños de primaria”**

Tesis que presenta

Josué Alejandro Jiménez Cuéllar

para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

**Para la elaboración de esta tesis
se contó con el apoyo de una Beca Conacyt**

A mis padres, que me han apoyado en
perseguir mis sueños.

A Gaby, que despertó en mí la pasión
por la investigación y ha confiado en mí
para seguir este camino.

A los niños, que no dejan de
sorprenderme e intrigarme.

A Emilia Ferreiro, que me ha ayudado e
inspirado para ser un mejor
investigador.

Mis más sinceros y profundos agradecimientos a:

A Arizbeth Soto, a Paola Ramírez, y a Monserrat Rodríguez por ser un gran apoyo y soporte, tanto académico como emocional, en cada paso de esta investigación, sin ellas no habría podido concluir esta tesis. Son el mejor equipo de investigación que se puede tener.

A mis compañeros de generación en el DIE-Cinvestav, por acompañarme y darme ánimos en este camino que hemos recorrido juntos.

A Amira Dávalos y Marina Kriscautzky por leerme y ayudarme a ver los datos desde una perspectiva diferente y más amplia.

A Bety Soto, por seguir regalándome caricias con palabras.

A la Dra. Susana Quintanilla y a la Dra. Karina Hess por aceptar leer este estudio y nutrirlo con sus valiosos comentarios y correcciones.

A los supervisores y directores que nos permitieron la entrada a sus escuelas. Sin ese apoyo no sería posible hacer investigación.

Al Conacyt, por otorgarme una beca para poder continuar mi formación.

*...pongamos más uso de razón en los
acentos escritos, que al fin y al cabo
nadie ha de leer lagrima donde diga
lágrima ni confundirá revólver con
revolver...*

Gabriel García Márquez

Resumen

En el proceso de adquisición de la lengua escrita, los niños desarrollan y ponen en juego varias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita. Una de estas hipótesis es que **para que dos secuencias gráficas puedan interpretarse de distinta manera no pueden ser iguales**. Sin embargo, en la escritura del español existen diversos casos de homografía. Uno de ellos es el de las palabras que coinciden en las secuencias gráficas pero que se diferencian por la posición del acento prosódico, esto es, los homógrafos heteroacentuales (p.ej. *círculo*, *circulo*, *circuló*), ¿siguen operando las hipótesis previas en etapas ya alfabéticas? ¿De qué manera?

El español se sirve del uso de la marca gráfica tilde para señalar la posición del acento y así diferenciar este tipo de palabras, pero ¿qué ideas sobre la tilde tienen los chicos que la utilizan como recurso diferenciador entre homógrafos heteroacentuales? ¿Cómo conciben los chicos la relación entre el acento oral y la tilde gráfica?

El presente trabajo pretende un acercamiento a los retos que deben enfrentar los niños al considerar el proceso de acentuación gráfica en el marco de una tarea que exige que diferencien homógrafos que contrastan solo por la posición del acento. Para ello, y tomando como base el método clínico-crítico piagetiano, trabajamos con diez parejas de niños de 2º, 3º, y 5º grados (60 niños en total) de tres primarias públicas de la Ciudad de México. Empleamos tarjetas con dos oraciones que contenían homógrafos heteroacentuales cada una (todo en minúscula y sin acentos); se solicitó a los niños lectura de dichos enunciados como detonante para la reflexión sobre la atildación, focalizando en la diferencia de significado entre los pares homógrafos, según la lectura.

En general los niños son capaces de leer bien sin las tildes, pero las lecturas correctas no permiten anticipar una atildación correcta. En el proceso de marcación los chicos se pueden centrar en distintos aspectos con una gran variedad de matices; detrás de la pequeña marca del acento gráfico aparece una gran cantidad de variables.

Abstract

During the acquisition process of the written language, children develop and perform according to several hypotheses about the way written language works. One of these hypotheses is that **for two graphic sequences to be interpreted in different ways they can't be equal**. Nevertheless, there are several cases of homography in written Spanish; among these, we find words composed by the same graphic sequences but told apart by the position of the prosodic accent, i.e. heteroaccentual homographs (e.g. in Spanish *círculo*, *circulo*, *circuló*). Do these former hypotheses still operate in alphabetical stages? In what way?

Spanish language serves itself from the graphic mark *tilde* to indicate the position of the accent and thus tell the difference in this kind of words. But, what ideas about the *tilde* have those children who use it as a useful resource to tell the difference between heteroaccentual homographs? What is the relation between oral accent and graphic *tilde* for the children?

This work pretends to be an approach to the challenges children face during the process of graphic accentuation, framed by a task which demands to differentiate homographs only contrastive by the position of the accent. For this matter, based on the Piagetian clinical method, we worked with ten pairs of 2nd, 3rd, and 5th graders (60 children total) from three public elementary schools in Mexico City.

We used cards with two sentences which contained heteroaccentual homographs each (everything in lower case and no *tildes*). We asked the children to read these sentences out loud in order to reflect on graphic accentuation, focusing on the difference in the meaning of the homographs pair, according to the reading.

All in all, children are capable of reading well without any tildes, but these readings do not allow to anticipate correct graphic accentuation. During this process children can focus on different aspects with a wide variety of nuances; behind the small graphic accent mark many variables appear.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción y marco teórico lingüístico | 1 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 1 |
| 1.2. El acento español | 8 |
| 1.2.1. Tipos y funciones del acento | 8 |
| 1.2.2. Parámetros acústicos del acento y unidades lingüísticas relacionadas | 9 |
| 1.2.3. La representación gráfica del acento: la tilde | 10 |
| 1.3. Antecedentes de investigación sobre la acentuación gráfica en español | 13 |
| 1.3.1. Estudios que caracterizan los errores ortográficos | 13 |
| 1.3.2. Estudios de corte psicolingüístico relacionados con la atildación en español | 16 |
| 2. Decisiones metodológicas sobre la situación de indagación | 23 |
| 2.1. Población | 24 |
| 2.2. El desarrollo de los materiales | 26 |
| 2.3. El desarrollo de la entrevista | 32 |
| 2.4. Consideraciones para la transcripción de las entrevistas | 37 |
| 3. Organización y análisis cuantitativo de los datos | 39 |
| 3.1. Desempeño en lecturas iniciales | 39 |
| 3.2. Desempeño en marcaciones finales | 41 |
| 3.2.1. Los otros acentos | 50 |
| 3.3. Organización de datos por desempeño en lectura y marcación | 53 |
| 3.4. ¿En qué se fijan? Los comentarios de los niños al marcar | 56 |
| 3.4.1. Caracterización y distribución de los tipos de comentarios sobre la marcación | 56 |
| 4. Análisis cualitativo: el grupo más discordante (B) | 70 |
| 4.1. Diana y Samuel (2°) | 71 |
| 4.2. Karen y Alex (2°) | 74 |
| 4.3. Itzel y Matías (2°) | 76 |
| 4.4. Alexa y Marco (3°) | 78 |
| 4.5. Ale y Gil (3°) | 82 |

| | |
|---|-----|
| 4.6. Clara y Javier (5°)..... | 84 |
| 4.7. Fernanda y Gerardo (5°)..... | 86 |
| 4.8. Liliana y Daniel (5°)..... | 89 |
| 4.9. Fabiola y Saúl (5°)..... | 91 |
| 4.10. El aspecto fónico. | 94 |
| 4.10.1. Sofía y Cristian (3°)..... | 95 |
| 4.11. El aspecto semántico | 97 |
| 4.11.1. Inés y Alicia (2°)..... | 97 |
| 4.11.2. Ana y Sergio (3°)..... | 98 |
| 4.11.3. Isabel y David (3°)..... | 99 |
| 4.11.4. Karina y Emilio (5°)..... | 100 |
| 4.12. Otros focos de atención | 101 |
| 4.12.1. Ximena y Leo (2°)..... | 101 |
| 4.13. Los intentos por coordinar los focos de atención..... | 103 |
| 4.13.1. Yuri y Lalo (2°)..... | 103 |
| 4.13.2. Marta y Carlos (2°)..... | 105 |
| 4.13.3. Rosa y Aldo (3°)..... | 106 |
| 4.13.4. Estrella y Adán (3°)..... | 107 |
| 4.14. Los extremos: grupo A y grupo E | 108 |
| 4.14.1. Pamela y Gabriel (3°)..... | 109 |
| 4.14.2. Daniela y Leonel (5°)..... | 110 |
| 5. Convergencias, divergencias, y aspectos por considerar..... | 119 |
| 5.1. Influencia de la doble erre | 119 |
| 5.2. Silabización..... | 120 |
| 5.3. Otros recursos gráficos..... | 122 |
| 5.3.1. Duplicación de grafías | 122 |
| 5.3.2. El punto y la coma. | 123 |
| 5.3.3. El subrayado | 124 |
| 5.3.4. La definición | 124 |
| 5.3.5. Los paréntesis..... | 125 |
| 5.4. Tendencia a la no atildación | 126 |
| 5.5. Acento de tiempo y acento enfático..... | 127 |
| 5.6. Consideraciones aledañas..... | 128 |

| | |
|--|-----|
| 5.6.1. Fonemas y sílabas | 129 |
| 5.6.2. Choques acentuales | 131 |
| 5.6.3. Grupos acentuales, grupos fónicos y otros acentos..... | 132 |
| 6. Conclusiones | 138 |
| 6.1. Sobre el diseño metodológico | 138 |
| 6.2. Aportes específicos sobre el proceso de acentuación | 141 |
| 6.3. Comentarios finales..... | 144 |
| Referencias bibliográficas | 147 |
| Anexos..... | 152 |
| Anexo 1. Ejemplo del formato de las tarjetas provistas a los niños. | 152 |

1. Introducción y marco teórico lingüístico

1.1. Planteamiento del problema

El español es, entre varias otras, una de las lenguas cuyo sistema de escritura tiene como base el principio alfabético, es decir, una de las características de nuestra escritura son las correspondencias entre fonemas y grafemas-letras; y, de hecho

el español presenta un alto grado de adecuación entre unidades fónicas y gráficas¹. Esto se debe, por un lado, a la relativa simplicidad de nuestro sistema fonológico en comparación con el de otras lenguas y, por otro, a la realización de sucesivas reformas ortográficas (Real Academia Española [RAE], 2010a, p. 73).

No obstante, es innegable que la escritura de nuestra lengua no se reduce a tal principio.

El siguiente fragmento del poema *Nocturno en que nada se oye*, del escritor mexicano Xavier Villaurrutia (1984, p. 53) puede servir para ilustrar lo anterior. Si la escritura fuese completamente fiel a la oralidad, los cuatro versos que a continuación transcribimos se escribirían igual puesto que las emisiones son prácticamente iguales a nivel fónico.

y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi bosque madura
y mi voz quema dura

¹ Al grado de correspondencia que existe entre los fonemas y los grafemas se ha denominado *profundidad ortográfica* o *transparencia ortográfica*. Existe cierto consenso respecto del lugar de cada lengua en el continuo *profunda* vs. *superficial* u *opaca* vs. *transparente*, y el español es considerado dentro de este último extremo (Cf. Seymour, Mikko & Erskine, 2003).

De esta manera es evidente que un intento de realizar una representación gráfica estrictamente fonética de la oralidad los significados que se pretenden comunicar pueden verse comprometidos; hay, por tanto, elementos de lo escrito que no se corresponden con lo oral pero que ayudan a poder interpretar dicho texto, como la segmentación de palabras y las alternancias gráficas en el ejemplo de Villaurrutia, así como la puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, etc. Al principio alfabético se suman los mencionados elementos para dar forma al sistema ortográfico de nuestra escritura.

La lengua escrita no es reducible a la codificación gráfica de fonemas; aprender a escribir no es simplemente aprender a representar sonidos con letras (Ferreiro, 1997). El sistema, sus distintos elementos y las relaciones entre estos son más complejos, y los niños “para poder utilizar [todos] estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción” (Ferreiro, 1997, p. 15). En lo que respecta al aprendizaje de la lengua escrita,

si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 1997, p. 17).

Como describieron Ferreiro y Teberosky (1979), en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, los niños atraviesan por distintas etapas en las que operan distintas hipótesis acerca del funcionamiento de nuestro sistema de escritura.

Un momento en ese proceso de aprendizaje que aquí es de particular interés se caracteriza por la hipótesis de los niños de que lo diferente debe escribirse diferente, es decir, **para que dos secuencias gráficas puedan interpretarse de distinta manera no pueden ser iguales**; y esta exigencia, incluso con un repertorio gráfico muy limitado, los lleva a hacer variaciones muy ingeniosas.

Avanzado el camino en la adquisición de la lengua escrita, los niños llegan a comprender el principio alfabético; pero, como hemos dicho, este principio no es completamente estable ni a él se sujeta todo nuestro sistema de escritura. Existen elementos de lo escrito que no tienen su correlato en la oralidad, pero también hay elementos de la oralidad que la escritura no representa. De esta manera, la consideración continua de esta relación entre la escritura y la oralidad se presenta como un constante reto cognitivo en la adquisición de la lengua escrita. Esto nos lleva a plantearnos la interrogante de cómo, ya comprendido el principio alfabético, operan las distintas hipótesis que los niños llegan a plantearse o qué nuevas hipótesis se plantean sobre lo escrito, siendo que la cuestión en sí no se resuelve con la comprensión de dicho principio.

Tomemos aquí al acento prosódico. Si bien se trata de una propiedad fónica de la oralidad, no constituye un fonema y por tanto se aleja del principio alfabético. Cada lengua difiere respecto del comportamiento de su acentuación prosódica. Así, tenemos que hay lenguas como el francés y el checo que son de acento fijo, es decir, que invariablemente presentan esta prominencia acústica llamada acento en la misma sílaba de la palabra -en este caso, la última y la primera respectivamente-. Y, por otro lado, tenemos lenguas como el inglés y el alemán que son de acento libre, esto es, el acento puede recaer en cualquiera de las sílabas de la palabra.

En lo que respecta al acento, el español es singular, pues tiene un acento preferencial; aunque no todas, la mayoría de las palabras en español son graves -también llamadas llanas o paroxítonas-, es decir, tienen el acento en la penúltima sílaba. No obstante, nuestra lengua tiene muchos pares o tríos de palabras que se escriben con los mismos grafemas -es decir, son homógrafas-, pero difieren en la posición del acento -es decir, son heteroacentuales-, afectando así la significación y, a menudo, la categoría sintáctica de las palabras (p. ej. en tríos como *tránsito*, *transito*, y *transitó*). En dicha situación, una diferenciación a nivel de correspondencia fonema-letra no es viable, tal que resultan secuencias gráficas

que serían completamente idénticas de no ser porque, en nuestra lengua, existe un recurso convencional para resolver esa situación: la tilde.

De esta manera, en español tenemos un elemento de la lengua escrita que se usa para representar un aspecto fónico que no corresponde a una unidad fonema. Este elemento gráfico se puede encontrar en la escritura de otras lenguas, pero es preciso dejar claro que no necesariamente se usa de la misma manera y es que

seguramente debido a su particular idiosincrasia en cada lengua, solo las ortografías de algunos idiomas dan cuenta gráficamente de la acentuación prosódica de las palabras. En algunas lenguas, el acento prosódico no se indica en absoluto y, en otras solo se hace en ciertos casos. En cambio, la ortografía del español, tal cual está fijada en la actualidad, lo señala de forma regular y prácticamente exhaustiva (RAE, 2010a, p. 190)

Por su parte, los homógrafos heteroacentuales no solo existen en el español, y los diacríticos, esto es, “los signos ortográficos que confieren un valor especial a otros signos²” (Martínez de Sousa, 2004, p.340), como la tilde, la diéresis, entre otros, tampoco son restrictivos de nuestra lengua. Pero ni en el caso de los homógrafos ni en el de los diacríticos, las escrituras de otras lenguas se comportan igual que la del español.

Hay escrituras alfabéticas como la del inglés en las que existen homógrafos heteroacentuales como *impact* en donde varía la posición del acento dependiendo de si la palabra funciona como sustantivo o como verbo; sin embargo, en esta lengua no existen los diacríticos para marcar esta diferencia como sí es el caso del español. El inglés no incorpora esto dentro de su ortografía pues, como mencionan Chomsky & Halle (1968)

the fundamental principle of orthography is that phonetic variation is not indicated where it is predictable by general rule. Thus, stress placement and regular vowel or consonant alternations are generally not reflected.

² No confundir con la denominación *tilde diacrítica* que, dentro de la ortografía española, se le da en particular a aquella que se usa para “diferenciar la escritura de ciertas palabras de igual forma, pero distinto significado que se oponen entre sí por ser una de ellas tónica y la otra átona” (RAE, 2010a, p. 239), p. ej. *él* venció vs. *el* vencedor. Salvo que indiquemos lo contrario, aquí usaremos la palabra *diacrítico* con la acepción que mostramos en el cuerpo del texto.

Orthography is a system designed for readers who know the language, who understand sentences and therefore know the surface structure of sentences (p.49).

Por otro lado, existen varias otras lenguas alfabéticas basadas en el alfabeto latino, que ven en los diacríticos una de las formas de lidiar con la no completa adecuación de este para representarlas gráficamente con sus elementos básicos. Como lo expresa Wells (2000, p. 2) “*the Latin alphabet did well enough in representing the phonological system of Latin, but faces a problem whenever it is to be used for a language whose phonetics involves sounds that Latin did not have*”.

De esta manera, tenemos lenguas alfabéticas que se van al extremo contrario del inglés. El francés y el portugués, por ejemplo, además de también incluir una marca debajo de las letras, como la ç -cuya historia con el español no es banal pero no trataremos aquí-, emplean una buena variedad de diacríticos -de los cuales comparten la mayoría- para señalar diferentes fenómenos fónicos; no obstante, el hecho de que dos o más lenguas incorporen el mismo o los mismos diacríticos en sus escrituras, no significa que estos guarden la misma relación con el plano fónico en cada una de ellas (cf. Wells, 2000; Martínez de Sousa, 2004).

Ahora bien, la incorporación de diacríticos como elementos funcionales en el uso común de la escritura de una lengua suele ser un proceso paulatino; esto, en lenguas con largas tradiciones de escritura, llega a considerarse por los mismos hablantes como parte de la identidad de la escritura de la lengua en cuestión, como es el caso claro del español y la virgulilla de su eñe; o como menciona Wells (2000) para el caso de las lenguas de Europa Central:

Letters bearing unfamiliar diacritics catch the layman’s eye in a way that details of a language’s syntax, morphology, semantics, and pragmatics, even its phonetics, do not. This leads to the strange situation that often the only thing a layman knows about this or that language – Czech, for example, or Polish – is that it uses particular orthographic diacritics (p. 1)

Esta identidad de la escritura de las lenguas llega a enfrentarse con la adversidad que implican las nuevas tecnologías para la producción de texto, que en un primer momento no son pensadas para lenguas que usan diacríticos³; suele haber resistencia por parte de los usuarios o de las instituciones que representan las escrituras de estas lenguas. Así, tenemos al laureado escritor colombiano Gabriel García Márquez protestando de la siguiente manera, ante la sugerencia de quitar la virgulilla a la eñe:

Es escandaloso, por decir lo menos, que la Comunidad Económica Europea se haya atrevido a proponer a España la eliminación de la letra eñe de nuestro alfabeto, y peor aún, solo por consideraciones de comodidad comercial. Los autores de semejante abuso y de tamaña arrogancia deberían saber que la eñe no es una antigualla arqueológica, sino todo lo contrario: un salto cultural de una lengua romance que dejó atrás a las otras al expresar con una sola letra un sonido que en otras lenguas romances sigue expresándose todavía con dos letras. Por consiguiente, lo lógico no es que España tenga que renunciar a nada menos que a una de las letras de su propio nombre, sino que otras lenguas del paraíso europeo se modernicen con la adopción de la eñe (*El País*, 15 de mayo de 1991)⁴

Por otra parte, para lenguas sin tradición de escritura, los lingüistas se sienten en libertad para proponer un número indefinido de diacríticos, ya sea por la extrema inadecuación del alfabeto latino para representar el sistema fonológico de la lengua en cuestión, o porque en ocasiones la frontera entre dialectos y lenguas es poco clara, lo que orilla a intentar representar de forma exhaustiva la forma de habla de cada pueblo. En fin, que esto puede resultar en escrituras

³ En contraposición, han surgido propuestas como *The Insects Project. Problems of Diacritics Design for Central European Languages*, en el que varios diseñadores tipográficos se reúnen para velar por una escritura tipográfica que en serio se adapte al uso tan prolífico que las lenguas de Europa Central hacen de los diacríticos. Se puede consultar en <http://theinsectsproject.eu/>

⁴ Se puede consultar la versión electrónica de esta edición en el portal de *El País* en el siguiente enlace: https://elpais.com/diario/1991/05/15/cultura/674258414_850215.html

cargadas fuertemente de diacríticos como en los casos de las lenguas de los pueblos mixe o *Ayuukjä'äy* y de la lengua otomí o *Hñähñú*⁵.

La marca gráfica del acento existe en un universo de signos que tienen una variedad de funciones distintas en cada lengua puesto que tienen en cada una de estas una historia y desarrollo distintos, además de que responden a necesidades diferentes en consideración de sus sistemas fonológicos. Así pues, el tema de los diacríticos en las escrituras alfabéticas no se resuelve con la tilde y el tema no puede estudiarse en general sino en una lengua en particular, que en este caso es el español.

De esta manera, reconociendo las características acentuales de nuestra lengua, y teniendo en consideración el proceso de adquisición de su escritura, una vez que los niños han alcanzado un nivel alfabético de conceptualización de la escritura, ¿qué ocurre con la exigencia de diferenciación de las secuencias gráficas que se mostraron previamente? ¿Se sigue presentando? Y de ser, así, ¿de qué manera? ¿Podría entonces constituir un problema para los niños el enfrentarse a homógrafos heteroacentuales? ¿Cómo resuelven la posible ambigüedad de las palabras? ¿De qué recursos de lo escrito podrían servirse para ello y cómo piensan sobre su funcionamiento? ¿Qué ideas sobre la tilde tienen los niños que la utilizan como recurso diferenciador entre homógrafos heteroacentuales? ¿Cómo conciben los niños la relación entre el acento oral y la tilde gráfica?

Una profunda curiosidad despertó nuestro interés por intentar dar respuesta a estas cuestiones; es de esta manera que comienza a gestarse esta investigación.

⁵ Dependiendo de la variante dialectal, el nombre autorreferencial cambia: *Hñähño*, *Hñotho*, *Hñähü*, *Hñätho*, *Hÿhÿ*, *Yÿhmÿ*, *Ñÿhÿ*, *Ñÿthÿ*, o *Ñañhÿ*,

1.2. El acento español

El acento en español consiste en “la mayor prominencia con la que se emite y percibe una sílaba con respecto a las de su entorno” (RAE, 2010a, p.190)⁶. En este sentido podemos considerar al acento como un rasgo prosódico⁷, esto es, “una propiedad fónica que afecta a unidades lingüísticas más amplias que el fonema” (p.190). Prácticamente todas las palabras con significado pleno del español tienen acento, pero este no necesariamente se representa con la marca gráfica tilde.

A continuación, abordaré algunas características del acento. A lo largo del texto, emplearé el término *acento* para referirme al acento prosódico, mientras que, para hacer referencia a la marcación gráfica del acento, usaré el término *tilde* o en su defecto *acento gráfico*.

1.2.1. Tipos y funciones del acento

El acento en español posee diferentes propiedades, entre las cuales la más relevante aquí es la **función distintiva**, esto es, “se caracteriza por su capacidad de distinguir palabras de otro modo idénticas” (RAE, 2010a, p.192), lo cual tiene una gran relevancia a nivel léxico. Asimismo, existen, según la RAE (2010a), diferentes tipos de acento que operan en distintos niveles; el acento que aquí trataremos es el **acento primario o léxico**, el que tiene mayor relevancia y recae, en el marco de una palabra aislada, sobre la sílaba tónica.

Dado que solo el acento léxico posee la función distintiva ya mencionada, es este el único que se representa gráficamente; para ello hay todo un sistema con sus respectivas normas, las cuales “permiten indicar y deducir de forma inequívoca cuál es la sílaba tónica de cada una de las palabras prosódicamente

⁶ No confundir con la acepción más coloquial de acento como “conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.” (ver DLE)

⁷ Para diferenciarlo explícitamente de la marca gráfica del acento, también se denomina acento prosódico.

acentuadas del español” (RAE, 2010a, p.213). Este sistema se supone de gran utilidad dado que “permite saber cómo se pronuncia cualquier palabra española sin necesidad de haberla oído antes, o viceversa, reflejar por escrito la acentuación prosódica de una palabra sin que sea preciso haberla visto escrita previamente” (RAE, 2010a, pp.212-213). Así, el desempeño en atildación resulta de relevancia por esta propiedad del acento en español, y ello abona al interés de estudiar las ideas de los niños sobre ello.

1.2.2. Parámetros acústicos del acento y unidades lingüísticas relacionadas

El acento, como ya mencioné, es un rasgo prosódico, por lo que tiene ciertas propiedades fónicas. El acento léxico se manifiesta en tres valores fundamentales del sonido: el tono, la intensidad y la duración.

Varios autores sostienen que los tres parámetros no necesariamente actúan de manera simultánea ni basta uno de estos para marcar el acento, sino que existe entre ellos una interacción que define al acento léxico (Alarcos, 1950; Hualde, 2014; Llisterri, 2017). La misma Academia, en su *Ortografía* (2010), reconoce que

por lo general, el acento no se materializa con la modificación de uno solo de estos valores, sino que, en la mayoría de las lenguas, resulta de la alteración de dos o más parámetros interrelacionados, entre los que puede predominar o no uno en concreto (p. 191).

Sin embargo, la misma RAE menciona, aludiendo a investigaciones y trabajos experimentales, que el factor más relevante tanto para la percepción como para la producción del acento español es una elevación del tono, cuando se trata de palabras pronunciadas de forma aislada.

Sin ahondar demasiado en ello, hay desde aquí dos aspectos sobre lo anterior que vale la pena matizar. En primer lugar, si bien la Academia sostiene ahora la elevación tonal como factor primordial del acento, también se ha dicho que "en español las variaciones de tono conllevan significado pragmático y

caracterizan a los enunciados, no a las palabras concretas" (Hualde, 2014, p.250; cf. Alarcos, 1950). Y aún al poder reconocer esas variaciones, la sílaba tónica tiene una función de anclaje tonal, por lo que generalmente se puede observar el inicio de la subida tonal en la sílaba tónica, aunque el pico no siempre coincida con esta (Hualde, 2014), de lo que podría deducirse que la elevación del tono en sí misma no indica inequívocamente la posición del acento.

En segundo lugar, es indiscutible que en prácticas del lenguaje no es común el empleo de palabras aisladas, y es "evidente que toda palabra aislada, sacada fuera del contexto en que se halla, presenta una sílaba con una determinada carga acentual; pero las cosas cambian cuando esa misma palabra se encuentra situada en el decurso de la cadena hablada" (Quilis, 1993, p. 390). La unidad sobre la que recae el acento prosódico es la sílaba, pero el acento léxico tiene a la palabra aislada como unidad lingüística de referencia, y esa unidad no es evidente en la cadena hablada. Es importante tener esto en cuenta pues, a diferencia de lo que se reproduce comúnmente en el discurso escolar, no se trata sola y sencillamente de identificar "dónde suena más fuerte".

1.2.3. La representación gráfica del acento: la tilde

Como habíamos ya mencionado, la tilde -una rayita oblicua que baja de derecha a izquierda (´)- es el recurso convencional con que cuenta la lengua española para marcar la posición del acento prosódico, lo que en el caso de los homógrafos heteroacentuales resulta muy útil para hacer una distinción también en el plano gráfico. Pero algo importante por reconocer es que, si bien la tilde es la marca gráfica del acento, esta no marca todos los acentos.

Prácticamente todo hispanohablante que haya atravesado por un proceso de escolarización, en algún momento de este tuvo que enfrentarse con las normas de atildación, esto es, con las reglas que definen cómo se asigna la tilde a las palabras. En cambio, el origen de esas normas dista de ser un contenido que

tenga presencia en clases de español; sobre este origen hablaremos a continuación.

Desde la primera gramática del castellano –la de Antonio de Nebrija en 1492- se reconoce un patrón acentual predominante en el español: “todas las palabras de nuestra lengua común mente tienen el acento agudo⁸ en la penúltima sílaba, i en las diciones bárbaras o cortadas del latín en la última sílaba muchas veces i muy pocas en la tercera, contando desde el fin”⁹ (Nebrija, 1492 [2014], p.52), esto es, la mayoría de las palabras en español son graves.

En este sentido, Nebrija reconoce como casos específicos para introducir la marcación gráfica de un acento aquellos que se desvían de este patrón: “cuando alguna dición tuviere el acento indiferente a grave i agudo, avemos de terminar esta confusión i causa de error poniendo encima de la sílaba que a de tener el acento agudo un resguito” (Nebrija, 1492 [2014], p. 53).

De la misma manera, desde 1741, con la primera *Orthographía* de la RAE, se toma un principio de economía –como implícitamente adoptó Nebrija- para solo marcar las palabras que difieren de la acentuación más común (la paroxítona), en ocasiones resultando en un cambio en el significado. Así, “en el sistema ortográfico del español la posición del acento no se marca cuando se siguen los patrones más comunes en la lengua. El acento ortográfico, pues, se usa para indicar desviaciones de los patrones generales” (Hualde, 2014, p. 253), y este principio es, hasta la fecha, la base de las normas de acentuación de atildación en español.

Sobre lo anterior, hay varios señalamientos que son necesarios. En primer lugar, una cosa es poder establecer la relación entre la tilde y el acento, pero otra es poder entender el fundamento de las normas que rigen la atildación que, entre

⁸ Nebrija llama acento agudo a lo que actualmente llamamos simplemente acento, es decir, la prominencia en la emisión y percepción de una sílaba con respecto a las de su entorno; mientras que el acento grave sería considerado como la contraparte del acento agudo, es decir, un descenso.

⁹ Conservamos la ortografía del original, tal como aparece en Nebrija, 1492, edición de la Academia Mexicana de la Lengua de 2014.

otras cosas, implica poner atención a patrones gráficos (como los finales de palabra). Asimismo, el acento también marca por ausencia (Walker, 1985), esto es, la ausencia de la marca gráfica también debe interpretarse como una marca de acento, lo cual puede ser complicado de comprender.

Por otro lado, en español no existe una pista clara que indique en la oralidad los límites de estas unidades que se tienen que analizar en lo escrito para tildar o no; y es que "la cadena hablada española se presenta como una concatenación de palabras entre las que no se produce ningún fenómeno fonético que los separe, a excepción, claro está, de la pausa" (Quilis, 1993, p.374). De esta manera el proceso de atildación exige un ir y venir en la consideración aislada de las unidades sílabas (en la que recae el acento), dentro de las unidades palabras (que sirve de referencia), dentro de la cadena hablada; tal que el proceso en sí se vuelve sumamente complejo.

Adicionalmente, cabe señalar que, en el transcurso del desarrollo no escolar, la silabización aparece de manera espontánea; esta misma es empleada para intentar comprender lo escrito (surgimiento de la hipótesis silábica) (Ferreiro & Teberosky, 1979). Pero posterior a esto, con la introducción al proceso de fonetización segmental, el análisis silábico es desacreditado y reemplazado por la hipótesis alfabética. Una vez que el niño se encuentra ya en conceptualizaciones alfabéticas sobre la lengua escrita, la escuela vuelve a introducir la sílaba para funciones específicas: la atildación y la separación de palabras al final del renglón (y la métrica en la poesía más adelante). Para la enseñanza escolar, esto aparenta ser una ruta lógica y sencilla puesto que no parece plantearse en ningún momento la reintroducción de la sílaba como un problema para los niños que, con el propósito de alcanzar la comprensión del principio alfabético, tuvieron que dejar de lado a la sílaba, una unidad mucho más natural que el fonema (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Además, la forma en que se ha guiado esta reintroducción para propósitos de atildación ha sido tradicionalmente orientada hacia la división en sílabas para encontrar "la que suena más fuerte", lo cual resulta contraproducente si se

considera que el acento no tiene un valor absoluto sino contrastivo, esto es, la sílaba tónica solo se puede localizar en contraste con las átonas dentro de la unidad palabra: al dividir en sílabas se esfuma la sílaba tónica porque todas las sílabas reciben el mismo acento.

En efecto las mismas normas de atildación exigen la consideración de unidades sílabas, para lo cual es necesario entonces un análisis silábico, no así un recorte silábico, y esta diferencia puede ser tan sutil que llega a ocasionar complicaciones.

1.3. Antecedentes de investigación sobre la acentuación gráfica en español

Hemos mencionado ya algunos referentes lingüísticos necesarios en el apartado anterior respecto del acento y su representación gráfica. A continuación, presentaremos estudios que han versado sobre la acentuación gráfica en español -algunos de ellos incluso haciendo énfasis en la función distintiva que es de interés aquí-.

1.3.1. Estudios que caracterizan los errores ortográficos

Guiado por su interés en la ortografía española y su enseñanza, Ávila (1992), de El Colegio de México (COLMEX), presenta un estudio en el que intenta caracterizar los errores de ortografía de niños de primaria en México, para lo cual se sirve de un corpus de más de 4,000 textos libres de niños de 3° a 6° de primaria. Sin embargo, al reportar los resultados, termina dejando de lado los errores en atildación ya que procura centrarse en errores de frecuencia media, y en este rubro, dice, la frecuencia de errores era demasiado alta, lo que amenazaba con sesgar su análisis.

Báez (2000) analiza los errores de atildación en textos producidos por niños mexicanos de 6° grado de primaria; estos textos eran de dos tipos: uno de tema libre y otro sobre “el juego”, ambos de extensión libre. De un total de 930 textos

producidos por 465 niños, la autora reporta un total de 1,834 ocurrencias de algún error de acentuación, de entre los cuales 92% son omisiones y el otro 8% se trata de una incorrecta atildación. La autora concluye que existen distintos factores que influyen en los problemas de acentuación gráfica, entre los cuales cuenta “la falta de interiorización de las reglas correspondientes; la incomprensión, cuando no el desconocimiento, de los diversos usos; graves fallas en la división silábica; problemas de percepción de la sílaba tónica y de reconocimiento del diptongo” (p. 139). No obstante, por la naturaleza del estudio no hay explicaciones más profundas sobre las causas de estos errores que se presentan consistentemente; y ello no es un asunto menor, si consideramos la importancia que el acento tiene en español.

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Backhoff, 2008) en México presentó los resultados de un estudio en el que participaron más de dos millones de niños en total, que constituyeron una muestra representativa de cada modalidad escolarizada del sistema educativo nacional. Se consideraron alumnos de 3° y 6° de primaria, así como 3° de secundaria. En este estudio se les solicitó a los niños la escritura de tres tipos diferentes de texto: narrativo, argumentativo y descriptivo. Se definieron 27 tipos diferentes de errores ortográficos en los textos solicitados. De las palabras que escribieron los alumnos de tercer grado de primaria, aproximadamente 23.3% estuvieron mal escritas, mientras que para sexto de primaria y tercero de secundaria, un 15.6% y un 12% respectivamente de las palabras en los textos de los alumnos tenían algún error ortográfico. Lo que fue común para toda la muestra del estudio fue que los errores más comunes eran los de acentuación: 25% de todos los errores ortográficos que cometieron los estudiantes de 3° de primaria, 31.8% de los errores de los estudiantes de 6°, y casi el 40% de los errores cometidos por estudiantes de 3° de secundaria eran de acentuación gráfica (Backhoff, 2008). Algo que destaca el reporte de este estudio es que la mayoría de los errores de acentuación fueron por la omisión de tilde en verbos regulares en pretérito, que, como palabras agudas, normativamente debían tildarse.

Unos años más tarde, Sotomayor, Molina, Bedwell & Hernández (2013) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile, dan a conocer los resultados de un estudio similar al del INEE en 2008. Con base en el análisis de un corpus de 250 textos producidos por niños de 3°, 5°, y 7° grados de nivel básico, definieron la cantidad y tipos de errores ortográficos que cometían; dichos textos fueron solicitados a los niños como la escritura de la continuación de una historia. De un total de 33,803 palabras escritas, se contabilizaron 6,083 errores, de los cuales el 55% era de carencia de tildes; al hacer la distribución por grado, el porcentaje era de 45% para 3° (de 1,984 errores), 56% para 5° (de 1,526 errores), y 63% para 7° (de 2,528 errores).

En estos dos últimos estudios, si bien hay que tener en consideración que los textos producidos por los niños más grandes eran más extensos -y por tanto más propensos a contener más errores-, llama la atención que, de manera consistente, conforme aumentan los grados escolares, la proporción de otros errores disminuye, pero la de la ausencia de tilde persiste. Este problema es señalado por los autores, pero sin profundizar en ello.

En el mismo sentido, encontramos un estudio realizado en la Universidad de Los Andes, en Venezuela (Morales & Hernández, 2004) que bajo la misma premisa de conocer cómo usan sus estudiantes las convenciones ortográficas, analizan 500 textos expositivos de 115 estudiantes de primer año de una de sus facultades. Una de las diferencias con los estudios antes citados -además de la edad de sus participantes- es que el equipo de investigación hace señalamientos generales a los alumnos sobre su ortografía para que puedan hacer nuevas versiones de los textos. Específicamente en lo que refiere a acentuación gráfica, el artículo señala que se registraron ausencias de acento en palabras agudas, graves, y esdrújulas, así como acentuación incorrecta en monosílabos y en casos de acentuación de palabras en mayúsculas; los académicos venezolanos afirman que varios errores se sostienen entre las diferentes versiones de los textos. Aunque en este mismo artículo no se reportan análisis a profundidad sobre estos datos, es evidente el mismo propósito de caracterización de los errores

ortográficos en una población particular, concluyendo con la necesidad de abordar la ortografía en las aulas.

Para finalizar este apartado, hay dos contribuciones que mencionaremos para resaltar esta tendencia por caracterizar las faltas de ortografía. En primer lugar, González (2003), presenta un artículo en el que analiza un corpus de textos extraídos de los tres diarios de mayor circulación en España. El autor no proporciona datos estadísticos, pero sí brinda ejemplos en que cada uno de los diarios comete errores de acuerdo con varias de las normas señaladas en la *Ortografía* académica vigente en ese momento -la de 1999-. Por otro lado, en el mismo sentido que el trabajo de González, Callahan (2008) presenta un análisis de nueve números de diarios publicados en España, América Latina y Estados Unidos (en español). La autora dejar ver que los diarios estadounidenses caen mucho más en usos no-normativos del acento gráfico (74) en comparación con los latinoamericanos (30) y los españoles (6). Callahan afirma que “en el plano funcional, el acento ortográfico es de relativamente poca importancia” (2008, p. 188) pero reconoce que la colocación incorrecta de las tildes puede estigmatizar al escritor.

1.3.2. Estudios de corte psicolingüístico relacionados con la atildación en español

Ahora bien, por otro lado, en lo que se refiere a estudios con orientación psicolingüística, un primer referente obligado en este ámbito es Jorge Vaca. En el año de 1986, Vaca presenta un trabajo en el cual aborda, desde una perspectiva evolutiva, el aprendizaje de distintas convencionalidades de la lengua escrita; entre estas, y que resulta de especial interés aquí, se encuentra la representación del acento español.

Vaca (1986) detalla que

conocer el sistema de representación acentual es importante no solo desde el punto de vista de la escritura, sino también del de la lectura. [...] Por otro lado, el procesamiento mismo del texto (la lectura en sí) se ve afectada por el nivel de conocimiento que el niño tenga acerca del sistema gráfico de su lengua (p. 113).

No obstante esta puntualización (que aquí se considera de gran relevancia), el trabajo del autor se inclina primordialmente por un abordaje del problema desde la escritura, específicamente de palabras homógrafas heteroacentuales, siendo el mismo investigador quien dictaba estas palabras de manera aislada.

Partiendo del análisis de las entrevistas que realizó, Vaca describe tres etapas generales en cuanto a la conceptualización de la acentuación gráfica, a saber: 1) no hay una diferenciación gráfica de las palabras idénticas, ya sea porque los niños no lo consideran necesario o por falta de recursos para ello; 2) los niños diferencian gráficamente los pares de palabras, pero no lo hacen de manera convencional (no utilizan tildes); y 3) aparecen escrituras convencionales.

Algunos de los niños recurrían a imágenes mentales de las palabras que se les solicitaba escribir, y al requerírseles juzgar la sonoridad, partían del modelo escrito (respuestas tipo “tienen las mismas letras”) y decían no encontrar diferencia; no obstante, afirmaban que se trataba de palabras distintas. El trabajo de Jorge Vaca desde luego es mucho más extenso y trata más ampliamente distintos aspectos de la ortografía, pero por el momento ello no se abordará aquí.

Por otro lado, Jiménez-Fernández, Defior & Serrano (2008), de la Universidad de Granada, presentan un estudio en el que buscan demostrar cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde. Para tal propósito, las autoras aplican una prueba de lectura a 208 niños que van de 1° a 4° de educación primaria. La prueba estuvo compuesta de 40 ítems, 20 de ellos correspondían a palabras agudas, graves, y esdrújulas, una mitad con tilde y la otra sin tilde. El resto de los ítems correspondían a pseudopalabras con estructura semejante a los otros y con tildes en los mismos lugares. Los resultados de estas autoras muestran que los niños de todos los grados tuvieron un mejor desempeño en la lectura de las palabras y pseudopalabras sin tilde; asimismo, comparando palabras con pseudopalabras, el desempeño fue mejor en las primeras que en las segundas. Por otro lado, en lo que se refiere a la ejecución por tipo de acento, los niños de primero y segundo tuvieron puntuaciones similares en cada tipo tanto en palabras como en pseudopalabras, mientras que “en tercero y cuarto, la ejecución

en palabras y pseudopalabras es distinta, de modo que tienen una mejor ejecución en las palabras esdrújulas (82% en cuarto) seguidas por las llanas (71%) y luego las agudas (59%)” (Jiménez-Fernández, Defior & Serrano, 2008, p. 852); en lo que se refiere a las pseudopalabras, parece haber una influencia del patrón de acentuación más frecuente, ya que donde se da una mejor ejecución es en las llanas. De esta manera, concluyen las autoras que “cuando existe un conocimiento léxico se utiliza esta información más que el patrón de acentuación más frecuente. Sin embargo, cuando se carece de referencia léxica, se pone en marcha por defecto el patrón de acentuación más frecuente” (p. 852). Esto último resulta interesante, pero a la vez un tanto contradictorio ya que, si bien se le está atribuyendo relevancia al valor léxico, se emplean palabras aisladas, siendo que el contexto oracional es lo que ayuda en muchas ocasiones a establecer la categoría léxica de una palabra.

Más adelante, Rico & Vernon (2011) realizaron un estudio que tuvo como propósito comparar la capacidad de localización de la sílaba tónica en niños de 3°, 5°, y 7° grados, así como observar si los niños consideraban el acento como una marca prosódica. Para ello emplearon tres tareas: un dictado grupal para comparar el uso de la tilde en los tres grados analizados; y en entrevista individual, una tarea para observar si los niños eran capaces de identificar la sílaba tónica en una serie de palabras, y otra de lectura de palabras aisladas -que incluyó algunas no existentes en español- para corroborar si los niños podían dar el valor prosódico otorgado convencionalmente en la escritura (similar a la prueba empleada por Jiménez-Fernández et al., 2008). En general, las autoras reportan que la atención de los niños sobre la tilde como marca prosódica mejora en relación con el avance a través de los grados escolares. Asimismo, reportan que los niños de séptimo grado parecen tener mayor conciencia de que las palabras tienen un acento tónico sobre una sílaba y este no se marca siempre, a diferencia de sus compañeros de tercero y quinto grados.

Por su parte, Vernon & Alvarado (2013) dirigen un trabajo de investigación cuyos objetivos principales fueron tanto explorar los conocimientos de estudiantes

de primaria y secundaria sobre acentuación -oral y gráfica-, así como comparar, respecto de esos conocimientos, a estudiantes de escuelas urbanas públicas y privadas. Las autoras reportan tres tareas que sirvieron a su estudio: en la primera, en una hoja con una serie de grupos de tres palabras homógrafas heteroacentuales escritas de forma convencional (p. ej. *círculo, círculo, circuló*), los niños tenían que señalar entre las tres opciones dadas la palabra que la investigadora decía en voz alta. En la segunda tarea, los niños y adolescentes, en la hoja que se les proveía con palabras escritas convencionalmente (incluyendo tilde si la palabra la ameritaba), tenían que circular la parte que “sonara más fuerte” en cada palabra listada después de escuchar a la investigadora leerle en voz alta, esto con el propósito de “verificar si los participantes podían localizar la sílaba tónica y si podían usar la tilde como un indicador gráfico de la sílaba tónica en caso de las palabras tildadas” (p. 146). En la tercera tarea, se solicitaba a los participantes colocar la tilde a las palabras indicadas en la hoja que se les proporcionaba si consideraban necesario hacerlo. Entre los resultados que reportan las autoras, mencionan la franca desigualdad entre escuelas públicas y privadas, siendo estas últimas las que tuvieron un mejor desempeño. Por otro lado, indican que los participantes -sobre todo los pequeños- presentan dificultades para localizar la posición del acento prosódico, pero la presencia de la tilde se mostró como un indicador que facilitó la localización de la sílaba tónica. “Los datos sugieren que la capacidad de identificar la sílaba tónica de manera intencional (en palabras escritas y orales) se desarrolla a partir de un trabajo metalingüístico facilitado por la escritura” (p.154), señalan las autoras.

A su vez, Ceballos (2013) presenta su tesis doctoral en El COLMEX, cuyo estudio estuvo guiado por la hipótesis central de que conforme los niños avanzan en la escolaridad y desarrollan su conciencia metalingüística -específicamente fonológica- van perdiendo su capacidad para separar palabras en sílabas, lo que consecuentemente acarrea problemas de atildación. La autora argumenta su hipótesis desde el hecho de que la alfabetización inicial conduce a los fonemas, proceso en el cual se desdibujan las sílabas, y al no ser estas requeridas en la adquisición de la lengua escrita, no se fomenta la conciencia sobre ellas. En su

estudio, Ceballos empleó una prueba oral y otra escrita en las que les solicitaba a los niños (de grados de 1º a 6º tanto en escuela pública como privada) que separaran en sílabas una serie de palabras muy cuidadosamente seleccionadas que se caracterizaron por tener una secuencia VV, ya fuese en hiato o diptongo pues su interés estaba focalizado en observar la capacidad de división silábica; todas las palabras fueron escritas en mayúsculas y sin acentos. El análisis de los datos lleva a la autora a aceptar como válida su hipótesis inicial, destacando así la necesidad de atender a la conciencia silábica y no solo a la de los fonemas.

A primera vista, los resultados obtenidos por Rico & Vernon (2011) y Vernon & Alvarado (2013), y Ceballos (2013), podrían parecer un poco contradictorios, puesto que mientras que las primeras concluyen que la capacidad para identificar sílabas -en este caso la tónica entre las átonas- está relacionada con las reflexiones metalingüísticas que facilita la escritura, esta última argumenta que la influencia del ingreso a un proceso de alfabetización -que inherentemente concluye en la consideración de fonemas- influye entorpeciendo la capacidad de división silábica. Sin embargo, estos estudios se complementan en la medida en que consideran las dificultades para la división silábica y la localización de la sílaba tónica, asimismo en que concluyen apostando por el valor de la reflexión metalingüística para poder superar dichas dificultades. Esto es de gran relevancia puesto que “la división de las palabras en sílabas es un requisito indispensable para poder aplicar de forma adecuada las reglas de acentuación gráfica en español” (RAE, 2010a, p. 196).

Finalmente, en 2018, Soni & Vernon presentan un estudio realizado con 77 niños de 4 a 7 años -correspondientes a los grados que van de 2º de preescolar a 2º de primaria-, entre los cuales tuvieron a niños en distintas etapas de conceptualización de la escritura (presilábicos, silábicos sin valor sonoro convencional, silábicos con valor sonoro convencional, silábico-alfabéticos y alfabéticos). Este estudio tuvo como objetivo principal investigar si los niños eran capaces de:

- a) contrastar gráficamente pares mínimos por la posición del acento, para lo cual se les mostraba a los niños una palabra de un par mínimo en una tarjeta y escrita convencionalmente, en mayúsculas, y los niños tenían que escribir la otra (p.ej. se les mostraba PAPA y los niños tenían que escribir PAPÁ). Para ello se apoyaban en una imagen y la consigna entonces era “aquí dice papa y aquí está la papa [se muestra la imagen], a ti te toca escribir papá”. Los resultados se dividen en 5 grupos que van desde los que escriben algo completamente diferente y los que logran una escritura convencional, muy parecido a lo reportado por Vaca (1986).
- b) Interpretar la tilde para diferenciar palabras contrastadas gráficamente, para lo cual se les presentó a los niños dos tarjetas con el par mínimo y después se leyeron ambas tarjetas sin señalarlas, para preguntar dónde decía tal cosa. Las tarjetas se colocaban encolumnadas frente al chico para su contraste. Las lecturas del material escrito siempre fueron por parte de la investigadora. Los resultados de esta prueba indican que más de la mitad de los niños logra seleccionar correctamente las palabras objetivo, aunque la mayoría de los aciertos en lectura -así como en la primera tarea- correspondía a niños ya alfabéticos, que a su vez correspondían a los niños más grandes de esta población.

En el estudio de Soni & Vernon vemos reflejada nuevamente la tendencia a trabajar sobre la palabra aislada y en la presentación de escrituras convencionales -tildes incluidas- para ver si los niños son capaces de interpretar adecuadamente la marca del acento. Se introduce un nimio contexto para contrastar los pares mínimos, pero esto es de manera oral por parte de la investigadora. Lo que resulta novedoso en este estudio son las edades con que se trabaja y las relaciones que las investigadoras infieren con los niveles de conceptualización de la escritura, pues sugieren una relación entre las hipótesis que caracterizan a cada nivel con los recursos que emplean los niños para diferenciar los pares mínimos. Aunque son apenas esbozos de dicha relación y trabajando a partir de palabras aisladas,

vemos aquí un antecedente importante de la influencia de las mencionadas hipótesis a la hora de enfrentarse con homógrafos que se diferencian por la posición del acento.

En el recorrido de este apartado (1.3.2), llama la atención que salvo uno de los estudios, todas las investigaciones que pudimos rastrear en torno a la acentuación gráfica han sido realizadas en México, lo que nos lleva a preguntarnos por qué esta temática parece no estar abordándose en otros países del mundo hispanohablante.

En fin, hay varias constantes en los trabajos en torno al tema de la acentuación gráfica: la tendencia a describir los tipos de errores ortográficos a partir de producciones escritas específicamente para ello, la tendencia al uso del dictado para aludir a la percepción auditiva de los niños (que en muchas ocasiones terminan remitiéndose a imágenes mentales de las formas gráficas de las palabras) empleando palabras aisladas, ya sea para observar si aparece la función distintiva del acento, o para valorar la capacidad de división silábica y de localización de la sílaba tónica. Con estas consideraciones, y reconociendo el valor de los aportes que los trabajos sobre acentuación gráfica ofrecen, es innegable que hace falta investigación que se interese por profundizar en el proceso de acentuación gráfica, las complicaciones que implica para los niños, y la variedad de factores que comprende su adquisición. Con este fin, retomamos para la presente investigación elementos como la lectura de **palabras en contexto** y el **proceso de marcación** de los niños, así como las **justificaciones** en torno a sus marcas o sus abstenciones.

2. Decisiones metodológicas sobre la situación de indagación

Este trabajo toma como base el método de entrevista clínico-crítico piagetiano; así que, con el objetivo de tener un acercamiento al pensamiento de los niños sobre los recursos con que cuentan para diferenciar homógrafos heteroacentuales, se diseñó una situación de indagación cuyas características generales hacen que este estudio se diferencie diametralmente de otras investigaciones que han versado sobre la acentuación, a saber:

- Se optó por realizar la aplicación de la tarea en parejas pues investigaciones psicolingüísticas de años recientes, en la misma línea psicogenética y también dirigidas por la Dra. Emilia Ferreiro, han probado sus ventajas, entre las cuales contamos principalmente las siguientes:
 - se atenúa la barrera que implica la interacción niño-adulto, pues esta relación inherentemente vertical (dado que el adulto de antemano “ya sabe”), se vuelve más horizontal al procurar que el diálogo se establezca entre pares.
 - en esta situación no es necesario que el entrevistador presente contraargumentaciones en voces de “otros niños” sino que, con la guía adecuada, la contraargumentación puede surgir espontáneamente entre los participantes.
- Estamos recuperando la lectura de palabras en contexto pues a nivel oral, como ha comprobado Llisterri (2017), la percepción de los correlatos fónicos del acento cambia cuando la palabra se presenta aislada y cuando se presenta en contexto, y a nosotros nos interesa la relación entre la oralidad y la escritura.
- Estamos proveyendo a los niños de textos ya escritos. Les proporcionamos tarjetas con oraciones escritas con grafías y segmentación convencionales, pero sin presencia de otras convencionalidades como letras mayúsculas, puntuación ni, desde luego, atildación; de manera que el esfuerzo cognitivo

no se centre en la escritura de textos, sino en el proceso de análisis, marcación y justificación.

Ahora bien, lo anterior fue lo que tuvimos claro en todo momento respecto de lo que sería este estudio, pero el desarrollo de los materiales y las consignas que guiarían la entrevista con los niños fue un proceso complejo y de constante reflexión. En los siguientes apartados describiré a detalle las decisiones metodológicas que nos condujeron a lo que analizamos y presentamos en este estudio.

2.1. Población

Para nuestras indagaciones, decidimos enfocarnos en niños de escuela primaria. Originalmente, seleccionamos al 1°, 3°, y 5° grados de este nivel escolar por los siguientes motivos:

- Si bien “el programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria [...] busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir” (SEP, 2011, p.44), por lo que, en teoría, estos lectores y escritores noveles podrían presentar recursos o intuiciones más novedosas sobre cómo resolver el problema que se les presentaría.
- Por otro lado, a 3° y 5° los seleccionamos ya que el trabajar con grupos de grados escolares no continuos nos permitiría, como es el propósito de los estudios de corte psicogenético, vislumbrar una posible línea de desarrollo evolutivo respecto de los recursos de escritura adquiridos por los niños. En adición, es de resaltar que dentro de los programas de estudio vigentes para la materia de *Español*, la instrucción explícita sobre las normas de acentuación gráfica (recurso convencional esperado) aparece por primera vez en el 4° grado. De tal manera, resultó de particular interés tener grupos

tanto de un grado anterior como de un grado posterior a esta enseñanza explícita marcada por los programas escolares.

A pesar de lo anterior, nos encontramos con que no había una cantidad suficiente de niños de 1er grado que pudiera leer de manera autónoma en la época prevista para el levantamiento de los datos. Ante esta situación, nos vimos en la necesidad de pasar al 2° grado, que a pesar de contar con alumnos un poco mayores que sus compañeros de 1°, pertenecen aún al primer ciclo de la educación primaria y por tanto aún se les considera dentro del proceso de alfabetización inicial, es decir, en camino a la comprensión de la lógica alfabética de nuestro sistema de escritura (SEP, 2011).

Así, la población con que finalmente trabajamos estuvo conformada por 10 parejas de niños de 2°, 10 parejas de 3°, y 10 parejas de 5°; esto es, 20 niños por cada grado (ver Tabla 1). Todos ellos eran provenientes de tres escuelas primarias públicas de la Ciudad México.

Tabla 1. *Distribución de la población estudiada por edades*

| Grado | Total de parejas | Total de niños | Promedio de edades (años; meses) |
|-------|------------------|----------------|-------------------------------------|
| 2° | 10 | 20 | 7; 10 |
| 3° | 10 | 20 | 8; 9 |
| 5° | 10 | 20 | 10; 6 |
| Total | 30 | 60 | |

Las parejas fueron preferentemente compuestas por una niña y un varón¹⁰; esto con fines prácticos de distinguir con mayor facilidad la voz de cada uno de

¹⁰ Solo una pareja de toda la muestra está compuesta de dos niñas por falta de varones en el grupo escolar.

ellos al realizar las transcripciones, de manera que se pudiera tener un registro lo más confiable posible para el análisis posterior de los datos.

En todos los casos, los niños fueron seleccionados por el maestro de grupo, bajo dos únicas condiciones: 1) contar con la autorización de su padre/madre o tutor, y 2) que pudieran leer de manera autónoma.

2.2. El desarrollo de los materiales

El proceso para definir los materiales que serían usados en este estudio se dio en varias etapas que nos demandaron en todo momento reflexión sobre el mismo y las posibles consecuencias para el levantamiento y tratamiento de los datos; en este apartado describiré a detalle los avatares a los que nos enfrentamos para llegar a los materiales que en este trabajo se analizan.

En contraposición, como hemos descrito, de lo que han sido otros trabajos de investigación sobre el acento gráfico en español, nos propusimos centrar el trabajo en palabras homógrafas heteroacentuales, pero de manera no aislada, es decir, en contexto. Para ello optamos por emplear oraciones en vez de otro tipo de textos pues la oración, como unidad mínima de predicación, constituye un segmento que pone en relación un sujeto con un predicado (RAE, 2010b)¹¹, lo que ayuda a establecer cómo deberían interpretarse los homógrafos sin tildar; además, como segmentos acotados sería más sencillo ponerlos en contraste. En este sentido, en adelante, salvo que indiquemos algo diferente, cuando hablemos de oración u oraciones, estaremos hablando de las que nosotros proporcionamos **por escrito** a los niños.

Todo lo que incumbe al desarrollo de la tarea se tratará en el apartado siguiente, pero en este punto, para comprender mejor lo que describimos a continuación, es necesario tener en cuenta los siguientes planteamientos iniciales

¹¹ En contraposición con el **enunciado** que es unidad mínima de comunicación y no necesariamente expresa lo mismo que la oración (cf. RAE, 2010b)

respecto de la tarea para la cual estábamos elaborando el material: 1) se presentarían dos oraciones escritas, cada una incluyendo una palabra que constituyera un par mínimo de homógrafos heteroacentuales, en una misma tarjeta para facilitar el contraste; 2) dado el interés por la lectura y el proceso de marcación de cada uno de los niños, a ambos niños de cada una de las parejas se les proveería de tarjetas idénticas para leer y luego marcar, cada quien a su manera, para después contrastar sus respuestas ante la tarea e intentar elaborar en torno a ellos.

En primera instancia, al definir el material que presentaríamos escrito a los niños, hubo tentación por incluir la presentación de tríos de homógrafos heteroacentuales, p. ej. *círculo*, *circulo*, y *circuló*, con sus respectivos contextos oracionales. De igual forma, dentro de las candidatas iniciales aparecieron pares de palabras monosílabas como *si* y *sí*, *tu* y *tú*, o *mi* y *mí*. Sin embargo, estas opciones fueron descartadas rápidamente; en el primer caso porque hubiera implicado una dificultad extra para centrarse en contrastar una palabra con otra, y en el segundo caso porque el contraste de esos pares implica en sí mismo una dificultad no solo a nivel semántico y fónico sino que exige una reflexión de categoría gramatical que habría complicado la tarea para los niños.

Ahora bien, a pesar de esas primeras restricciones, en esta primera etapa del desarrollo de los materiales delimitamos el número de pares de oraciones a diez, considerando que era una cantidad suficiente para propiciar la reflexión sobre el problema a plantear, y confiando en la capacidad de los niños para sostener la atención durante esta tarea. Intentamos que las oraciones no fueran tan divergentes entre sí, por lo que las ubicamos dentro del mismo universo de significación, es decir, no buscamos que hubiera necesariamente una relación de causalidad, pero sí nos aseguramos que las oraciones estuvieran vinculadas, así como que no se alejaran demasiado del contexto de los niños. Desde luego, en un afán exploratorio, nos permitimos ser un poco flexibles con estas autorestricciones, como se puede observar a continuación, en una de las primeras propuestas trabajadas de ítems para esta tarea y que fue la que se empleó para la

realización de los **sondeos**. En esta lista ponemos en negritas los homógrafos que deberían ser leídos con un cambio acentual que los vuelve heterógrafos; el número representa el orden en que presentamos la oración en cuestión:

1. la clase de **canto** es los lunes / la maestra **canto** ayer en clase
2. el **rio** lleva mucha agua / el se **rio** de los chistes
3. el **jugo** de naranja es saludable / el **jugo** con las naranjas
4. antes de hacer la tarea **como** algo / no entiendo **como** hacer esto
5. el camino al **cerro** es peligroso / por un choque ayer se **cerro** el camino
6. la anciana era muy **sabia** / ella **sabia** muchas cosas
7. el **medico** me receto jarabe / a la niña la **medico** con pastillas
8. **como** dijo la maestra hay que apurarnos / **como** podremos evitar una caída
9. el siempre **platica** mucho / no pone atencion a la **platica**
10. la historia del **libro** es interesante / el guerrero **libro** una gran batalla

En esta lista se puede observar que comenzamos proponiendo un par que, a nuestra consideración, es fácilmente contrastante, e incluso en las tarjetas que fueron provistas a los niños (ver Anexo 1), las palabras meta ocuparon tal lugar que quedaban prácticamente encolumnadas, por lo que era un detalle bastante notorio; ese mismo detalle fue considerado para la tarjeta final, en consideración de que el significado de la forma verbal *libró* no fuera tan accesible para los niños. En otras tarjetas (2, 3, y 8) si bien los homógrafos no aparecían alineados verticalmente, se situaron en el principio de las oraciones, de manera que también era una buena forma de llamar la atención sobre ellos.

La tarjeta de *rio* presenta la peculiaridad de ser la única cuyas oraciones divergen marcadamente. Esto fue pensado con el propósito de hacer notable la distinción de significados de los homógrafos, en caso de que la proximidad semántica hubiese sido un obstáculo para los niños en la primera tarjeta.

Por su parte, la tarjeta de *jugo* fue un tanto particular pues a propósito la segunda oración es ambigua e incluso, dependiendo de cómo se interpreten los homógrafos en las oraciones, estas pueden estar vinculadas o no. Esta tarjeta la pusimos en el tercer lugar del orden de presentación ya que pensamos que sería interesante, después de dos tarjetas con homógrafos fácilmente identificables, ver

cómo reaccionaban los niños a esto, asumiendo que en este punto habrían entendido ya la tarea. Adicionalmente, el par *jugo / jugó* ya había sido usado por Vaca (1997) en otra investigación, aunque los presentaba de manera oral y aislada.

Incluimos dos tarjetas con *como*, pues esta palabra presenta varias posibilidades en distintos contextos oracionales. Decidimos no presentarlas de manera contigua para no agobiar a los niños con esos homógrafos en particular.

En cuanto a la tarjeta de *cerro*, esta fue incluida por un interés particular en presentar a los niños algún par de homógrafos con vibrante múltiple, esto es, con doble erre; esto debido a que datos obtenidos por Vernon & Báez (2013) dan una pista de que esto podría tener cierta influencia a la hora de decidir marcar una tilde.

En *sabía* encontramos una oportunidad de incluir un cambio de categoría gramatical provisto por el cambio en la posición del acento que no fuera un contraste sustantivo / verbo sino, en este caso, adjetivo / verbo; esta diferencia no se aprecia salvo en los casos particulares de las tarjetas de *como*, cuyo interés ya se mencionó.

En las tarjetas siguientes (omitiendo la segunda tarjeta de *como*) aparecen *medico* y *platica*, que en su calidad de trisílabos resultan de interés en contraposición con los bisílabos -aunque después resultaron ser particularmente problemáticas-. Añadido a eso, *medico* es la única tarjeta en que ambos homógrafos exigen acentuación gráfica¹². Por su parte, *platica* es la única tarjeta en que, en el contraste sustantivo / verbo, es el sustantivo el que normativamente se tilda.

¹² En las últimas normas de acentuación gráfica editada por la RAE (2010a), se elimina el acento gráfico de los monosílabos salvo ciertas excepciones, por lo que la forma del pretérito simple del verbo *reír* ahora no debe tildarse.

En la tarjeta final regresamos a los bisílabos y a un contraste sustantivo / verbo en donde, a pesar de que reconocemos el significado probablemente opaco de este último, esperábamos que los niños hubieran tenido ya suficientes insumos para poder reflexionar sobre esta última parte de la tarea.

Finalmente, en varias de las tarjetas, aunque no como parte central de este estudio, incluimos palabras que convencionalmente requieren de tilde (en dos ocasiones el pronombre *el*, *receto*, *atencion*, y *caida*). Si bien la tarea requería focalizar y contrastar los homógrafos, esperábamos poder obtener alguna reacción respecto de estas si las condiciones de la entrevista lo permitían.

Con el material elaborado a partir de las consideraciones descritas, se llevó a cabo el periodo de sondeo. Posteriormente, con base en los resultados de esta experiencia, se afinaron varios detalles tanto en los materiales como en el desarrollo de la entrevista (de esto último hablaré en el siguiente apartado).

Los ítems que fueron empleados para todo el **levantamiento de datos** fueron los siguientes:

1. la clase de **canto** es el lunes / la maestra **canto** en clase
2. el **rio** lleva mucha agua / el se **rio** de los chistes
3. el **jugo** de naranja es saludable / el **jugo** con las naranjas
4. no entiendo **como** hacer la tarea / antes de hacerla **como** algo
5. el camino al **cerro** es peligroso / por un choque ayer se **cerro** el camino
6. la anciana **sabia** muchas cosas / ella era muy **sabia**
7. el **medico** me receto jarabe / a la niña la **medico** con pastillas
8. **como** dijo la maestra hay que apurarnos / **como** podremos evitar una caída
9. no pone atencion a la **platica** / el siempre **platica** mucho
10. la historia del **libro** es interesante / el guerrero **libro** una gran batalla

Como se puede observar, los ítems del levantamiento de datos no cambian radicalmente en comparación con los del sondeo. En la primera tarjeta, *los lunes* generó cierto conflicto a los niños como complemento de *la clase de canto* ya que, en este primer intento por encontrar “lo problemático”, a varios les pareció que podría tratarse de una cuestión de concordancia de número, tal que para que esto

no fuera una distracción dejamos *el lunes* como complemento de la primera oración en dicha tarjeta.

Finalmente, llamó nuestra atención el hecho de que durante la etapa de sondeo la mayoría de las palabras que exigían tilde se encontraban en la segunda oración -que en cada tarjeta era la segunda línea gráfica-. Esta consistencia en la ubicación de la palabra que requería tilde podría haber implicado dar pistas gráficas extras a los niños para la resolución del problema que les proponíamos, por lo que decidimos cambiar el acomodo de las oraciones para que el homógrafo a tildar no estuviera siempre en la misma línea. De esta manera, terminamos de ajustar el material a emplear y el levantamiento de datos tuvo lugar.

Durante el proceso mismo realizamos análisis parciales del material que nos iban proporcionando las entrevistas. Al concluir el levantamiento de datos e intentar integrar los análisis para hacer análisis generales, fuimos aún más conscientes de que la cantidad de datos y variables en juego complicarían el proceso de análisis de los datos, por lo que tomamos la decisión de realizar un primer recorte para cumplir con los tiempos de una tesis de maestría. Si bien, como he explicado ya, las tarjetas con *como* resultaban interesantes por sus distintas interpretaciones, decidimos dejarlas fuera porque sugerían fuertemente signos de interrogación [¿?], y nosotros decidimos centrarnos en los acentos. Por su parte, la tarjeta de *jugo* quedó fuera puesto que, por dejar la interpretación abierta a la ambigüedad como explicamos antes, los datos proporcionados por esta tarjeta abonaban a las dificultades para poder analizar los datos.

Así, quedaron las siguientes 7 tarjetas:

1. la clase de **canto** es el lunes / la maestra **canto** en clase
2. el **rio** lleva mucha agua / el se **rio** de los chistes
3. el camino al **cerro** es peligroso / por un choque ayer se **cerro** el camino
4. la anciana **sabia** muchas cosas / ella era muy **sabia**
5. el **medico** me receto jarabe / a la niña la **medico** con pastillas
6. no pone atencion a la **platica** / el siempre **platica** mucho
7. la historia del **libro** es interesante / el guerrero **libro** una gran batalla

Finalmente, al avanzar con el análisis de los datos, llegamos a identificar dificultades específicas relacionadas con los diptongos que formaban parte de nuestros ítems, es decir, las tarjetas de *rio* y *sabia*. Si bien no desechamos en absoluto el interés que hay por esos casos particulares, decidimos dejar esas tarjetas fuera del análisis de los materiales. De esta manera, la lista definitiva de los ítems que analizamos en este trabajo es la siguiente:

1. la clase de **canto** es el lunes / la maestra **canto** en clase
2. el camino al **cerro** es peligroso / por un choque ayer se **cerro** el camino
3. el **medico** me receto jarabe / a la niña la **medico** con pastillas
4. no pone atencion a la **platica** / el siempre **platica** mucho
5. la historia del **libro** es interesante / el guerrero **libro** una gran batalla

Es de notar que, a pesar de que redujimos el conjunto de tarjetas que originalmente presentamos a los niños, conservamos para el análisis la inicial y la final, por lo que todo cambio solo fue en relación con el conjunto medio.

Las dos oraciones de cada tarjeta que incluían los homógrafos se posicionaron en dos líneas gráficas separadas entre sí por tres espacios. Dichas oraciones fueron escritas con fuente Century Gothic a 19 pts, con un espacio entre cada letra, y con tres espacios entre cada palabra, de manera que los niños pudieran poner marcas entre las letras o palabras si así lo deseaban. Asimismo, fueron escritas sin acentos, comas, puntos, mayúsculas, y sin ningún signo de interrogación o exclamación [ver ejemplo en Anexo 1].

Un último detalle que fue añadido después de los sondeos por fines prácticos fue una franja en cada tarjeta, ya fuera en la parte superior o inferior de la misma, para poder ayudar a distinguir las tarjetas de cada uno de los miembros de las parejas entrevistadas.

2.3. El desarrollo de la entrevista

Como ya mencioné, aquí tomamos como base el método clínico-crítico piagetiano, pero los detalles de cómo se realizaría la conducción de la entrevista no fueron del todo claros desde el principio. En este apartado describimos las decisiones en

torno al desarrollo de la entrevista, así como algunas de las propuestas y reflexiones que surgieron durante este proceso.

Resolvimos presentar la situación como un problema por resolver, pues resultaba llamativa la idea de ver cómo se involucraban los niños con este planteamiento: ¿Será el mismo problema a través de todas las tarjetas? Esto último nos llevaría a un dato adicional: ¿cómo interpretan el "problema común"?

De esta manera, durante el periodo de sondeo con el material descrito en el apartado anterior, nuestras entrevistas comenzaron mostrando brevemente a los niños las tarjetas y diciéndoles que en todas ellas había un problema en lo que tenían escrito; la tarea de ellos era ayudar al entrevistador a identificar y corregir los aspectos problemáticos de las tarjetas como ellos creyeran que debía ser.

Después de pedir la lectura por turnos a cada uno de los niños en la entrevista por parejas, el protocolo de entrevista que se tenía previsto fue el siguiente:

¿Ven ustedes algún problema en lo que está escrito en las tarjetas?

[Después de que propusieran alguna marcación] *¿pueden explicar qué fue lo que hicieron?*

Se tomaron en consideración los siguientes posibles escenarios:

- En caso de que los niños identifiquen una diferencia de significado entre los homógrafos pero no den una solución espontánea a ello, se les plantea lo siguiente:

¿Y creen que podamos marcar una diferencia ahí en lo escrito? ¿Cómo?

- En caso de que aparezcan espontáneamente los acentos, se plantean las siguientes preguntas:

¿Y ese acento [o como los niños lo denominen] para qué sirve?

¿Me lees cómo sonaría sin el acento? ¿Y con el acento?

¿Cómo supiste que se debía poner acento?

¿De qué manera supiste dónde ponerlo?

- En caso de que los acentos hayan aparecido pero los niños los hayan colocado en lugares distintos, se insta a que se expliquen entre ellos por qué los colocaron en donde lo hicieron.
- En caso de que surjan espontáneamente otros recursos distintos a los acentos gráficos para diferenciar a los homógrafos, se procedió de la siguiente manera:

¿Y eso que pusiste para qué sirve?

¿Me lo puedes leer cómo sonaría sin eso que le pusiste? ¿Y cómo quedaría ya como lo pusiste?

¿Cómo supiste qué poner? ¿Qué te dio la pista para ponerle eso?

- En el caso de que los homógrafos hayan pasado inadvertidos para los niños e incluso hayan leído estos de manera similar, se llamó la atención sobre los mismos:

Oigan, aquí yo veo algo curioso, en esta oración y en esta otra se repite una palabra [se señalan los homógrafos], ¿creen que eso pueda ser algo problemático? ¿Por qué?

- O, en caso de que los homógrafos hayan pasado inadvertidos, pero se haya registrado una diferencia en la lectura de estos

Oigan, hubo algo que me llamó mucho la atención. Estas dos palabras en las oraciones [se señalan los homógrafos] se escriben igual, pero yo escuché que me las leyeron diferente, ¿creen que eso pueda ser algo problemático? ¿Por qué?

Igualmente, se intentó no ser insistente con los niños si a estos no les generaba ningún conflicto los homógrafos heteroacentuales incluso después de haberlos señalado explícitamente.

Ahora bien, tras reflexionar detenidamente sobre la conducción de las entrevistas en el periodo de los sondeos, afinamos varios detalles.

La primera propuesta resultaba un tanto agobiante por el tono mismo de las preguntas pensadas; de tal manera, buscamos, como debía ser desde un principio, orientar a los niños a elaborar sobre su línea de pensamiento para actuar. Intentamos evitar el “¿cómo supiste?” y en vez de eso usamos expresiones como “¿y eso? ¿cómo es eso? No entendí”, mostrando en todo momento el auténtico interés por las ideas de los niños, algo que caracteriza al método clínico-crítico.

Otro rasgo que se afinó en este punto fue la restricción con el vocabulario empleado. Si bien habíamos contemplado desde el inicio no mencionar acentos ni tildes a menos que los niños lo hicieran, añadimos a esas restricciones palabras como “oración” o “enunciado”; intentamos establecer cierta distancia del discurso escolar para que, si surgía esta clase de vocabulario, fueran los mismos niños los que lo pusieran en juego durante la tarea. Asimismo, con base en los sondeos, creímos conveniente pedir segundas lecturas de las tarjetas a los niños cuando la circunstancia lo requiriera, pues algunos presentaban algunas dificultades no relacionadas con su capacidad lectora (distracciones, ruidos, interrupciones, etc.) y si bien la lectura inicial es un dato de gran interés para este estudio, era también necesario que cada uno de los niños pudiera realizar bien su lectura y no dejar lugar a la posibilidad de que no hubiera comprendido porque no tuvo la oportunidad de leer apropiadamente.

Con esas consideraciones, se afinó la tarea a presentar en el periodo de levantamiento de datos, que describo a continuación.

La tarea se presentó bajo la siguiente consigna oral:

Nosotros traemos aquí unas tarjetas que tienen algo escrito. Necesitamos que nos ayuden a leerlas para ver si hay algo problemático en ellas, o si ustedes

piensan que hay algo que deba corregirse. Y si es así, que nos ayuden a ver de qué manera se pueden corregir.

En el desarrollo de la tarea, se solicitó a los niños que, por turnos, leyeran en voz alta el contenido de las tarjetas; ningún miembro de la pareja tuvo primer turno de lectura durante toda la entrevista, sino que este se alternó a lo largo de la misma.

En lo que refiere a la conducción de la entrevista se intentó guiar a los niños para que focalizaran y contrastaran los homógrafos, preguntándoles si querían decir lo mismo, y haciendo referencia a las lecturas que acababan de hacer.

Como se definió desde el sondeo, para evitar ser tendencioso o sugerente el entrevistador evitó el uso de las palabras “acento” o “tilde” y cualquier otra perteneciente al discurso escolar a menos que fueran empleadas por los niños.

Por otra parte, por casos surgidos durante el levantamiento de datos, a los entrevistados se les instó a que, al momento de marcar, se abstuvieran de intentar tachar, reemplazar, o mover alguna parte de las oraciones en las tarjetas.

Las preguntas de la entrevista tuvieron por objetivo obtener, en la medida de lo posible, una justificación reflexionada y puntual de las marcaciones -o abstenciones de marcación- realizadas sobre lo escrito en cada tarjeta, pero tampoco se insistió de más si las elaboraciones eran recurrentes o si los niños simplemente no lograban elaborar.

Un último detalle en torno a la entrevista que modificamos ya iniciado el levantamiento de datos ante las tendencias iniciales de las primeras parejas entrevistadas fue introducir la posibilidad de retornar a las primeras tarjetas en caso de que las propuestas de marcación sobre las mismas no hubieran surgido desde el principio.

2.4. Consideraciones para la transcripción de las entrevistas

Como hemos dicho, existen ya varios trabajos de investigación que han utilizado el tipo de entrevista que aquí se describe, lo cual ha facilitado en cierta medida que las consideraciones respecto de las transcripciones del audio, después de resolver problemáticas particulares en cada estudio, sean más o menos homogéneas; aquí, si bien retomamos varias de esas consideraciones, hicimos algunas variaciones -unas más relevantes que otras -, quedando los siguientes criterios:

- Empleamos un formato a doble columna. Del lado izquierdo transcribimos todas las intervenciones del entrevistador, mientras que del lado derecho las de los entrevistados. Distinguimos los turnos de habla señalando en mayúscula la inicial del nombre de cada chico seguido de dos puntos (:) e introduciendo un cambio de renglón al final de cada turno.
- Dado que todas las intervenciones del entrevistador las situamos en una misma columna, no hubo necesidad de especificar ahí que se trataba de algo dicho por este. Así, solo en la columna de los entrevistados, introdujimos la abreviación “ENT” para hacer referencia al entrevistador en las acotaciones que lo involucraran.
- Empleamos el guion para señalar silabización o segmentación de otro tipo por parte de los niños en alguna palabra.
- Reservamos el uso de mayúsculas para señalar algún énfasis en alguna sílaba o palabra por parte de los niños (p.ej. meDIco, his-TO-ri-a, SIEMPRE)
- Señalamos los alargamientos con subrayados (p.ej. mucho, cerro)
- Utilizamos una diagonal (/) para señalar una pausa en el discurso de los entrevistados, o un cambio evidente en el modo de enunciación (p. ej. dubitativo / asertivo) mientras que, para señalar pausas más largas, empleamos una doble diagonal (//).
- Restringimos el uso de puntuación al uso del signo de interrogación final (?) puesto que es el único inequívoco.

- Mantuvimos todas las repeticiones.
- Entre corchetes ([]) indicamos acciones u otros señalamientos relevantes que ocurrían a la par de lo que se transcribe.
- Reservamos los paréntesis para hablar de las vocales aisladas o de algún otro fragmento aislado al que los niños hicieran mención y que corriera riesgo de confundirse con algo en el discurso de los niños (p. ej. “(me) suena fuerte”, “(o) lleva acento”, “(él) no me suena”).
- En casos dudosos, se recurrió a una transcripción fonética, con la ayuda de la Maestra en Lingüística Aplicada Paola Ramírez Martinell, actualmente auxiliar de investigación de la Dra. Ferreiro (financiada por el Sistema Nacional de Investigadores [SNI]).

3. Organización y análisis cuantitativo de los datos

En este estudio tenemos tres tipos de datos principales: las lecturas iniciales de los niños (lecturas hechas en oraciones sin puntuación), las marcaciones realizadas sobre las tarjetas proporcionadas (también sin puntuación), y los comentarios sobre dichas marcaciones. Por otro lado, hubo variables que si bien contemplamos, no alcanzamos a prever de qué manera dificultarían el análisis de los datos en su conjunto, tales como las transformaciones en las marcas, marcación en palabras no meta, la introducción de signos de puntuación (con frecuente incidencia pero no como recurso que ayude a diferenciar los homógrafos), la dinámica de las parejas durante la entrevista, y el tipo de palabra (bisílaba/trisílaba, verbo/sustantivo), por lo que de inicio la organización de los datos recogidos se nos presentó como un gran reto.

Ante dicha situación, nuestro eje de organización inicial, el primero que obtuvimos y que nos dio menores dificultades para codificar, fueron las lecturas iniciales de los niños, cuyos resultados se abordan en el apartado siguiente.

En el presente capítulo mostraremos un análisis preponderantemente cuantitativo sobre los resultados obtenidos de cada uno de los datos principales mencionados. En el capítulo 4 se abordará un análisis desde una perspectiva cualitativa.

3.1. Desempeño en lecturas iniciales

A cada uno de los niños, como ya hemos mencionado, le solicitamos que realizara una lectura en voz alta de cada una de las tarjetas que les proporcionamos; así cada uno de los 60 niños realizó cinco lecturas iniciales. De ese total de 300 lecturas, considerando solo la lectura de las palabras meta en el contexto de la oración, 82.66 % fueron correctas, es decir, los niños leyeron los homógrafos como era esperable dentro de dicho contexto oracional aun sin la presencia de tildes.

En cuanto a la distribución de dichos aciertos en la lectura contrastante de los homógrafos, de las 100 lecturas iniciales de cada grado (5 tarjetas por 20 niños), obtenemos los siguientes resultados:

- 2° = 77 lecturas correctas, esto es, 77% de las lecturas.
- 3° = 80 lecturas correctas, esto es, 80% de las lecturas.
- 5° = 91 lecturas correctas, esto es, 91% de las lecturas.

Esto quiere decir que, desde 2° grado, los niños pudieron leer en su mayoría correctamente casi todas las palabras meta en sus respectivas oraciones, aunque estas, como mencionamos en el apartado sobre el desarrollo del material, fueron presentadas sin el acento convencional y fuera de contexto, es decir, todas las tarjetas contenían oraciones con universos referenciales distintos, aunque próximos entre sí. A causa de ello, este primer resultado no era esperado en absoluto, por lo que es de resaltar haya sido tan consistente.

Por otro lado, un resultado que de cierta manera fue previsto desde un inicio se relaciona con la tarjeta que contenía las oraciones con el par contrastante *libro / libró*; como mencionamos anteriormente, la forma verbal de este par resulta un tanto opaca respecto de su significado, y esto se reflejó en que la quinta tarjeta (T5) fue la que tuvo más equivocaciones en lectura inicial, como se puede observar en la Tabla 2. Casi la mitad del total de los niños -con una notable prevalencia de los niños de 2°- se confundió y homologó la lectura de los homógrafos; seguida un poco de lejos, se encuentra la tarjeta *médico / medicó* en donde solo doce niños se equivocaron. Mientras tanto, en el otro extremo tenemos la tarjeta *plástica / platica* donde apenas un chico erró en su lectura inicial.

Tabla 2. *Distribución de lecturas correctas de las palabras meta por grado y por tarjeta*

| Grado | CANTO | CERRO | MEDICO | PLATICA | LIBRO | Total |
|-------|-------|-------|--------|---------|-------|---------|
| 2° | 18 | 19 | 14 | 19 | 7 | 77 |
| 3° | 16 | 18 | 17 | 20 | 9 | 80 |
| 5° | 18 | 20 | 17 | 20 | 16 | 91 |
| Total | 52 | 57 | 48 | 59 | 32 | 248/300 |

Nota: El número máximo en cada tarjeta por cada grado es 20, puesto que esa es la cantidad de niños que leyeron la tarjeta en cuestión por cada grado. En cada columna se pone la forma escrita tal como aparece en las dos oraciones contrastantes. Por ejemplo, en la columna CANTO, 52 de un total de 60 niños leyeron adecuadamente la oposición canto (1er enunciado) vs cantó (2° enunciado de la misma tarjeta) a pesar de la ausencia de tildes.

Desde luego, aunque aquí consideramos solo la lectura inicial, durante la entrevista nos aseguramos de que todos los niños pudieran llegar a la lectura convencional acorde al contexto oracional en que eran presentados los homógrafos. Y es que, como hemos mencionado antes, era necesario estar seguros de que los niños podían hacer el contraste entre los homógrafos al menos a nivel oral. Esto nunca se hizo ofreciendo “lecturas correctas” sino aprovechando de la eventual diferencia de lecturas iniciales entre las parejas o, al iniciar la intervención, apoyando las diferentes relecturas que iban surgiendo.

3.2. Desempeño en marcaciones finales

Para poder organizar los datos relacionados con marcación, tomamos una serie de decisiones en función de la dificultad que representaría el análisis. Una de estas primeras decisiones fue considerar la marcación final y no la inicial sobre los homógrafos, esto es, las marcas que quedaron en las tarjetas después de todos los intercambios entre los niños y con el ENT y antes de pasar a la siguiente tarjeta.

Concentrarnos en las tildes finales no quiere decir, de ninguna manera, que estemos dejando de lado el proceso que implicó su marcación sino que, simplemente, tomamos un criterio para la organización de los datos.

Por otro lado, en las marcaciones sobre los homógrafos, a diferencia de las lecturas iniciales, no bastaba con realizar una diferenciación de estos usando tildes, sino que las tildes tenían que ser marcadas acordes a las normas ortográficas del español para poder darlas por buenas.

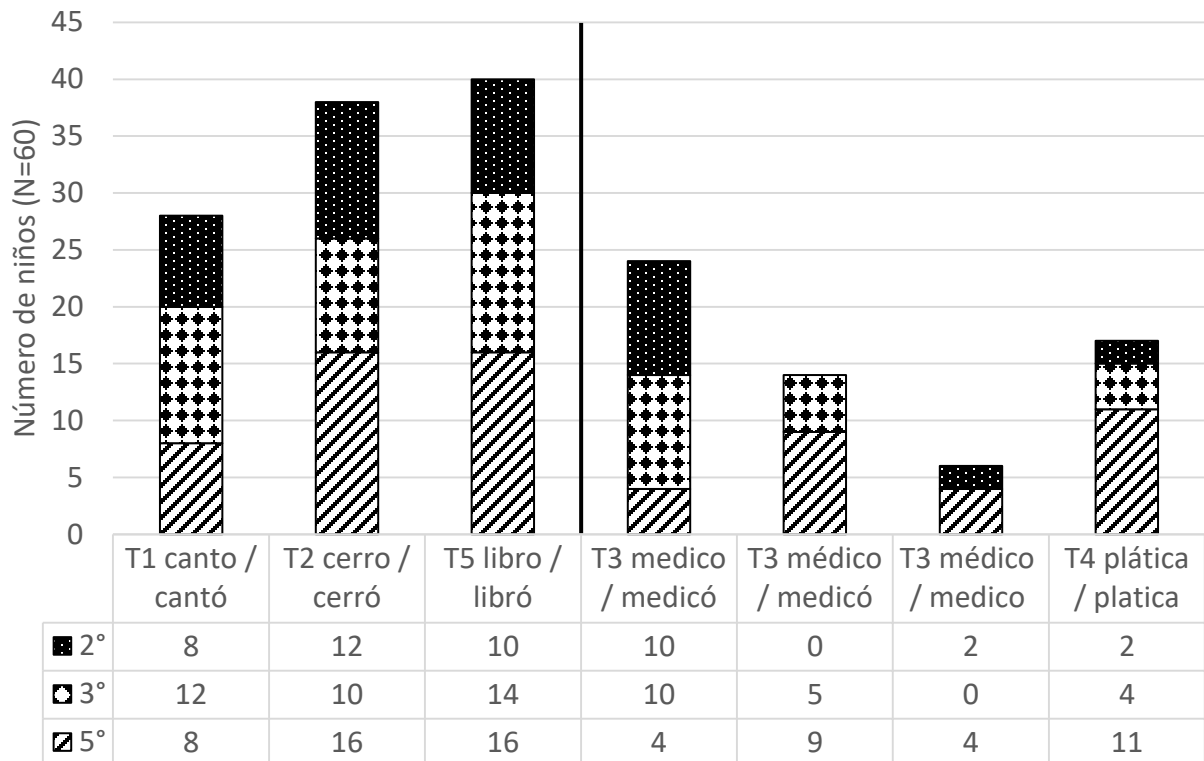
Esta decisión, más allá de coincidir o no con la Real Academia, fue una decisión que nos permitió mantener una mirada objetiva sobre las marcas y no caer en sobreinterpretaciones de las mismas que pudieran afectar la organización de los datos. Por ejemplo, en los casos en que los niños tildaban las formas sustantivas *cánto*, *cérro* o *líbro*, tuvimos tentación de atribuir esa marcación - aunque no convencional- a la capacidad de los niños para localizar la sílaba tónica, pero esto, si bien es un escenario posible, también es una situación propensa a sobreinterpretar sus acciones; por esta razón decidimos considerarlo no correcto. De igual manera ocurrió con los casos en que las marcaciones eran homologadas, aun si uno de los homógrafos resultaba tildado correctamente, puesto que la tarea implicaba una diferenciación de estos.

Otra decisión en este sentido fue NO considerar como correctas las marcaciones de las palabras meta en que se tildaran ambas palabras de manera que la contraposición resultara no convencional, aunque sí pertinente, esto es, por ejemplo, en el caso de T1, si los niños marcaban *cánto* / *cantó*. Esto por dos razones principalmente; la primera por el motivo que ya mencionamos sobre el riesgo a la sobreinterpretación de las tildes en sílaba tónica, y la segunda por ser el principio de economía que restringe la marca de todos los acentos un fundamento del sistema de acentuación.

En resumen, para que tomáramos en consideración los acentos gráficos en palabras meta como correctos, estos acentos debían cumplir con dos requisitos indispensables: ser diferenciadores, y ser convencionales de acuerdo con las normas de atildación del español. Esta decisión nos facilitó el tratamiento de los datos respecto de la marcación pues limitaba las posibilidades a considerar; las

marcaciones que cumplieron con dichos requisitos y su distribución según el grado se reportan en la Gráfica 1.

Gráfica 1. *Distribución de las marcaciones convencionales por grado*



Nota: Los números en cada casilla de la tabla de datos corresponden a la cantidad de niños de cada grado (de un total de 20 en cada caso) que marcó los homógrafos de la manera que se muestra en la casilla superior de cada columna (p.ej. ocho niños de 2°, en T1, dejaron *canto* en L1 sin marcar, pero marcaron *cantó* en L2), por lo que la suma de ninguna de las columnas o las filas dará como resultado el total de niños.

Ahora, en esta Gráfica hay varios detalles que resulta necesario señalar. En primer lugar, alteramos el orden de presentación de las tarjetas con el propósito de que del lado izquierdo quedaran las palabras bisílabas, y del lado derecho las trisílabas para poder observar el contraste en la marcación entre estos dos tipos de palabras; mas aun con este cambio en el orden, en cada barra se especifica *T1*, *T2*... para conservar también el orden de las tarjetas durante la entrevista.

A la tarjeta *médico / medicó* le damos un tratamiento particular, pues para hacer observable la diferencia entre las tres posibilidades de marcación diferenciadora y normativa, dividimos los resultados en tres columnas: una en donde solo consideramos a los niños que marcaron nada más la palabra aguda *medicó* pero no la esdrújula *médico*, una segunda en donde vemos a los niños que marcaron ambas (lo que exige la norma), y una tercera en donde exclusivamente marcaron la esdrújula. Nótese que la barra correspondiente a la marcación *medico / medicó*, es decir, en la que solo se tilda la aguda, es la que acumula mayores frecuencias con la mitad de los niños de 2° y la mitad de los de 3°, además de cuatro niños de 5°. Por su parte, en la segunda columna de T3 -en donde se observan ambos acentos normativos- vemos que casi la mitad de los niños de 5° marcó de esta manera, cinco de 3°, y ninguno de 2°. Finalmente, apenas seis de los 60 niños optaron por marcar solo la forma *médico* en la primera línea (L1) dejando *medico* -sin marcar- en la segunda línea (L2). La prevalencia de la atildación de la forma verbal *medicó*, aun cuando para algunos niños su significado resultaba no tan claro, nos lleva aquí a pensar en el seguimiento de un patrón gráfico que marca vocal final en palabra meta de L2, lo cual se antoja muy probable con base en estos resultados.

Al mirar hacia las barras de las marcas convencionales en los trisílabos resulta evidente el contraste entre la cantidad de niños que lograron tildar normativamente en estos en contraposición con los bisílabos, con una notable ausencia de los niños de 2° y 3° en la barra de T4. Este resultado nos parece llamativo por el contraste adicional de este con el desempeño en lectura que tuvieron los niños en la misma tarjeta; y el caso opuesto con T5, pues fue esta la tarjeta en la que más erraron los niños al leer, pero a la vez fue en la que realizaron de forma más consistente una marcación convencional de las tildes.

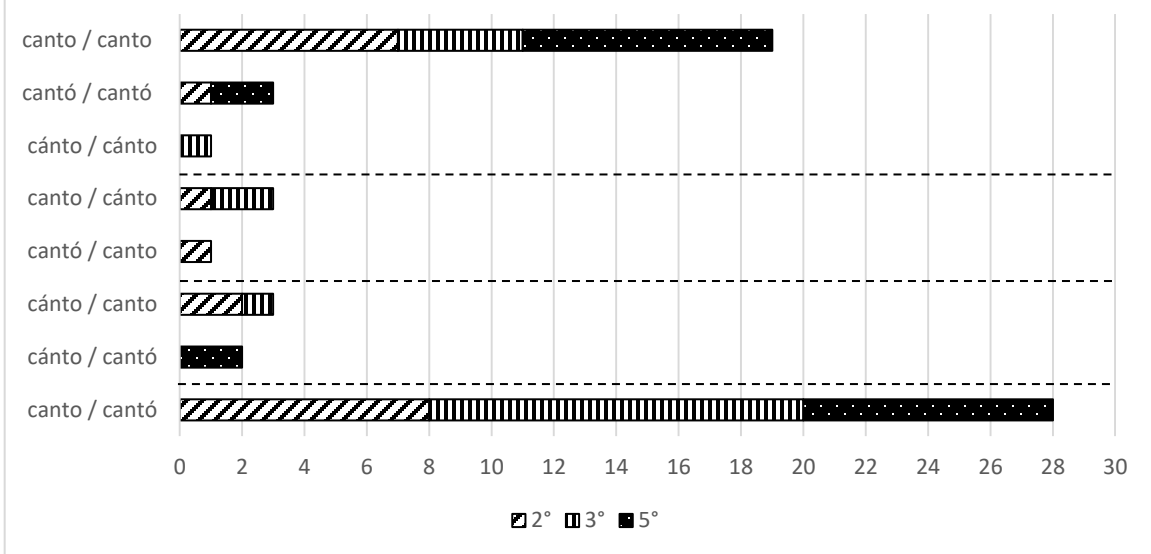
A continuación, presentaremos con un poco más de detalle cómo se distribuyeron las marcaciones finales de los niños de en cada tarjeta; se puede apreciar que las marcaciones están divididas por líneas discontinuas en cuatro grupos, que en cada tarjeta se presentan de arriba abajo de la siguiente manera:

- Marcaciones homologadas (incluyendo la abstención a marcar)
- Marcaciones diferenciadas no convencionales que no coinciden con sílabas tónicas
- Marcaciones diferenciadas no convencionales que coinciden con sílabas tónicas
- Marcación convencional

Hay que resaltar aquí que, cuando hablamos de las tildes en sílaba tónica, especificamos que son marcaciones **no convencionales** que **coinciden** con esta, es decir, si bien no las hemos tomado en consideración como acertadas ni convencionales, consideramos que puede resultar interesante observar, en comparación con las tildes sobre sílabas átonas, qué tan recurrentes son. De esta manera podemos comenzar a hacernos una idea de qué tanto estas marcas son consistentes -aunque no sea precisamente por la localización de la sílaba tónica- o más bien exploratorias, aun generando una contraposición.

A continuación, tenemos la gráfica que muestra la distribución por grado de la cantidad de ocurrencias de cada combinación de marcaciones en las palabras meta de T1. Esta es la tarjeta en que más niños de cada grado se abstuvieron de marcar. En el caso de 5°, la cantidad de niños que marcó correctamente coincide con el número de niños que se abstuvo de marcar; pero hay que resaltar el hecho de que era el inicio de la tarea y varios niños aún no lograban comprender del todo qué se esperaba que hicieran, por lo que esta notoria abstención para marcar no podemos interpretarla de la misma manera que en el resto de las tarjetas. Por otro lado, fueron apenas cuatro niños los que decidieron marcar tildes para dejar igual las palabras meta.

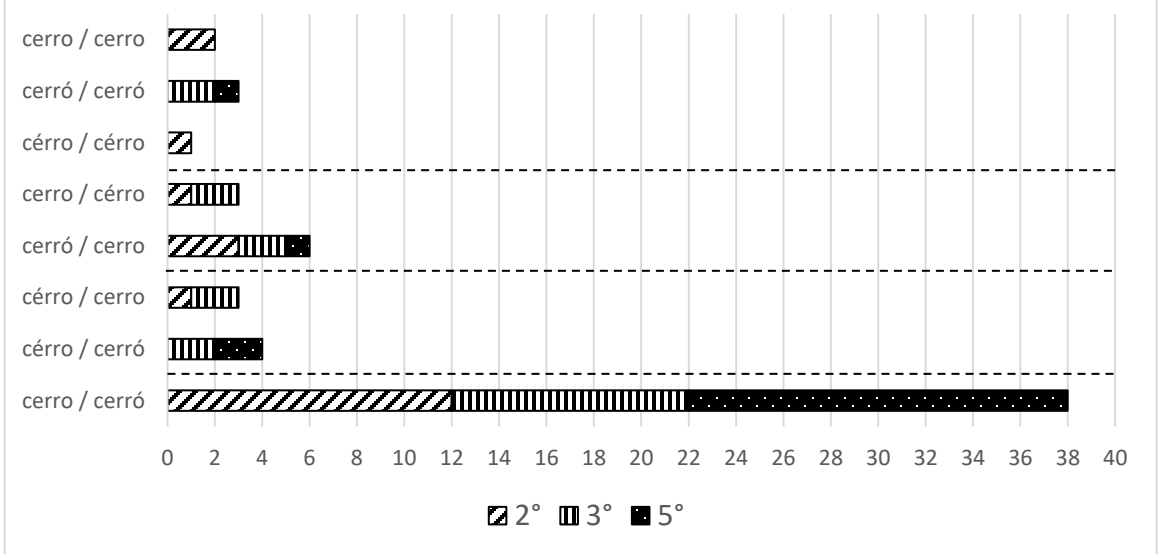
Gráfica 2. Marcaciones en palabras meta de T1 (canto / cantó) por grado en número absolutos



Pasemos a las marcaciones en la T2, que podemos observar en la Gráfica 3, vemos que la marcación convencional fue la más recurrente en los tres grados con casi dos terceras partes de toda nuestra población. Una de las diferencias más notables con la Tarjeta anterior es que, en esta ocasión, de entre todos los niños, solo un par de 2° grado se abstuvo de marcar.

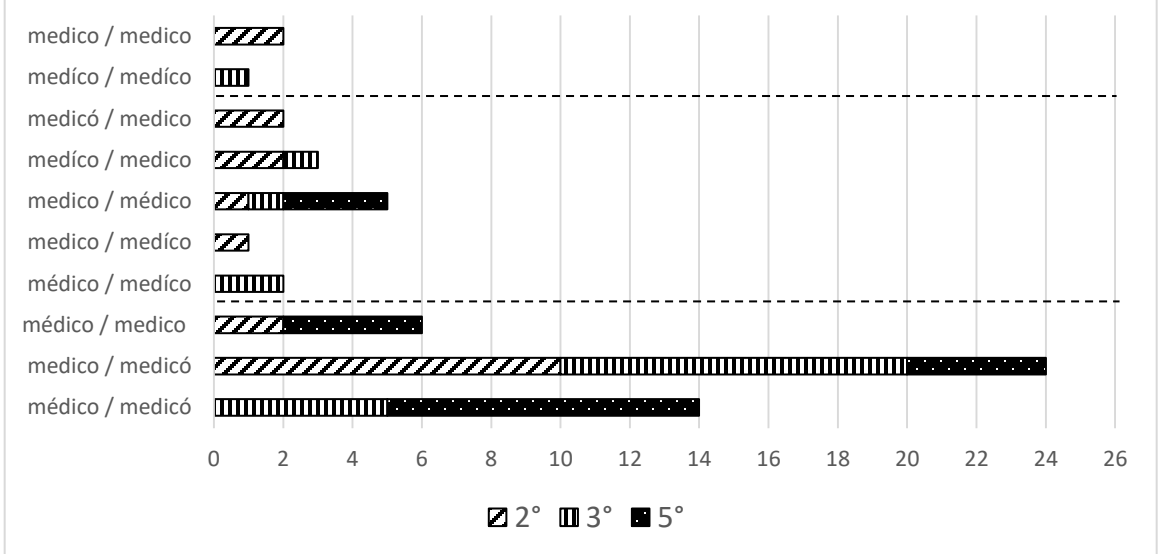
La segunda marcación más recurrente, aunque hayan sido solo seis niños, es *cerró* en L1, es decir, hubo una preferencia evidente por la vocal final, aunque no coincidiera con la norma. Las otras alternativas fueron optadas por los niños más pequeños, pero no por los de 5°.

Gráfica 3. Marcaciones en palabras meta de T2 (cerro / cerró) por grado en números absolutos

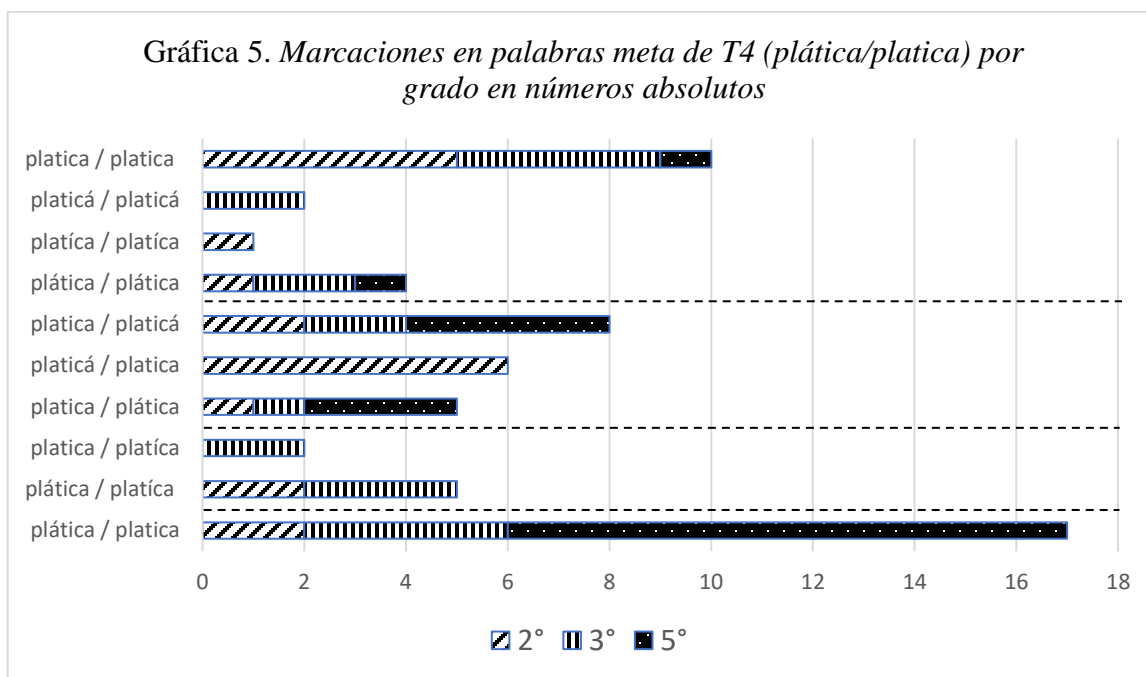


Respecto de T3, es de notar que casi la mitad de los niños de 5°, y cinco más de 3°, lograron marcar las dos tildes convencionales esperadas en esta tarjeta. Aunque ninguno de los niños de 2° llegó a eso hubo dos casos que marcaron *médico / médico*, lo que solo había ocurrido en 5° grado.

Gráfica 4. Marcaciones en palabras meta de T3 (médico / medicó) por grado en números absolutos



Es notorio, al observar la Gráfica 4 y la Gráfica 5 a continuación, que son las tarjetas con los trisílabos las que parecen disparar las marcaciones exploratorias de los niños, pues si las comparamos con las marcaciones en las tarjetas anteriores y la final, las tildes que correspondían a marcaciones no convencionales (sobre todo las que no coinciden con sílaba tónica) eran muy poco recurridas, pero en T3 y T4 las barras correspondientes a esas otras marcaciones son más grandes.



T4 es una tarjeta muy peculiar en varios sentidos y, por ello, también muy reveladora. La marcación convencional es, en efecto, la más recurrente, aunque la mayoría de los niños que llegan a ella son los más grandes. En seguida, por número de ocurrencias, tenemos la abstención a la marcación, y en tercer puesto tenemos las marcaciones de *platicá* en alguna de las dos líneas.

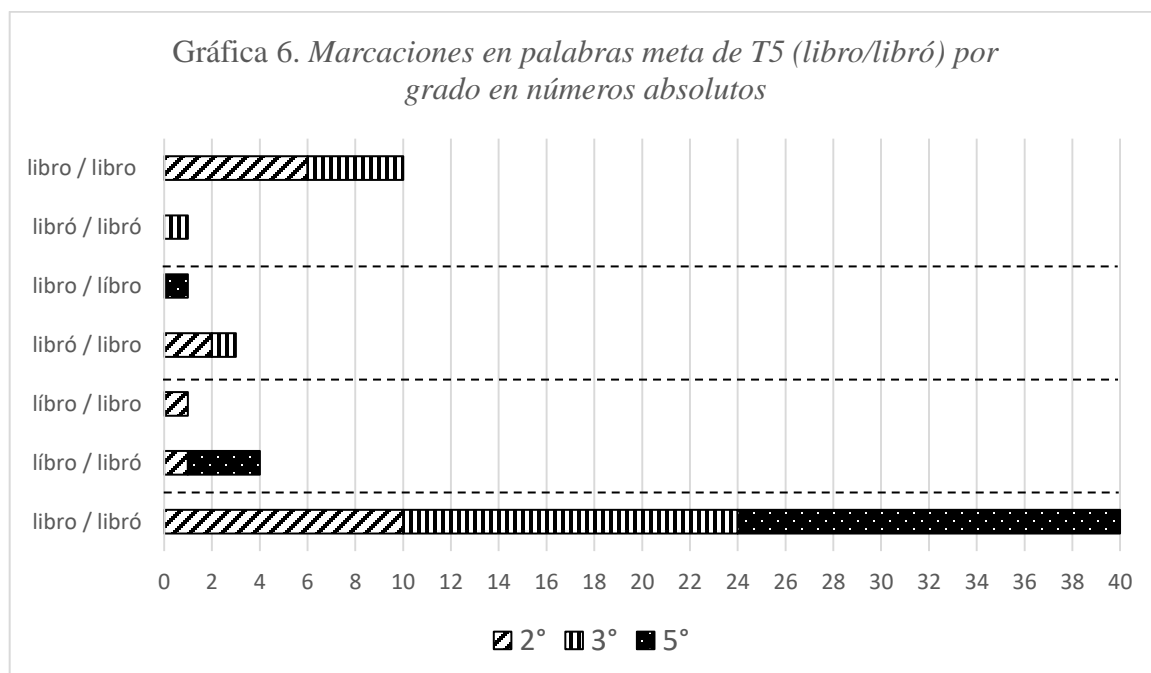
Esto último resulta significativo en el sentido de que, al ser T4 la única tarjeta que presenta homógrafos en que la diferencia gramatical no radica en que a un sustantivo se le oponga un verbo en pasado simple sino un verbo en presente, la atención sobre una (o) “fuerte” o de pasado, no podía seguir siendo parte de ese esquema. Esto parece indicar el seguimiento más bien de un patrón gráfico, no

obstante se reconoce perfectamente el significado de las palabras en su contexto oracional y, salvo un solo caso, todos los niños tuvieron una lectura inicial correcta.

Dejando un poco de lado el caso particular de las abstenciones en T1, solo un chico de 5° decidió no marcar específicamente en T4. El resto de los niños de este grado, en las demás tarjetas, optó por afrontar la tarea que les propusimos marcando de alguna manera las palabras meta.

Aquí pudimos observar dos casos en que los niños de segundo realizaron una marcación diferenciadora en ambas palabras meta, lo que solo ocurrió una vez más en T5. Esto quiere decir al menos que para los niños de segundo una marcación doble era algo que no les pareció realmente necesario explorar.

Finalmente, como se aprecia en la Gráfica 6, la tarjeta con el mayor número de marcaciones convencionales es T5, aunque también es una de las que más abstención presenta (si dejamos de lado T1 por la salvedad que mencionamos), lo que fortalece la idea de que los trisílabos, en contraposición con los bisílabos, parecen provocar más dispersión en las marcaciones realizadas.



A diferencia de sus compañeros de otros grados, los niños de 2° sí tuvieron casos de abstención en todas las tarjetas respecto de la marcación en las palabras meta; esto, en primera instancia, nos habla de un afrontamiento distinto de la tarea propuesta. Algo que no se alcanza a apreciar en estas gráficas, pero es relevante mencionar, es que de toda la población con la que trabajamos, apenas cuatro niños no lograron tener ninguna marcación convencional, y todos ellos son de 2° grado.

Salvo en T2 y T5, los niños que marcan convencionalmente las palabras meta no llegan a la mitad de la población total con que trabajamos, es decir, si bien las marcaciones convencionales fueron las realizadas con mayor frecuencia por los niños de cada grado, alrededor de la mitad de las otras opciones corresponden a abstenciones -que como hemos visto con excepción de T1 es de lo menos recurrente- o tildes no convencionales, lo que resulta bastante discordante con el desempeño que los niños tuvieron en sus lecturas iniciales diferenciando las palabras meta en sus respectivos contextos oracionales.

3.2.1. Los otros acentos

En la tarea propuesta, focalizábamos a los niños en la diferenciación de los homógrafos, sin embargo, en ningún momento los restringimos de marcar cualquier otra tilde que ellos consideraran necesaria. De esta manera, hubo varios otros acentos gráficos marcados sobre palabras no meta, algunos que esperábamos y otros que no anticipamos.

Respecto de los otros acentos gráficos que sí esperábamos, como mencionamos en el apartado sobre el desarrollo de los materiales, incluimos palabras en esas cinco tarjetas que normativamente deben tener acento gráfico: “recetó” en T3, “atención” y “él” en T4. Esta última -él-, a diferencia de las otras dos, no era esperable que se marcara porque es una secuencia gráfica muy corta y entrar en la discusión sobre la diferencia entre el pronombre y el artículo nos pareció poco accesible para los niños.

Ahora, es necesario destacar que, dado que la tarea propone una focalización en la función distintiva del acento gráfico, no tomamos en cuenta estos otros acentos para la organización de los datos. Sin embargo, estas marcaciones, las que anticipamos y las que no, así como lo que los niños decían sobre estas, nos sirvieron también para ver qué es lo que están pensando sobre el funcionamiento de estas rayitas llamadas *acentos* más allá de usarse para diferenciar homógrafos heteroacentuales.

Como observamos en el apartado anterior, los niños de 2° y 3° se mostraron un tanto más exploratorios al momento de marcar las palabras meta, pero en la Tabla 3 que a continuación se muestra, podemos observar que de hecho los niños de 3° se animaron a marcar aún más que sus compañeros: de las 33 palabras no meta que los niños tildaron al menos una vez, los niños de 5° marcan doce de ellas; los de 2°, trece; y los de 3°, 24.

De todas estas palabras no meta que fueron tildadas, solo *recetó* y *atención* ameritaban el acento gráfico de acuerdo con la norma y son, en efecto, las palabras que más recurrentemente se marcan; sin embargo, es notable la diferencia entre la cantidad de niños de 3° que marcan el verbo *recetó* y la cantidad de sus compañeros de otros grados que lo hacen.

Tabla 3. Cantidad de tildes sobre palabras no meta por grado

| T1 | | | |
|------------|----|----|----|
| Palabra | 2° | 3° | 5° |
| lÚnes | - | 1 | - |
| clÁse (L1) | 4 | - | 1 |
| clÁse (L2) | - | - | 1 |
| claseÉ | 2 | - | - |
| mÁestra | 3 | 1 | - |
| T2 | | | |
| Palabra | 2° | 3° | 5° |
| Él | 1 | - | 1 |
| caminÓ | 2 | 5 | - |
| peligrÓso | - | 1 | 1 |
| peligrosÓ | 1 | - | - |
| chÓque | - | - | 1 |
| ayÉr | - | - | 1 |
| T3 | | | |
| Palabra | 2° | 3° | 5° |
| recetÓ | 3 | 13 | 2 |
| rÉceto | - | 1 | - |
| cÓn | - | 2 | 2 |
| jarÁbe | - | 1 | - |
| jÁrabe | - | 1 | - |
| pastÍllas | - | 4 | - |
| T4 | | | |
| Palabra | 2° | 3° | 5° |
| atenciÓn | 5 | 18 | 18 |
| Él | - | - | 1 |
| ponÉ | - | 3 | - |
| pÓne | - | 1 | - |
| siempre | - | 2 | 1 |
| siemprÉ | 1 | 2 | - |
| mÚcho | 1 | 2 | - |

| | | | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|
| muchÓ | 1 | - | - |
| T5 | | | |
| Palabra | 2° | 3° | 5° |
| histÓria | - | 2 | 4 |
| historiÁ | - | 2 | - |
| ínteresante | - | 2 | - |
| interesÁnte | - | 1 | - |
| interesantÉ | - | 1 | - |
| guerrÉro | - | 2 | - |
| grÁn | 1 | 3 | - |
| batÁlla | - | 2 | - |
| unÁ | 1 | - | - |

Si bien estas otras tildes no las consideramos como criterio de organización de los datos, abren aún más la incógnita sobre qué es lo que ocurre en el camino que va de la lectura a la marcación. 20 de las tildes sobre esas palabras coinciden con sílabas tónicas (si contamos también las monosílabas), pero bajo nuestro criterio de no sobreinterpretación, no podemos tomarlas tal cual como marcas pertinentes sin más. Hace falta ver qué ocurre con la relación entre la lectura y las marcas plasmadas sobre las tarjetas, especialmente sobre las palabras homógrafas.

3.3 Organización de datos por desempeño en lectura y marcación

Para poder emprender un análisis de los datos obtenidos, tomamos las lecturas iniciales, en coordinación con las marcaciones finales de los niños sobre las palabras meta como ejes de organización de los datos.

A cada uno de estos ejes les asignamos un puntaje para facilitar su organización. En cada eje se hizo con base en cinco puntos -uno por cada tarjeta- en función de si la lectura o la marcación en cuestión era considerada correcta; sin embargo, la asignación de estos puntos tiene una salvedad en el caso de las marcaciones: la T3 -*médico* / *medicó*-, puesto que en ella los homógrafos presentados exigían ambos una tilde. Para mantener la base de cinco puntos, lo

que se hizo en esta tarjeta fue asignar medio punto a cada uno de los acentos gráficos que exigen las normas de atildación, de manera que solo en esta tarjeta se podía obtener medio punto si solo se tildaba uno de los homógrafos de manera convencional, o el punto completo si aparecían ambas tildes.

Así, tomando en consideración los puntajes de desempeño en lecturas iniciales y marcaciones finales -ambas basadas en una escala de cinco puntos- formamos cinco grupos, cuya distribución podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 4. *Distribución de los niños en grupos de desempeño en lectura y marcación en números absolutos*

| Grupos | Desempeño | | 2° | 3° | 5° | Total |
|----------|--------------------|------------------|----|----|----|-------|
| | Lecturas correctas | Marcas correctas | | | | |
| A | 5 | 3 a 4.5 | 2 | 2 | 8 | 12 |
| B | 5 | 0 a 2.5 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| C | 4 | 3 a 4 | 3 | 4 | 6 | 13 |
| D | 4 | 0 a 2.5 | 6 | 8 | 1 | 15 |
| E | 1 a 3 | 0 a 3.5 | 6 | 3 | 1 | 10 |
| | Total | | 20 | 20 | 20 | 60 |

Con esta organización nos queda una distribución más o menos similar en cada grupo. Sin embargo, es de notar que, si bien en todos los grupos hay presencia de los niños de los tres grados, los niños de 5° se concentran en los grupos que mejor desempeño tuvieron en la marcación sobre las palabras meta, en donde a su vez no se observa una presencia tan notable de los niños de 3° ni 2° grados.

Al cruzar estos dos resultados, nos encontramos con grupos muy próximos en desempeño en lectura, y que en lo que respecta a la marcación se muestran divergentes; así, a pesar de que la mayoría de los niños no tuvo problema para leer sin necesidad de las tildes, el tener que marcarlas no les resultó tan sencillo a todos, y el haber tenido un buen desempeño leyendo no necesariamente les ayudaba.

Muchas veces el discurso escolar sostiene como una secuencia lógica que, si un niño lee bien, por ende, debería poder marcar correctamente las tildes, no obstante, en contraposición con esto, una de las cosas que este cruce de datos hasta ahora nos revela, es que **la lectura correcta no es necesariamente acompañada de una marcación convencional** en función de los criterios normativos. Pero esto nos da lugar para cuestionarnos sobre una dicotomía que se abre ante nosotros: ¿un buen desempeño en lectura inicial no permite de alguna manera predecir la marcación posterior? O bien, por otro lado ¿un pobre desempeño en lectura inicial puede ser un predictor de un pobre desempeño en atildación?

Tenemos, en efecto, casos en que el desempeño en lectura y marcación no son tan buenos; recordemos a los cuatro niños de 2° que no consiguieron obtener ni un solo punto en marcación; estos mismos niños pertenecen al grupo con más bajo desempeño en lectura inicial. Pero recordemos también algo relevante al respecto: la mayoría de los niños logró una lectura correcta en la mayoría de las tarjetas, por lo que los casos en que un pobre desempeño en lectura inicial coincide con un pobre desempeño en la marcación de los homógrafos son más bien excepciones.

Y en este sentido, ¿qué pasa con la última posibilidad? ¿Se puede leer mal pero marcar bien? Tenemos un ejemplo, un caso excepcional de 3^{er} grado, en el que efectivamente vemos reflejada esa posibilidad. Así, vemos acentuada esta divergencia entre lo que los niños leen y lo que marcan.

Ante este tipo de escenarios, solo observar las tildes no nos da suficiente información; es necesario saber en qué se estaban fijando los niños para poder interpretar de una manera más precisa. En el apartado siguiente describiremos qué tipos de comentarios hacen los niños sobre los acentos que marcan o sobre las abstenciones de hacerlo. Intentar observar aquello en los que los niños se fijan para poder tomar una decisión al marcar resultó ser un dato de gran relevancia, y una pieza clave para entender cómo es que los niños conciben el sistema de acentuación gráfica dentro del sistema de escritura.

3.4. ¿En qué se fijan? Los comentarios de los niños al marcar

Los apartados anteriores nos abren un panorama en el que apenas podemos hacernos una idea de que los niños toman en consideración para marcar las tildes más de un criterio. Así, como mencionamos anteriormente, NO nos podemos quedar solo en la consideración de la marca que quedó plasmada en la tarjeta. Es necesario, desde una perspectiva cognitiva, saber qué ocurre en el proceso. A continuación, abordaremos los diferentes aspectos de las palabras o del texto en general a los cuales los niños hicieron referencia al tratar de justificar sus marcaciones (o abstenciones).

3.4.1. Caracterización y distribución de los tipos de comentarios sobre la marcación

De los tres tipos de datos primordiales que ya hemos mencionado, los comentarios de los niños sobre las marcaciones de las tarjetas fueron sin duda los que mayor complicación nos representó para poder organizar y analizar. En primer lugar, el tener un concentrado de los comentarios sobre la marcación nos requirió, en la revisión exhaustiva de los protocolos de las entrevistas, seleccionar todos los fragmentos en que los niños:

- a) justificaban directamente por qué motivo, o qué aspecto en particular llamó su atención para llevarlos a tildar.
- b) expresaban dudas sobre si deberían tildar o no basados en tal o cual aspecto del texto presentado o de los homógrafos en cuestión.

- c) hablaban de la función del acento en general o expresaban ideas generales o reglas sobre dónde se supone que se marcan las tildes.
- d) se expresaban a favor o en contra del argumento de su compañero, a la vez que abonaban o expresaban una idea contrapuesta a la de su pareja.

Una vez seleccionados los fragmentos, procedimos a agruparlos, etiquetarlos y asignar un código a cada una de estas agrupaciones ya etiquetadas. Los comentarios en torno a la marcación se agruparon y etiquetaron como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Tipos de comentarios sobre la marcación*

| Categoría | Descripción | Ejemplos | |
|--------------|---|--|---|
| | Cualquier referencia al plano sonoro de las palabras. | <i>suenas fuerte / y este es claro entonces / este de una persona que can-TO / es lo que a mí me suena que es duro</i> (Yuri, 2°, T1) | |
| Fónico (FON) | Lecturas (LEC) | Distintiva. Relectura contrastiva de las palabras meta. | <i>yo hice // de que no pone atención atención / a la PLAtica / aquí diría / él siempre / pla / platica // mucho / y acá diría no pone atención la PLAtica y acá / él siempre plaTica // mucho</i> (Diego, 3°, T3) |
| | | Enfática. Enfatiza la lectura de solo una de las palabras meta (casi siempre la que tilda), pero no alude a la otra. | <i>porque con acento suena ME-di-co</i> (Marco, 3°, T3) |
| | | Supuesta. Hace una lectura en que homologa las palabras meta intencionalmente para | <i>porque sin el acento diría él siempre pla... él siempre / plática / mucho</i> (Ana, 3°, T4). |

Tabla 5. *Tipos de comentarios sobre la marcación*

| | | |
|--|--|---|
| | <p>justificar la necesidad de la tilde.</p> | |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Contexto oracional (COOR)</p> | <p>Hace referencia a que algún aspecto de la estructura oracional, es decir, la posición de la palabra dentro de la oración o las otras palabras que la rodean, fue lo que dio la pista para saber en qué sentido se estaba utilizando (ya sea para así marcar o justificar la no marcación)</p> | <p><i>la que marqué / porque / aquí se diría médico de un doctor / con pastillas no se podría</i> (Leo, 2°, T3)</p> |
| | <p>Menciona explícitamente los verbos como categoría gramatical, no en su aspecto temporal o mencionando la conjugación.</p> | <p><i>porque el camino al cerro es peligroso / porque / este / [murmullos] / entonces este [señalando L2] sería como por ejemplo / este se refiere por un choque ayer se cerró el camino / este se refiere a // ajá / que se cierra / verbo</i> (Daniela, 5°, T2)</p> |
| | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Semántica (SEM)</p> | <p>Definición o descripción de los significados de las palabras meta</p> |
| <p>Atribución de cambio en el significado por inclusión u omisión del acento gráfico.</p> | | <p><i>lo único que se me ocurrió es que deben de llevar acento / porque están hablando otra cosa distinta.</i> (Andrea, 3°, T2)</p> |

Tabla 5. *Tipos de comentarios sobre la marcación*

| | | |
|-------------|---|---|
| Regla (REG) | <p>Se le atribuye a la tilde la función de clarificar significados o de marcar palabras de significados opacos.</p> | <p><i>es que / aquí [señala en L1] sí suena bien / aquí [señala en L2] todavía no le entiendo. (Alex, 2°, T3)</i></p> |
| | <p>Se marca o no se marca porque se atribuye el mismo significado a las palabras meta.</p> | <p><i>no / porque es lo mismo. (Dulce, 2°, T5)</i></p> |
| | <p>Intentan generalizaciones relacionadas con la marcación gráfica del acento.</p> | <p><i>no se puede poner / dos acentos en una palabra / nos dijo la maestra. (Marco, 3°, T3)</i></p> |
| | <p>Mencionan que el acento solo se marca en vocales.</p> | <p><i>en las palabras fuertes nada más / se pueden poner los acentos en las palabras en las vocales. (Yuri, 2°, T4)</i></p> |
| | <p>Refieren a los patrones gráficos (ón) o (ción) como terminación de palabra que amerita tilde.</p> | <p><i>esta siempre tiene que llevar acento [señala (on) de atención] / es al último. (Rosa, 3°, T4)</i></p> |
| | <p>Mencionan que para poder marcar una tilde es necesario dividir en sílabas.</p> | <p><i>separándola por sílabas? / la que suene más fuerte / y ahí lleva el acento (Leonel, 5°, T1)</i></p> |
| | <p>Enuncian algunas de las normas de atildación gráfica del español.</p> | <p><i>en esta / no lleva acento [señala jarabe en L1] / porque es grave / y como termina en vocal no lleva acento / e / y es aguda / y termina en vocal / puede que sí lleve acento esta / en recetó / es probable/ porque como es aguda / en rece-TO. (Leonel, 5°, T3)</i></p> |

Tabla 5. *Tipos de comentarios sobre la marcación*

| | | | |
|--|--------------|--|---|
| | Tiempo (TIE) | Referencia al aspecto temporal de las palabras meta o del texto en su conjunto. | <i>esta es pasado [señalando L2] y esta es presente [señalando L1].</i> (Luis, 5°, T1) |
| | | Referencia a la conjugación de los verbos aludiendo a los tiempos verbales. | <i>porque si lo conjugas diría / estos / yo plati... / más bien él platica.</i> (Gerardo, 5°, T4) |
| Acento gráfico no es determinante (AGND) | | Hace alguna puntualización en la que da a entender que el acento en sí no determina la pronunciación o el significado de la palabra en cuestión. | <i>lo que yo pienso es / a veces el este / acento / no tiene que ver con cómo suena sino con cómo se escribe.</i> (Julia, 5°, T4) |
| Extratextual (EXTX) | | El comentario de los niños hace referencia a una situación en que ellos o alguien más ha usado la palabra en cuestión, o mencionan a algún agente externo a ellos que les ha dicho que tal o cual palabra lleva acento, esto es, situaciones extratextuales. | <i>la maestra nos ha puesto trabajos de esto.</i> (Alicia, 2°, T2) |

Nota: Las líneas discontinuas en la columna *Categoría* indica la división entre una categoría general y una subcategoría.

La agrupación de comentarios AGND originalmente la incluimos solo como un recurso de trabajo a manera de comodín, sin embargo, la aparición de no tan pocos comentarios de este tipo -principalmente en 5° grado- nos llevó a conservarla dentro de las agrupaciones que aquí presentamos.

Por su parte, la mención de la sílaba tónica si bien pudo haber sido considerada dentro de la evocación de las reglas o etiquetada dentro de lo fónico, se reservó como una etiqueta extra, pues entre todas las entrevistas de todos los

niños, hay solo siete menciones explícitas de este término y todas son de solo tres niños de 5° grado.

Para realizar los conteos, no consideramos las repeticiones de comentarios en los mismos fragmentos de entrevista, salvo en los casos en que fuera una variación dentro del mismo tipo de comentario, p. ej. dos menciones continuas de “porque suena fuerte” se contaron como un solo comentario FON, pero si en vez de un segundo “fuerte” mencionaba “alto”, “largo” o alguna otra, se contaron como dos comentarios FON diferentes.

En esta caracterización de tipos de comentarios, como se pudo observar en la tabla, decidimos agrupar algunas categorías para facilitar el tratamiento de los datos; así, los distintos tipos de relecturas (LEC) las agrupamos junto con los comentarios fónicos (FON) porque los niños leen con énfasis en algo fónico. Por otra parte, los comentarios semánticos (SEM) los sumamos a los que hacen énfasis en el contexto oracional (COOR) ya que el significado de las palabras a lo que hacen referencia esos comentarios se define por el contexto. Y, finalmente, a las reglas (REG) le sumamos las referencias al tiempo (TIE) por ser estas un derivado de reglas escolares.

A continuación, en la Tabla 6, podemos observar el conteo y la distribución de los casos que identificamos de cada tipo de comentario en cada grado.

Tabla 6. *Conteo y distribución de los tipos de comentario en números absolutos*

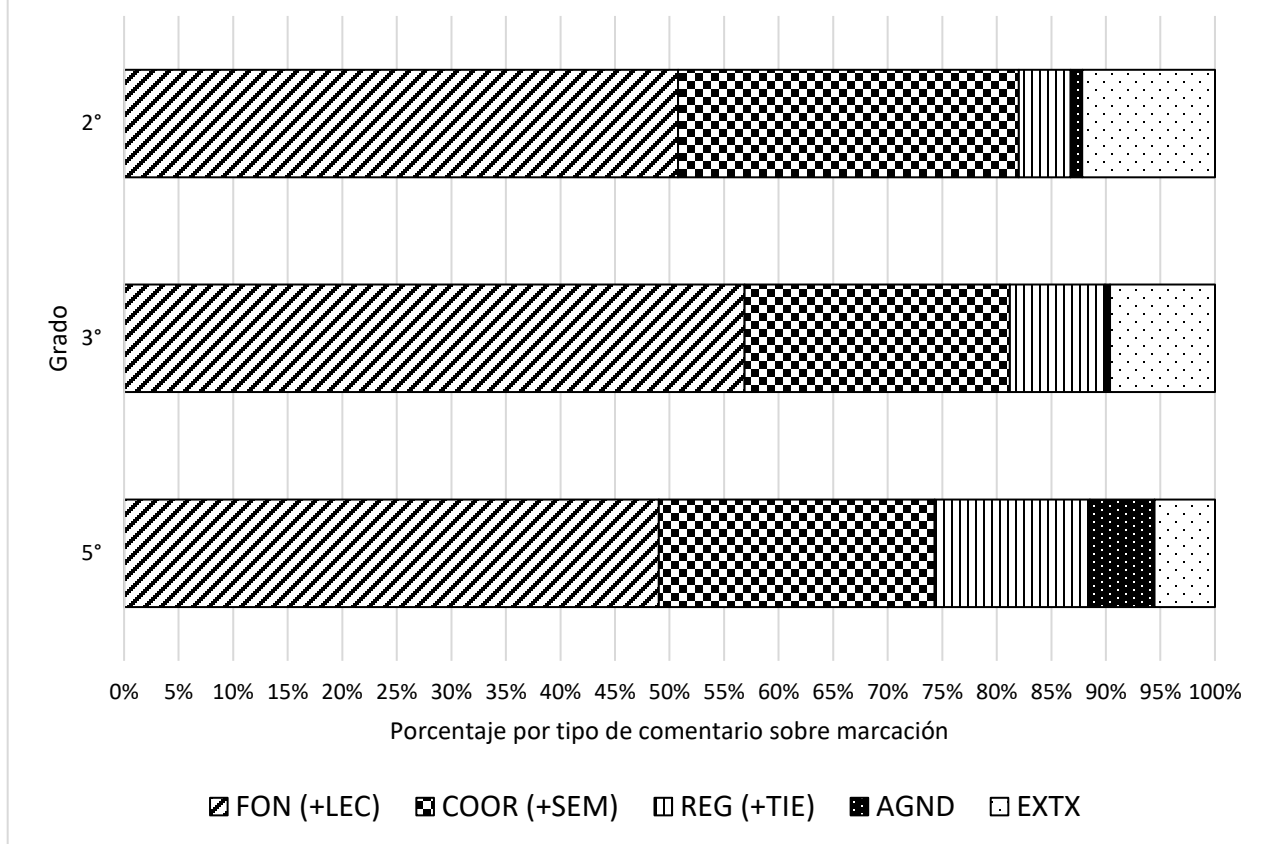
| Tipo de comentario | 2° | 3° | 5° | Total |
|--------------------|-----|-----|-----|-------|
| FON (+LEC) | 96 | 124 | 124 | 344 |
| COOR (+SEM) | 59 | 53 | 64 | 176 |
| REG (+TIE) | 9 | 19 | 36 | 64 |
| AGND | 2 | 1 | 15 | 18 |
| EXTX | 23 | 21 | 14 | 58 |
| Total | 189 | 218 | 253 | 660 |

En este conteo en bruto, obtenemos un total de 660 comentarios agrupados en las cinco grandes categorías que acabamos de describir. De entrada, podemos observar una diferencia cuantitativa muy marcada entre cada grado, esto es, los niños del 5° grado dijeron más cosas para hablar acerca de sus acentos gráficos, que sus compañeros de 3°, y estos a su vez más que sus compañeros de 2°.

Es notable que las dos categorías que agrupan a la mayoría de los comentarios de los niños fueron la referente al aspecto fónico y la que se sostiene sobre el contexto oracional, lo cual es común para los niños de los tres grados. Por otro lado, donde se pueden apreciar ciertas diferencias es en la distribución de los otros tres tipos de comentarios, es decir, en la evocación de reglas -en donde incluimos las referencias al tiempo verbal-, en la puntualización de que el acento gráfico no es determinante, y en el empleo de comentarios extratextuales.

Sin embargo, para poder comparar las cantidades es conveniente recurrir a los porcentajes. Eso es lo que podemos apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 7. Distribución del total de comentarios por grado en porcentajes por tipo de comentario



Podemos observar en la Gráfica 7 que los niños de 2º, de manera general, son los que más se enfocan en el plano del significado de las palabras, asimismo es en este grado donde más aparecen los comentarios que aluden a situaciones extratextuales. Son pocas las evocaciones de reglas en 2º, pero las menciones o formulaciones que los niños hacen de estas, nos permiten ver las nociones que tienen ya en este grado los niños sobre las reglas:

- Se tildan las vocales
- Solo se tilda una letra por palabra
- No se pueden tildar letras solas
- Una mención a la regla de terminación en -ón

Los niños de los otros grados son los que introducen reglas un poco más elaboradas.

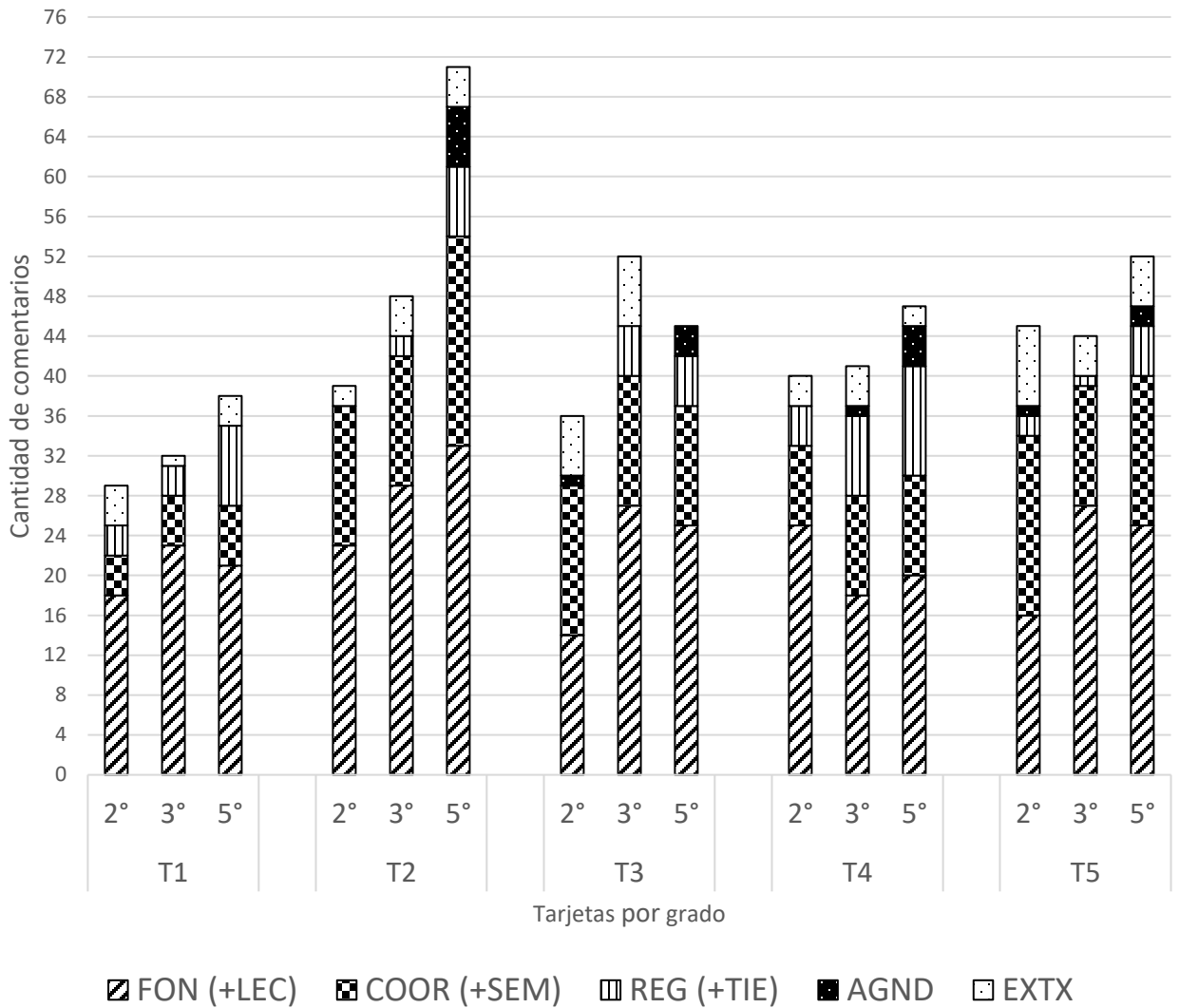
En cuanto a los comentarios de los niños de 3°, vemos un cambio respecto de sus compañeros de 2°, pues los niños de este grado recurren aún más a los comentarios fónicos y a las relecturas para justificarse. Esto último, si bien puede pensarse como falta de elaboración, también puede considerarse como una manera en que los niños intentaban decir “es evidente, escúchalo”.

Si observamos que en 3° prácticamente los comentarios de AGND son nulos eso podría ser una pista para entender por qué los niños de este grado son tan exploratorios: ellos le están asignando un valor auténtico a esa marca.

En los niños de 5°, al igual que en los otros grados, los comentarios con mayor número de registros son las referencias a los planos fónico y semántico.

La diferencia que se alcanza a observar en la cantidad de comentarios EXTX, REG y AGND en números absolutos, se ve atenuada al considerar la distribución de los comentarios en términos porcentuales, tal que no nos ayuda a comenzar a entender las discrepancias entre el desempeño de las lecturas y la marcación. De manera que otra forma de ver los datos puede ser útil; en la Gráfica 8 mostramos la distribución de los comentarios sobre marcación por tarjeta y por grado en términos de números absolutos para intentar apreciar el recorrido de los niños en cuanto a la cantidad y tipo de comentarios que emiten en cada tarjeta.

Gráfica 8. Distribución de los tipos de comentarios sobre marcación por tarjeta y por grado en números absolutos



En T1 tenemos la menor cantidad de elaboración en torno al acento, pero recordemos que, siendo el inicio de la tarea, esto era de cierta forma esperable. Por otro lado, cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en otras tarjetas, en T1 es donde se registró la menor cantidad de comentarios alusivos al contexto o al aspecto semántico en cada uno de los grados y esto, al menos en primera instancia, podría ser una señal de que los niños, conforme avanzaba la entrevista, lograron explicitar mejor la relación del acento con el significado de las palabras.

En T2 se concentran la mayoría de las referencias a lo fónico y las relecturas de los niños. Esto podría tener su explicación en las cuestiones que surgieron a partir de la interferencia de la doble erre -como sugieren Vernon & Alvarado (2013)-. Asimismo, T2 fue también la tarjeta en donde se concentraron más puntualizaciones sobre el papel no determinante del acento gráfico (AGND), ya sea en el aspecto fónico o semántico, por parte de los niños de 5°.

T3 fue la que más comentarios extratextuales (EXTX) generó. Quizá ante la imposibilidad de explicar la diferencia semántica o por lo opaca que resultaba la forma verbal para varios de los niños.

Los niños de 5° son los que llegan a hacer más generalizaciones o evocación de reglas, las cuales vemos presentes en todas las tarjetas. Sin embargo, en T4 se ve un incremento de este tipo de comentario en gran medida por la referencia a la regla de acentuar palabras con terminación (ón).

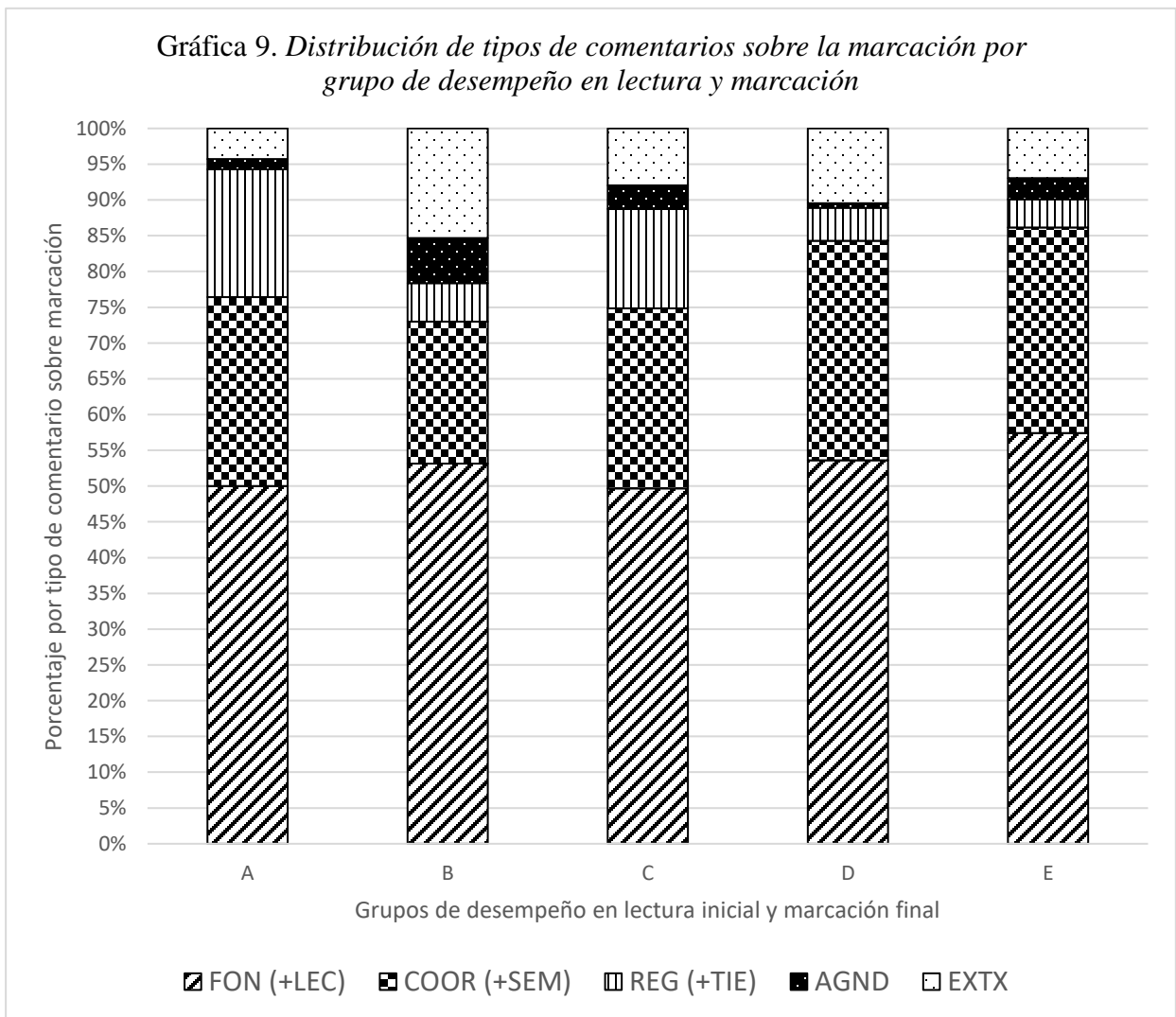
Otra particularidad de T4 es una disminución en la cantidad de comentarios sobre lo semántico o el contexto oracional, lo cual podría deberse a los problemas que algunos niños tuvieron para señalar las diferencias dada la cercanía semántica entre las palabras; incluso algunos de los comentarios que entran en esta categoría en esta tarjeta son para indicar que las palabras significan lo mismo.

En T5, si observamos los totales, veremos que es la tarjeta en que más comentarios logran elaborar los niños de 2°, lo que a la vez puede ser consecuencia del progreso de los niños hacia el final de la entrevista, o de la dificultad que implicaba el contraste de los homógrafos de esta tarjeta, que también podría ser la causa del incremento de comentarios sobre el contexto oracional y el significado en los tres grados en comparación con la tarjeta anterior.

Es más que evidente que existen ciertas similitudes entre los niños de cada grado así como diferencias sutiles que se hacen vigentes al observar desde los grados así como desde cada una de las tarjetas, pero aún no resulta claro por qué, si los niños en su mayoría leen bien y son capaces de hablar sobre distintos

aspectos de las palabras relacionándolos con sus tildes, el desempeño entre la lectura inicial y la marcación final es así de divergente si las diferencias entre los tipos de comentarios de unos y otros niños no es radical.

En la Gráfica 9 podremos ver qué pasa al considerar nuestro tercer tipo de dato en conjunto con los grupos de desempeño que formamos antes (apartado 3.3). Recordemos que son cinco estas agrupaciones a partir de los aciertos de los participantes en lectura y en marcación, en donde: A) lecturas 5/5 | |marcas 3 a 4.5; B) lecturas 5/5 | marcas 0 a 2.5; C) lecturas 4/5 | marcas 3 a 4; D) lecturas 4/5 | marcas 0 a 2.5; y E) lecturas 1 a 3 | marcas 0 a 3.5.



En esta gráfica observamos la distribución de los tipos de comentarios en términos de porcentajes ya que en cada grupo de desempeño son diferentes cantidades de niños, como vimos en el apartado 3.3.

Los grupos A y C -los de mejor desempeño en marcación- son los que tienen mayor elaboración de reglas (REG), mientras que el B y el D -los de más bajo desempeño en marcación- tienen la mayor cantidad de comentarios extratextuales (EXTX), lo que en primera instancia podría tener alguna influencia en la diferencia de estos grupos en su desempeño en marcación. Sin embargo, aparte de lo que acabamos de señalar, salta a la vista que las distribuciones aún por grupo de desempeño no son de grandes contrastes: los comentarios fónicos y lecturas son básicamente la mitad de los comentarios en cada grupo, lo que nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿Son esas diferencias que mencionamos suficientes para conducir a las marcaciones que resultaron en cada grupo? ¿En qué o de qué manera se concentra el esfuerzo cognitivo de los niños para orientar su acción de marcar?

Este análisis de corte más cuantitativo nos permite entrever ciertos aspectos del proceso de marcación de los niños, pero parece evidente que estos conteos no nos llevan a algo definitorio respecto de dicho proceso desde una mirada cognitiva. Y es que para el tratamiento de los datos es necesario aislar aspectos que NO se dan aislados en el discurso de los niños ni en la relación con el compañero ni en la relación con el entrevistador. Asimismo, a pesar de que para facilitar el análisis decidimos agrupar los comentarios dependiendo del aspecto de la palabra que se focalizaba, esto no implica de ninguna manera que, a lo largo de sus entrevistas, todos los niños en cuestión estuvieran diciendo, pensando o reflexionando de la misma manera sobre ese aspecto en particular al que aludieron en un momento específico. Hay que tener en consideración que las justificaciones de los niños no son puras sino que el listado de aspectos puede coexistir en la justificación de un mismo chico, o aparecer en distintos momentos de la misma tarjeta, o bien que, al interior de las parejas -p. ej. que un chico se centre en lo fónico y otro en lo semántico-, etc.

Para poder abordar de una manera más minuciosa esta discrepancia sobre lectura inicial correcta y marcación final errática, se muestra necesario adentrarnos aún más en el proceso de marcación y establecer de manera más clara la conexión entre lo que los niños focalizan, lo que comentan y lo que marcan.

En el siguiente capítulo, vamos a hacer un análisis cualitativo de los casos que hemos ubicado en el grupo B, que fueron los que presentaron de manera más marcada esta discrepancia.

4. Análisis cualitativo: el grupo más discordante (B)

Antes de iniciar propiamente el análisis de este grupo, es necesario mencionar que de los diez niños que lo conforman solo dos fueron pareja en el levantamiento de datos. Las parejas de los demás niños fueron ubicadas en otros grupos, aunque, como se hará evidente, en la mayoría de los casos esto fue por diferencias sutiles en sus comportamientos.

El analizar a los niños que conforman este grupo al interior de su dinámica de pareja, nos permitirá comprender las diferencias tan sutiles que hay entre el comportamiento de uno y otro, ya sea por el lugar donde se deciden a marcar o por los comentarios en torno a dichas decisiones.

Ahora bien, una advertencia que es necesaria en este punto para comprender mejor los siguientes apartados es respecto de la dinámica de las parejas durante las entrevistas, pues hubo diferencias notables entre cada una. Si bien no es objetivo de este estudio caracterizar la dinámica sostenida por los niños en una situación en parejas como la que les propusimos, tampoco podemos minimizar la influencia de esta. De manera general, convenimos en la siguiente caracterización de los tipos de pareja según su dinámica durante la tarea:

- PAREJAS EQUILIBRADAS (E). Ambos miembros intervienen en las decisiones y los comentarios. No necesariamente se ponen de acuerdo, pero se escuchan y se respetan en la mayor parte de las intervenciones.
- PAREJAS CON UN MIEMBRO DOMINANTE (D). El miembro dominante propone soluciones y proporciona justificaciones. Las variaciones conciernen al rol del miembro dominado: se limita a copiar (y puede ser sancionado por el miembro dominante al hacerlo), o intenta soluciones propias, pero sin poder justificar (y puede ser igualmente sancionado por el miembro dominante al no poder justificar). El miembro dominante en esta dinámica, ante el comportamiento del miembro dominado, puede mostrarse condescendiente en algunos casos o un tanto intolerante en otros.

- PAREJAS EN PARALELO (P). Pueden ser muy disímiles pero lo que tienen en común es un distanciamiento: “yo pienso y hago esto, pero tú puedes hacer y opinar distinto”. No hay dominación ni conflicto o confrontación de opiniones (a pesar de lo que intente el entrevistador).

Cabe mencionar que algunas parejas no sostuvieron la misma dinámica durante toda la entrevista, pero fueron pocos casos por lo que, de ser preciso, se señalará oportunamente. Para los siguientes apartados será necesario tener presentes las consideraciones para las transcripciones de las entrevistas (apartado 2.4).

4.1. Diana y Samuel (2°)

Diana y Samuel tuvieron como pareja una dinámica en paralelo (P) a lo largo de su entrevista y, como se indica en la Figura 1, ella tuvo tres lecturas iniciales correctas mientras que él tuvo las cinco. Al inicio, la tarea parece no quedar del todo clara para los niños, pero en un retorno a T1 se animan a marcar la palabra meta de L1 aunque no de la misma manera. Samuel marca *cantó* mientras que su compañera Diana marca *cánto*.

Diana alude a una instrucción escolar *que es cuando lleva una vocal / y una letra / y por eso lo puse en (an)*; esta referencia es un intento de encontrar algún criterio gráfico para marcar -quizá a lo que ella concibe o recuerda como sílaba-, pero quedará relegada después cuando comienza a prestar atención a lo sonoro: *si suena fuerte / si en alguna letra suena fuerte se le pone ahí el acento*, lo cual Diana sostiene durante toda la entrevista.

Samuel, por otro lado, justifica su tilde en T1 con una relectura silabeada: *yo lo puse acá / porque / acá como que sonaría CAN-to*

Figura 1. *Marcaciones finales de Diana y Samuel (2°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|--------|---------|---------------|----|---------------|-------|-----------------|---------------|---------------------|---------|---------------|-------|
| Din. | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| P | Diana | 3/5 | cánto | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ | <u>medico</u> | atención | ∅ | ∅ | ∅ |
| | Samuel | 5/5 | cantó | ∅ | ∅ | cerró | ∅ | medicó | atención | platicá | ∅ | libró |

Nota: En negro resaltamos la casilla con el nombre del miembro de la pareja que pertenece al grupo de desempeño B, y en gris resaltamos las marcaciones que corresponden a tarjetas que no tuvieron una lectura inicial correcta.

En T2, después de haber llegado a un acuerdo sobre lo que significaban las palabras meta, a diferencia de su compañero Diana se abstiene de marcar, aunque no logra decir muy bien por qué: *él con acento y yo sin acento [...] porque / este / porque ce-RRo / cerró / se cerró / no lleva acento y tampoco cerro / de así / de ir a...*

Por su parte, Samuel se muestra más convencido y hace varias lecturas distintivas y consecutivas de las palabras. Al intentar confrontar a Diana con la marcación de su compañero ella contesta *que aquí se escucha más / FUERTE [haciendo ademán de ir pendiente arriba] [...] es que suena muy fuerte como si dijeras / como si tuviera una (s) / así FUERTE*. Vemos así que Diana continúa focalizando el aspecto sonoro pero a la vez se muestra con reservas sobre lo que se debe marcar de lo sonoro.

Por su parte, para Samuel lo “fuerte” parece no traer tantas complicaciones: *si está en medio el acento / sonaría en medio más fuerte / y si estaría al principio / sonaría al principio más fuerte / y si está el acento al final sonaría más fuerte la (o).*

En T3 Diana se abstiene nuevamente de tildar y, aunque inicialmente su lectura de las palabras meta no fue acorde al contexto oracional, después logró leer bien las oraciones: *yo le entiendo porque / el médico / me recetó jarabe / a la*

niña / sí a la niña / la medicó con pastillas. Samuel demuestra también haber comprendido perfectamente lo que leyó: *sí / porque / aquí médico es de persona / y acá es de medicó / de le mandó una receta.* Lo cual fue su único comentario para su acento.

Para Diana parece evidente que las palabras no deberían quedar iguales por lo que se decide a, por lo menos, subrayar una de ellas: *yo le voy a poner una rayita nada más / aquí / toda la palabra / es que / como la palabra no lleva acento / quiero hacerle así una rayita / diciendo que es diferente.*

Diana parece desconfiar del efecto del acento gráfico - que ella relaciona con algo “fuerte”-, ya que no recurre a él como un recurso que le ayude a marcar una diferencia en el significado. Al pedirle que intente explicar por qué no le convence el acento que marcó su compañero, Diana lo lee con un alargamiento en la sílaba tildada, a lo que Samuel protesta: *como que / en lugar de que fuera una (o) le pone otra / la hace más larga;* Diana asiente: *sí / le pongo como que una doble (o),* con un dejo de obviedad. Los niños están considerando el aspecto sonoro, pero es evidente que no están hablando del mismo “fuerte”.

Al pasar a T4, Diana se abstiene nuevamente de marcar los homógrafos, pero en esta ocasión porque para ella significan lo mismo, aun cuando su lectura inicial correspondió al contexto oracional. En cuanto a Samuel, él dice encontrar una diferencia entre las palabras meta: *plática / así esto es como de plática de junta / y acá es como de platica / de platica cuando están platicando de algo importante,* y de la misma manera expresa que la parte más fuerte de la palabra es donde coloca el acento, pero en este punto es indudable que, si bien Samuel alude a lo fónico, está siguiendo un patrón gráfico al marcar la última vocal de la palabra meta en cuestión.

Esta pareja decidió, como muchos otros de sus compañeros, tildar *atención*, pero en este caso es algo en lo que vale la pena hacer hincapié. Samuel solo comenta sin más *me acordé* pero, por otro lado, Diana justifica diciendo *yo sé porque / en / (n) y (o) / como león / lleva acento también / y la maestra también nos dijo así.* Es decir, Diana hace un intento de elaborar aquella regla a la que

otros niños hacen alusión sobre las palabras con terminación en (ón), pero en su caso usa un ejemplo de palabra; lo que esta niña de 2° no se convenció de hacer en otras palabras aludiendo a lo “fuerte”, lo hizo sin chistar al identificar un patrón gráfico que no le exige nada más que poder verlo.

Finalmente, en T5 Diana dice que *libro y libro significan lo mismo*, pero al intentar explicar la igualdad de significado, es indudable que también pudo interpretar los homógrafos de acuerdo con el contexto: *porque aquí el guerrero libro una gran batalla / se refiere igual a lo mismo / solo que yo le pondría que / el guerrero empezó una batalla*. En fin, esta tarjeta de Diana queda sin marcar. Por su lado, Samuel tilda convencionalmente y su comentario al respecto se remite a una relectura de la tarjeta acompañada de su explicación sobre la diferencia entre los homógrafos y sin ninguna mención de lo sonoro.

En esa última tarjeta, la dificultad de Diana parece ser que aun cuando conserva la idea general que se había formado con el contexto oracional, no logra coordinar esa idea con la que se forma al momento de aislar la palabra en L2, por lo que la interpreta como igual a la de L1.

Finalmente, vemos la dificultad para poder saber qué aspecto de la sonoridad sí se debe marcar; de ahí que, en este caso, la sonoridad que implica la tilde parece estar libre a la interpretación de cada individuo.

4.2. Karen y Alex (2°)

Karen y Alex son una pareja que comienza con cierta dominancia (D) por parte de Karen, aunque eso solo se observa hasta la T2. De esta manera, en T1 es Karen quien dice primero que no se necesita hacer nada, e incluso después de un retorno a la tarjeta, Alex secunda esa opinión.

Figura 2. Marcaciones finales de Karen y Alex (2°)

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|---------------------|--------|---------|---------------|----|---------------|-------|-----------------|--------|---------------------|---------|---------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| D (♀) -> P | Karen | 3/5 | ∅ | ∅ | ∅ | cerró | ∅ | medicó | ∅ | múcho | ∅ | libró |
| | Alex | 5/5 | ∅ | ∅ | ∅ | cerró | medico | ∅ | ∅ | siempre | ∅ | uná |

Nota: La flecha en la casilla de la dinámica de pareja indica una transición en el tipo de dinámica, mientras que el símbolo ♀ indica que, en la dinámica con un miembro DOMINANTE, es la niña la que tiene el rol dominante

En T2, Karen es la primera en identificar los diferentes significados de las palabras meta, y convence a Alex de la diferencia entre las mismas. Inicialmente Alex marca la (r) de la palabra meta en L2 aludiendo a que no le había entendido bien, aunque no especifica si a la palabra o a la consigna. Karen señala a su compañero que su acento está mal sobre la consonante y Alex lo mueve a la vocal final.

A partir de T3 podemos observar que el comportamiento de los niños comienza a distanciarse, principalmente a raíz de un reclamo de Karen a Alex ya que, a parecer de ella, él no estaba justificando bien; de ahí que desde en ese punto la pareja tiene un comportamiento en paralelo. Pero independientemente del cambio de dinámica, ambos niños saben que hay algo que debería marcarse en T3. Aquí es Alex quien toma la iniciativa y propone marcar L1; Karen intenta también con L1, aunque en una letra diferente (él marca *medíco* y ella *medicó*) por un motivo que se queda en un comentario EXTX.

Alex dice que está marcando la (i) en *medíco* porque así *ya se nota que son iguales*. Karen, por su parte, decide cambiar el acento que inicialmente había marcado (ahora es *medicó* en L2) aludiendo a que *aquí [en L1] sí suena bien / aquí [en L2] todavía no le entiendo*. Ambos aluden a un aspecto semántico, pero Karen marca la palabra que le resulta difícil de entender; y Alex, por su parte, marca solo uno de los homógrafos para indicar que es igual al otro, lo que podría ser el resultado de que este chico sea consciente de la diferencia entre las palabras, pero también de su cercanía semántica.

En T4, los niños no ven nada problemático puesto que consideran que los homógrafos en este caso significan lo mismo. Sin embargo, ante la insistencia de ENT respecto de las tildes, Karen y Alex deciden marcar otros acentos, los cuales parecen corresponder más bien con acentos enfáticos (ella marca *múcho*, y él *siempré*).

Siguiendo en T4, Alex menciona que consideraba poner un acento en la (a) de *platica* [señalando en L2 pero sin especificar cuál de las dos (a)]. Menciona que se decidió a no marcarlo *porque suenan iguales / y si a una le pongo un acento / ya no van a sonar igual*. Aquí cabe destacar que las únicas referencias que los niños hacen a lo sonoro son en un plano de igual o diferente, es decir, no llegan a aludir a un sentido contrastivo de fuerza sonora.

En la última tarjeta, Karen marca convencionalmente la palabra meta en L2 aunque no hace más que justificarse con una lectura distintiva. En lo que respecta a Alex, aunque no logra explicar del todo la diferencia entre las palabras meta, las lee correctamente e incluso dice que no son lo mismo; al cuestionarle si habría que hacerles algo él dice tranquilamente que *no / porque / no suenan iguales*. Esto es, a Alex parece bastarle el contexto oracional para leer de forma diferenciada los homógrafos, por lo que una marca más viene sobrando (hasta quizá las haría sonar igual, como en T3).

Comenzamos a ver que los niños de cierta manera abordan la tarea desde un *suena a* pero no parece quedar claro en qué del sonido es en lo que se están fijando. ¿En términos de qué se declara la igualdad o la diferencia? ¿Qué tan diferentes tienen que ser para que se considere marcarlo? ¿Sobre qué se sostiene esa diferencia?

4.3. Itzel y Matías (2°)

Estos niños identifican desde el principio que hay palabras repetidas, pero el mismo Matías expresa que *quieren decir lo mismo*, por lo que *no vemos nada*

sospechoso / solo se repitió la palabra, aunque la primera en expresar que no pondría nada fue Itzel, a lo que siguieron los comentarios de su compañero.

En general, es Itzel la que toma la iniciativa y la que toma más la palabra, por lo que la consideramos el miembro dominante de esta pareja.

La introducción del acento gráfico fue un tanto fortuita, porque Itzel en cierto punto de la entrevista menciona que un posible recurso que les ayudaría sería una *rayita*. Lo que Matías interpreta como la marcación de la tilde, e Itzel retoma eso para el resto de la entrevista, aun cuando ninguno de los dos logra recordar el nombre de esa marca.

Las tildes conviven en las tarjetas de esta pareja con flechas o líneas que en unos casos unen las palabras metas de ambas líneas y en otros solo las señalan. Adicionalmente, estos niños escriben una pequeña “definición” o las formas posibles de tildar la palabra, como una manera de complementar las tildes.

Figura 3. *Marcaciones finales de Itzel y Matías (2°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|--------|---------|---------------|----|---------------|----|-----------------|----|---------------------|----|---------------|----|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| D | Itzel | 5/5 | ∅ | ∅ | cerró | ∅ | medicó | ∅ | platicá | ∅ | libró | ∅ |
| (♀) | Matías | 2/5 | ∅ | ∅ | cerró | ∅ | medicó | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ |

En T2, Itzel es la primera en identificar los homógrafos. introduce el aspecto sonoro al hacer referencia a la erre como pista para marcar. Intenta definir las palabras, pero dice no saber qué es cerro (en referencia a L1), por lo que podríamos interpretar su marca en L1 en la que “casi no entiende”; esto último es lo que retoma Matías para hablar de la marca que evidentemente copia de su compañera después de haber dicho que las palabras meta son la misma.

En T3 se vuelve evidente que Itzel sigue un patrón gráfico pues aquí incluso solo se limita a hacer una lectura distintiva de las palabras meta, mientras que

Matías, tras copiar y ser acusado de ello por su compañera, solo puede hacer un intento de definir los homógrafos, aunque solo alcanza a hacerlo con la de L1.

En T4, Itzel se comporta igual que en la tarjeta anterior: marca la última vocal del homógrafo en L1. Matías, por su parte, ante el reclamo de Itzel, decide no marcar tilde (ni siquiera en lo que escribía debajo o encima de las palabras meta como venía haciendo); al preguntarle si esta vez no le convencía la marcación de Itzel, Matías responde *sí me convencía pero / es que yo decidí / es que en la otra / yo le puse la rayita / aquí / decidí ponerle diferencia [escribió esa palabra debajo de L2]*, es decir, para Matías la tilde es completamente reemplazable, y él está dando a entender que lo que indica esa marca es básicamente que existe una diferencia entre palabras, nada más.

En T5, Matías vuelve a marcar “diferencia” debajo de L2, mientras que Itzel continúa con su patrón gráfico. Ninguno de los dos puede realmente explicar la diferencia entre las palabras, aunque sí alcanzan a percibir *el guerrero libro* como algo raro.

4.4. Alexa y Marco (3°)

La pareja de Alexa y Marco tuvo a lo largo de su entrevista una dinámica que nosotros designamos como equilibrada (E), lo que quiere decir que ambos intervinieron en las decisiones y los comentarios.

En T1 la tarea no logró despegar y no hubo marcación alguna sobre el texto. En lo sucesivo, ambos ponen mayúsculas iniciales y puntos finales como primera intuición, pero como no lo hacen para distinguir homógrafos eso no se reporta aquí -ni en ningún otro de los ejemplos salvo que esas marcaciones hayan tenido alguna relación con los homógrafos-.

Figura 4. *Marcaciones finales de Alexa y Marco (3°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plática / plastica | | libro / libró | |
|--------|--------|---------|---------------|----|-----------------|-----------------|------------------|----------------------|--------------------|---------|-------------------------|------------------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Alexa | 5/5 | ∅ | ∅ | caminó cerró | cerró | medico recetó | medico plastillas | poné atención | siempre | historiá interesante | guerréro grán |
| | Marco | 5/5 | ∅ | ∅ | caminó | cerró caminó | medico recetó | pastillas | poné atención | siempre | historiá interesante | guerréro grán |

En la T2, Alexa es la primera en marcar tildes e introducir el comentario *porque suena fuerte*, y a ese comentario sobre lo fónico se ciñó durante prácticamente toda la entrevista.

Marco homologó el acento gráfico de la palabra meta en L1 tras escuchar el comentario de Alexa, y ella termina haciendo lo mismo. Tras una lectura de cómo supuestamente sonaría la palabra sin la tilde -*el camino / camino / al cero / cero* [con vibrante simple] / *cerro / es peligroso-*, Marco tapa con los dedos los acentos para ver cuál le parece mejor, y decide quitárselo a L1: *sí era sin acentos*.

Sin embargo, Alexa muestra no estar convencida, *por la doble erre* - especifica Marco- y en vez de retirar acentos, Alexa hace lo contrario: *bueno / yo no estoy tan segura [...] que casi las dos suenan igual de fuerte [...] bueno yo la quiero dejar con acentos*.

A pesar de que Marco comprende el motivo que lleva a Alexa a dejar ambos acentos -él mismo es quien lo expresa y también los había marcado-, decide dejar uno de esos acentos, pero su comentario no se aleja del plano fónico que ha reconocido como muy similar: *yo digo que en una sí llevan acento y en la otra no*, y al preguntarle por qué la palabra de L2 no, responde *porque el de arriba sonaba / ah no / el de arriba / porque sonó menos*, de manera que solo la palabra *cerró* de L2 queda marcada, además de sus acento en *caminó* en ambas líneas, sobre lo que realmente no se elabora nada.

En la T3, los niños comienzan de maneras muy distintas. Marco raya toda la L2 y comienza a escribir otra cosa, pero se arrepintió y le tuvimos que proporcionar una tarjeta nueva. En todo caso, el comentario que Marco dio para centrarse en la L2 es lo que nos llama la atención, pues dice: *en todo esto no le tenía que cambiar / y en esta sí [señala L2] / porque suena medio raro con la me-di-co / la medi-CO con pastillas / me suena muy raro.*

Marco, a su manera, expresa que lo “raro”, es decir, lo que parece resultarle desconocido –o quizá no tan accesible semánticamente-, es lo que debe marcarse, como es el caso de la forma pretérita del verbo *medicar*. Esto queda un poco más claro cuando Marco intenta explicar la diferencia de significado entre ambas, lo que es complicado para él pues no está realmente seguro de qué quiere decir la palabra meta de la L2, y se queda más bien en una lectura distintiva: *ya me acordé de algo / aquí es médico pero así de / de los que nos / esto es médico pero de / o sea que / diría medicó / no es el médico médico aquí / es médico pero de otro tipo.*

Por otro lado, desde la segunda tarjeta, aunque Alexa sabe y ha expresado que los acentos gráficos tienen alguna relación con algún aspecto fónico, no tiene mucha certeza de cómo deben ser marcados. En T3, Alexa inicialmente pone dos acentos en cada una de las palabras meta. A esto, Marco reacciona aludiendo a una especie de regla sobre los acentos: *me acabo de acordar que no se puede poner / dos acentos en una palabra / nos dijo la maestra de segundo.*

Así, una de las certezas que ponen de manifiesto los niños -y esto aplica para el resto de los niños- es que a una palabra solo se le puede asignar una tilde.

Alexa, ante el comentario de su compañero tacha uno de sus acentos en cada palabra, aunque deja las palabras meta homologadas; Marco, en sus primeras marcaciones ya en su tarjeta nueva, hace de hecho lo mismo, aludiendo a la sonoridad de la letra (i). Cuando Marco pasa a fijarse en los significados de las palabras es que tacha acento en *medíco L2 porque una es diferente [...] la / a la primera lleva y / esta no lleva [señala acento tachado]*. Por su parte, Alexa,

aunque manifiesta acuerdo con su compañero, prefiere no quitar acentos *porque me hace sentir más segura*.

En lo que respecta a las dos últimas tarjetas (*plástica / plastica* y *libro / libró*), los niños no hicieron una distinción gráfica entre los homógrafos, a pesar de haber leído bien y de que sí ubicaron que *se repite una palabra*. Sin embargo, las tarjetas no se quedaron sin marcar; hubo varios otros acentos en otras palabras. Inicialmente, esas tildes no resultaron idénticas entre los niños, pero a Marco le convencieron más cómo los tenía Alexa. El comentario que dieron sobre esos acentos no pasó de un plano fónico.

Por otra parte, en este punto los niños no manifestaron ningún conflicto ante los homógrafos: *no hay problema [...] porque yo ya había visto en una palabra libro y no lleva acento*, dijo Marco.

Alexa y Marco leyeron bien, contrastando los homógrafos en su respectivo contexto oracional; sin embargo, eso no se llega a reflejar en una marcación convencional. Es evidente que tienen cierta información sobre las tildes: que debe marcarse solo una por palabra, y sobre las vocales (aunque eso no lo dicen explícitamente), que tienen una relación con la sonoridad, y que sirven para diferenciar palabras. Pero esta información con la que cuentan, confrontada con el texto que les presentamos, no resulta suficiente para indicarles dónde se debe marcar, de manera que por momentos Alexa homologa para sentirse segura de tener marcadas las palabras, y al final los niños marcan exploratoriamente tildes que bien podrían corresponder a acentos enfáticos, y no léxicos.

4.5. Ale y Gil (3°)

Ale y Gil son una pareja equilibrada, aunque con poca interacción y elaboración de sus comentarios.

Figura 5. *Marcaciones finales de Ale y Gil (3°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|--------|---------|---------------|-------|---------------|-------|-----------------|--------|---------------------|---------|----------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Ale | 2/5 | ∅ | cantó | ∅ | cerró | recetó | medicó | atención plástica | platicá | historiá libró | ∅ |
| | Gil | 5/5 | ∅ | cantó | ∅ | cerró | réceto | medicó | atención plástica | platicá | historia libró | libró |

Gil comienza marcando igual ambas palabras meta aludiendo a que lo que él sabe es que la marca va en las vocales; esto deja en evidencia un primer intento por generalizar una regla de los acentos sobre la cual tiene información, aunque el resultado no cumple con el propósito de diferenciar las palabras.

Ale, por su parte, para sostener su acento en *cantó* en L2, hace una lectura distintiva: dice que la marca es para que la palabra suene más fuerte y explica la diferencia entre las palabras diciendo que L1 es algo que va a pasar y L2 es algo que ya pasó, por lo que podemos deducir un papel de la temporalidad de los verbos, específicamente del pasado.

En T3, Ale explica la diferencia entre las palabras meta: *yo no conocía la palabra medicó / pero ya la leí y la entendí / entonces aquí dice el médico / el doctor [señalando en L1] / y aquí que a la niña la medicó / que le dio medicina [señalando en L2]*. Así, parece claro que Ale intenta centrarse en los significados de las palabras, aunque no es claro cómo eso indica a Ale dónde debe marcar. Por otro lado, para explicar su acento en *recetó*, vuelve a hacer una lectura de la palabra suponiéndola con y sin el acento. Gil, por su parte, intenta explicar la diferencia entre las palabras, pero termina siendo más bien un comentario anecdótico, y sobre la tilde en *réceto* no dice nada.

En T4, Ale inicialmente continúa con su patrón gráfico de última vocal en la palabra meta, pero de L1, aunque al ver las marcaciones de Gil cambia sus acentos diciendo que le sonaban mejor, y comentando que su familia así le dice que van. Aunque aquí Ale superficialmente menciona el aspecto sonoro, es evidente que este no está teniendo una influencia real en el proceso. Ambos niños terminan sosteniendo la marca en el patrón gráfico que identificamos en palabra meta de L2, pero también tienen su marca convencional en *plástica* en L1.

Siguiendo en T4, Gil no logra elaborar un comentario sobre sus acentos y solo dice *a mí me / suena*. Es Ale la que introduce el acento en atención y sobre eso comenta *yo le puse acento en la (o) / porque a veces / mi mamá a veces / me dice que terminando en (ón) o en (ción) / también la maestra nos dijo / lleva acento en la (o) / y también puede terminar con la (s) / porque es una / porque la (n) ayuda a que lleve acento en la (o)*. Ale tiene ya identificados algunos patrones gráficos con los que está relacionado el sistema de atildación, pero aún no logra enunciarlos formalmente. No obstante, es evidente que Ale ubica más cosas que simplemente la terminación (ón), pero se enreda y recurre a involucrar a sus papás y a su maestra en los comentarios.

En T5 ninguno de los dos logra decir mucho sobre sus marcas; Ale hace lecturas enfáticas y silabeadas de *historia* para hablar de su acento, y Gil solo justifica ese acento por el aspecto de la sonoridad. En lo que se refiere a las palabras metas, ambos niños intentan explicar qué significan y hacen relecturas, aunque ninguno logra elaborar algo realmente. Ale continuó con su patrón de última vocal, aunque esta vez en L1, y Gil termina homologando porque para él son palabras iguales. En esto último vale la pena detenerse un poco pues resulta curioso que si la tarea implica marcar la diferencia entre las palabras -suponiendo que para los niños sea evidente la diferencia- Gil decida marcar la igualdad; vemos que hay un foco en el significado y que sin marcar nada, al parecer podría correrse el riesgo de interpretarlas de manera diferente quizá debido al contexto oracional en que se puedan colocar.

4.6. Clara y Javier (5°)

Figura 6. *Marcaciones finales de Clara y Javier (5°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|--------|---------|---------------|----|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|----------------------|---------|---------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Clara | 4/5 | ∅ | ∅ | Él peligroso | ayer cerró | médico | cón | atención plástica | Él | ∅ | libró |
| | Javier | 5/5 | ∅ | ∅ | ∅ | chóque cerró | ∅ | médico cón | atención | siempre | ∅ | libró |

La pareja de Clara y Javier tuvo una dinámica equilibrada en su entrevista. Desde T1 hay una mención del término “acento” pero los niños coinciden en que no hay ninguno por marcar, aunque no dan detalles sobre qué es eso. Lo que sí marcan -y eso lo hacen a lo largo de toda la entrevista- son mayúsculas iniciales y puntos finales en las oraciones.

Al llegar a T2, los niños se vuelven más exploratorios respecto de la marcación, pero su primer acento es en la palabra meta en L2. Ambos expresan la diferencia semántica de las palabras meta y la complementan con relecturas, aunque no establecen una relación entre el aspecto semántico y el lugar en que deciden marcar. Al preguntar si estaría mal si la tilde estuviera en la (e), Clara dice *puede / puede [...] sí / o puede que tenga y unas que tenga y otras que no / de todas maneras ha de estar bien*. Esto es, Clara da a entender que incluso ante la posibilidad de que una palabra lleve tilde o no -sin especificar un criterio para ello- la palabra aún estará “bien”.

Al pasar a la T3, los niños restringen un poco sus marcaciones y solo hay una tilde sobre palabra no meta, aunque sobre ella, como en la tarjeta anterior, no comentan realmente. Lo único que Clara dice sobre su primer acento [médico en L2] es una relectura, pero al intentar una lectura suponiendo cambios en la posición del acento decide cambiar su acento [médico en L1] dejándolo convencional; *porque con acento en la (e) diría médico [...] sin acento diría*

medicó. Esto, aunque no es realmente una elaboración, vale la pena destacarlo como un saber-acción, diferente de otros tipos de relectura que hacen los niños.

Javier, por su parte, agrega una mención sobre el significado de cada palabra meta; cuando intenta hacer una lectura supuesta como la de Clara, termina homologando nuevamente los homógrafos (después de haber leído bien las oraciones), y de hecho lo reconoce: *suenan iguales pero lo correcto es médico / médico*. Es decir, para Javier, la marca gráfica del acento no tiene realmente una repercusión sobre la pronunciación.

En T4 la primera tilde que los niños marcan es en *atención*, pero de ella no se habla. Por otro lado, Clara también marca correctamente el pronombre *él* en L2 y la palabra meta de L1; sobre el primero no logra elaborar, pero sobre la segunda recurre a intentar decir qué significa cada uno de los homógrafos.

Sobre el acento en *síempre*, Javier hace lecturas enfáticas para justificarlo, y a su vez Clara hace lo mismo para desestimarlos. Respecto de las palabras meta, Javier declara *siempre platica / platica platica platica / es la misma palabra*. Después del acento de Clara, él rechaza marcar en esa palabra *porque plática / plática suenan lo mismo aunque tenga o no acento*. Con casos como este, podemos poner en entredicho el que los niños estén, de hecho, centrándose en el aspecto sonoro, puesto que Javier inicialmente había leído adecuadamente las palabras meta en su contexto oracional, pero al intentar hacer un contraste de las palabras en sí las considera iguales muy probablemente por la cercanía semántica.

En T5, los niños justifican su marcación desde el aspecto semántico al intentar explicar las palabras meta -en esta tarjeta solo se centraron en dichas palabras para marcar-. Javier inicialmente colocó su acento en *libro* en L1 y dice *yo puse aquí arriba puse el acento en la (i) / libro de leer [...] libro sin acento es en plan de libertad [enfático en esta palabra]*; sin embargo, Javier termina cambiando su tilde convencional en L2, a la vez que admite que sería lo mismo si tuviera el acento o no en la (i). Por su parte, Clara, además de intentar definir las palabras para

justificar su acento en *libró* en L2, hace una relectura de la palabra meta en esa misma línea suponiéndola sin el acento que acaba de marcar.

4.7. Fernanda y Gerardo (5°)

Figura 7. *Marcaciones finales de Fernanda y Gerardo (5°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|----------|---------|----------------|----------------|----------------|----|------------------|----|----------------------|----|---------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Fernanda | 5/5 | cláse cantó | cantó cláse | cérro cerró | | médico medicó | | atención plástica | ∅ | libro | libró |
| | Gerardo | 4/5 | cantó | cantó | cérro cerró | | médico medicó | | atención plástica | ∅ | ∅ | libró |

Fernanda y Gerardo son una pareja que calificamos de equilibrada en su dinámica durante la entrevista. En T1, Gerardo introduce el aspecto temporal como factor para marcar inicialmente solo en L2: *esta está como en / ora sí que la maestra nos dijo que si está en pasado / que dice cantó / debe tener acento en la (o) / en la última / y como esta creo que está en presente [palabra meta en L1] / no lleva acento.*

Fernanda retoma el aspecto temporal, pero ella interpreta en pasado ambas oraciones, a pesar de que leyó bien inicialmente: *está al revés / porque los dos están como en / futuro pasado / [risa nerviosa] / bueno en pasado [...] porque pues las dos dicen cantó / cantó es de antes / entonces como las dos son de antes pues yo le puse acento a las dos.* Gerardo se convence de eso y termina homologando las palabras meta en T1.

Respecto de los acentos en *cláse*, Fernanda recurre a comentarios extratextuales, y Gerardo hace lo mismo para dejar claro que no le convencían dichas tildes.

En T2 continúan con su estrategia de señalar la diferencia en los significados y hacer relecturas de las oraciones o lecturas enfáticas de las palabras meta.

Gerardo comenta sobre su primer acento en L2: *porque si no tuviera el acento sería como cerró / cerró como la puerta / y si lo tuviera pues ya diría cerro / como el cerro del cerro.*

Ante los comentarios de los niños, ENT cuestiona: *están diciendo que si el acento no fuera en la (o) sonaría como la de arriba / entonces la de arriba debe llevar acento?* A partir de este cuestionamiento, Fernanda y Gerardo se deciden a marcar ambas palabras meta de manera diferenciada. Al preguntar a Gerardo qué es lo que indica la marca del acento, contesta *pues para saber diferenciar las palabras / no porque estén escritas igual significa de [...] ajá / no / designar lo mismo.*

Es evidente que los niños están marcando la diferencia entre las palabras y que son capaces de vincular la tilde con el acento, aunque no logren elaborar mucho al respecto, pero aún no incorporan dentro de su esquema el que la tilde también indica algo por ausencia.

Al pasar a T3, Fernanda marca inicialmente *medíco* en L2, pero Gerardo la convence de cambiar ese acento: *porque con el acento en la (i) dice meDlco / y con el acento en la (o) ya diría a la niña la medicó con pastillas.* Asimismo, Gerardo menciona que *medico es en presente [...] así de que tú medicas algo / jarabe o pastillas o así / y medicó es como el pasado.* Es decir, indica el aspecto temporal como un factor para la marcación, aunque se desvía en su interpretación de L1.

Fernanda retoma las lecturas supuestas y propone un acento más: *creo que tiene otro acento [...] porque médico / y si dice medicó / y si la pronuncias más fuerte MEDico / es pues diferente / y cuando vamos al doctor por lo normal / en las recetas viene MEDico.* Se apoya aquí en la referencia a lo fuerte y una situación extratextual; hasta aquí se ve cierta consistencia en marcar ambas palabras meta de manera diferenciadora, aunque en este caso el resultado corresponde a las convenciones ortográficas, lo que no ocurrió en la tarjeta anterior.

En T4 la primera palabra tildada, como en el caso de muchas otras parejas, fue *atención*, aludiendo ambos a la instrucción escolar de que *cada palabra que esté // que termine en (ción) lleva acento en la (o)*. Fernanda, antes de referirse a la regla, intentó hacer una relectura de esta palabra sin el acento y con el acento, aunque no le convenció mucho puesto que el resultado no era una palabra con sentido como en los casos de los homógrafos.

Respecto de la tilde en *plática* en L1, llama la atención que fue la única tarjeta en que los niños marcan solo una de las palabras meta. Gerardo alude nuevamente a la temporalidad: *porque si los conjugas diría / estos / yo plati... / más bien él platica*; mientras que Fernanda solo alcanza a hacer una relectura enfática de la palabra en cuestión.

Lo anterior puede deberse a que, en efecto, esta es la única tarjeta en que la forma verbal de los homógrafos no está en pasado, lo cual los niños sostienen consistentemente como un rasgo que se marca con la tilde; aquí no aparece ya nada sobre lo “fuerte”.

En T5, los niños vuelven a marcar inicialmente ambos homógrafos de manera diferenciada, lo cual sostienen con relecturas. Al cuestionarles si era necesario marcar ambas, los niños asienten, por lo que ENT les pide releer con y sin acentos para hacer más explícito el efecto de esas marcas, como ellos mismos habían hecho en tarjetas anteriores. Fernanda se decide a conservar sus dos tildes *para recordar que no suena lo mismo libro que libró [...] sonarían lo mismo / y pues como que no / te confundirías del libro y el libró*.

Gerardo, por su parte, se convence entonces de quitar la tilde en L1; sobre ello comenta: *porque / otra vez / otra vez lo conjugué / y si no sería yo libro / de liberar / de librar / y sin el acento es libro*. Vemos así que Gerardo, termina interpretando como verbo en forma presente *libro* lo que lo lleva a retirar su acento al aplicar su regla de conjugación. Esto solo ocurre hasta que considera la palabra de forma aislada, y demuestra la consistencia de Gerardo en sus criterios para marcar.

Caso similar es el de Fernanda, que se esmera por marcar las diferencias semánticas marcando ambas palabras, con excepción en T4. Se sostiene mucho en relecturas de distinto tipo, y en algún momento menciona algo sobre lo sonoro, aunque no es algo que sostenga de manera explícita. Con sus lecturas de acentos supuestos en tal o cual vocal, Fernanda demuestra cierto saber actuar pero no es algo que logre elaborar ni restringir conforme a las normas de atildación, por lo que sus marcaciones terminan siendo no convencionales, pero no por eso incorrectas, una diferencia en la que es necesario hacer énfasis.

4.8. Liliana y Daniel (5°)

Liliana y Daniel son una pareja con una dinámica equilibrada y ambos tuvieron todas sus lecturas iniciales correctas. En T1 marcan convencionalmente la forma verbal *cantó* en L2, aludiendo al aspecto fónico. Dice Liliana: *es que yo las leí como así / y pues / como que esta [señala en L2] sonó más fuerte que la otra.*

Daniel concuerda con el señalamiento de lo *más fuerte*, pero él especifica que lo más fuerte fue la sílaba que tildó. Al cuestionarle qué era la sílaba él contesta que *es cuando se unen dos / o más letras*; y supo en qué parte de la sílaba poner el acento *porque es una vocal*. Daniel combina así un criterio gráfico con la información sobre las vocales como portadoras de tilde que pocos niños mencionan de forma explícita pero que prácticamente todos ponen en juego.

Figura 8. *Marcaciones finales de Liliana y Daniel (5°)*

| Pareja | | lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica / plastica | | libro / libró | |
|--------|---------|---------|---------------|-------|---------------|-------|-----------------|--------|---------------------|---------|---------------|-------|
| Din. | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Liliana | 5/5 | ∅ | cantó | cerró | ∅ | ∅ | médico | atención | platicá | ∅ | libró |
| | Daniel | 5/5 | ∅ | cantó | ∅ | cerró | ∅ | médico | atención | platicá | ∅ | libró |

Al pasar a T2, Liliana retoma el comentario sobre las sílabas, además del *suená más fuerte* para comentar su tilde: *a mí me han dicho que separándolo en sílabas podemos ver cuál suena más fuerte*, lo cual no resulta en una marcación

convencional. Por su parte Daniel se limita a hacer una relectura, y aunque no elabora nada más, su tilde fue adecuada.

En T3, tanto Liliana como Daniel, después de haber leído e interpretado de manera adecuada las oraciones, realizan una marcación en *medíco* en L2, aunque casi de inmediato Daniel mueve su acento a *medicó* dejando una marca convencional.

ENT solicita una relectura de las tarjetas ya marcadas y ambos leen de la misma manera. A lo que Liliana asevera que *suenan igual / aunque tengan en diferentes lugares los acentos*. Al cuestionarles sobre la posibilidad de que dé lo mismo en qué lado de la palabra se marque la tilde, Daniel contesta: *eh / sí / pero solo que sean en las vocales [...] porque puede sonar bien*.

Después de este intercambio, Liliana y Daniel decidieron cambiar el acento en L2 una vez más, tal que la marcación final de ambos fue *médico* en donde normativamente debieron marcar *medicó*. Ella fue la primera en hacer ese último cambio, y sostuvo su decisión haciendo una relectura silabeada y muy enfática de la palabra meta, a la vez que iba dando golpecitos sobre la mesa, para finalmente decir sin lugar a dudas: *yo digo que sí va en la (e)*. Esto bastó para convencer a su compañero.

En el caso de Daniel, tras la última corrección a su acento, vemos que en esta tarjeta probó con todas las vocales de la palabra meta, lo cual, aunque aquí no lo mostremos, no había ocurrido hasta este punto de la entrevista -cuando aparecen los trisílabos-; Daniel justifica su vacilación respecto de la marcación al aludir al papel de las vocales en general como portadoras de la marca del acento.

Los niños hacen alusiones a cierta relación de la marca gráfica del acento con un aspecto sonoro, pero por su ejecución en la tarea parecen no considerarlo del todo determinante; aunado a esto, si consideramos la diferencia en el desempeño que Liliana y Daniel tuvieron al inicio de la entrevista comparado con esta tarjeta en particular, tenemos motivos para cuestionarnos por la posible interferencia de los trisílabos al enfrentar una tarea como esta.

En T4, marcan nuevamente en la palabra meta de L2 en vocal final. Para este punto, Liliana solo logra aludir a que *ya lo habíamos visto en clase*, mientras que Daniel solo vuelve a *porque suena más fuerte*, lo mismo para sostener su acento en *atención*.

En T5, ambos siguen sosteniendo la referencia a lo *fuerte*, siendo la única diferencia el comentario de Liliana: *pues libro / es un libro que se lee / pero abajo no le entendí / libró una gran batalla / o sea que hizo una gran batalla?* Lo cual representa uno de los escasos comentarios explícitos sobre el significado de las palabras, lo que quizá haya influido en el proceso de marcación.

En todo caso, lo más recurrente en esta pareja fueron las referencias a lo fónico y la mención de la separación en sílabas, aunque esto no fue garantía de una marcación convencional. La diferencia entre las marcaciones de ambos se dio solo en T2, lo cual los terminó colocando en grupos distintos de desempeño.

4.9. Fabiola y Saúl (5°)

La pareja de Fabiola y Saúl se caracterizó por una dinámica en la que él se mostraba como miembro dominante, es decir, Fabiola se mostró un poco más condescendiente al comentar sus marcaciones.

En T1 los niños se limitan a relecturas para justificar sus tildes. Saúl agrega además una referencia a lo sonoro: *en la (o) es donde suena más fuerte y ahí es donde lleva el acento*.

Figura 9. Marcaciones finales de Fabiola y Saúl (5°)

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plática / platicá | | libro / libró | |
|--------|---------|---------|---------------|-------|---------------|-------|-----------------|--------|-------------------|---------|---------------|-------|
| Din. | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| D | Fabiola | 4/5 | ∅ | cantó | ∅ | cerró | ∅ | medicó | atención | platicá | ∅ | libró |
| (♂) | Saúl | 5/5 | ∅ | cantó | cerró | cerró | ∅ | medicó | atención | platicá | ∅ | libró |

Nota: el símbolo ♂ indica que, en la dinámica con un miembro DOMINANTE, es el varón el que tiene el rol dominante

T2 representa la única diferencia en las marcas de esta pareja pues Saúl homologa las tildes de ambas palabras meta, mientras que Fabiola se limita al acento de la forma verbal *cerró* en L2. Ella menciona la diferencia en el significado de las palabras para sostener su acento, mientras que Saúl, sin negar en ningún momento esa diferencia, dice: *porque ayer se cerró el camino / y también la (o) como que se pronuncia más fuerte / también la de abajo y la de arriba.*

Esto parece demostrar que Saúl intenta ser consistente en marcar un aspecto de sonoridad y no necesariamente de significado, pues esto último no parece necesario debido al contexto: *porque / como hay diferentes / palabras / antes de que se / lea esa palabra / dice por un choque ayer se cerró el camino / y arriba dice el camino al cerro es peligroso / por eso las dos llevan acento en la (o) / pero se pronuncian diferente por las palabras que llevan antes.*

Saúl especifica que *también se pronuncia igual sin el acento / yo se lo quise poner / porque aun así también se pronuncia igual con acento o sin acento.*

Es decir, Saúl está intentando marcar un aspecto de sonoridad que él identifica en estas palabras -probablemente por la influencia de la doble erre- pero a la vez menciona que el contexto oracional es más que suficiente para poder interpretarlas.

Fabiola parece esforzarse también por focalizar el aspecto sonoro, pero se muestra un poco más reservada respecto de esto, pues ella menciona: *yo no le quise poner el acento al cerro [señala L1] / porque para mí no lleva acento por cómo yo lo pronuncié.*

Para Fabiola, no parece claro qué o cuál es esa sonoridad que se debe considerar para marcar.

En T3 ambos marcan convencionalmente solo la forma verbal *medicó*, y se sostienen nuevamente en relecturas y alusiones a lo *fuerte*; además, Fabiola menciona *la palabra que llevan antes* como un factor que les ayudó a interpretar de forma diferente los homógrafos de esta tarjeta, es decir, hacen evidente que se sostienen en el contexto oracional.

En T4 se vuelve ya muy evidente que, si bien los niños entienden lo que están leyendo apoyándose en el contexto oracional y tienen información sobre la acentuación, están siguiendo un patrón gráfico para marcar, ya que acá tildan *platicá* en L2, lo cual sostienen con relecturas que evidentemente no corresponden a esa tilde y, por parte de Saúl, en alusión a lo sonoro: *la de abajo dice él siempre pla-ti-ca / y en la última (a) fue donde oí que llevaba acento.*

Ambos marcan también *atención* y es Saúl el que menciona la regla de que *siempre las / palabras que terminan en (ción) / llevan acento en la (o).*

En T5, Fabiola, a pesar de que erró su lectura inicial, marca correctamente y sostiene su tilde en la diferencia del significado de las palabras, mientras que Saúl hace relecturas y dice que *ahí en la (o) es donde se pronuncia más fuerte.*

El análisis de este grupo de niños nos da más luz sobre esta divergencia que sea da entre la lectura y la marcación. En primer lugar, algo de lo que podemos estar seguros y que se observa en prácticamente todos los grados, es del despliegue de las habilidades lingüísticas de los niños: incluso en los casos en que después homologan al ver la falta de acento o aislar las palabras no acentuadas, las primeras intuiciones de los niños como hablantes los llevan a leer las palabras de acuerdo con el contexto oracional.

Por otro lado, aunque aquí no hicimos hincapié en esos detalles, en las oraciones en que los niños no conocen del todo bien el significado de alguna palabra es notable el tono de duda con que realizan la lectura, sin embargo, la lectura corresponde al contexto. Y en los casos en que la lectura no es adecuada al contexto, el tono de extrañeza es también notable ante la falta de sentido.

Respecto de la marcación, es notable el despliegue que los niños hacen de la información con que cuentan, de sus habilidades lingüísticas y de su capacidad para afrontar de manera seria la tarea y el material propuesto como un auténtico reto cognitivo. Por su parte, la abstención a marcar no es indicador necesariamente de falta de capacidad sino que, de hecho, los casos en los que los niños deciden no marcar suelen ser por tres razones principales: 1) tienen

información sobre los acentos que no saben muy bien cómo interpretar por lo que no se sienten seguros de marcarlos, 2) no lo consideran necesario por el contexto oracional que diferencia las palabras, o 3) creen que no se deben marcar porque su proximidad semántica es grande y se supone que se trata de diferenciarlas.

De lo anterior podemos comenzar a responder un poco nuestra incógnita de qué y por dónde es que buscan los niños. Es evidente que las marcas de los niños se basan en un cúmulo de razones diferentes, pero que aun cuando los niños reconocen y pregonan la relación de la tilde con un aspecto sonoro, parece ser un criterio preponderante la interpretación semántica para tomar la decisión sobre si una palabra se debe marcar o no. En cuanto a dónde marcar, por lo que hemos podido observar parecen prevalecer las razones gráficas, que se nos revelan en marcaciones como *platicá, cón, o uná*.

Ahora, con la descripción de este grupo de niños, el más divergente en cuanto a lectura y marcación, ha quedado un poco más claro que los niños toman en consideración distintos aspectos del texto para tomar sus decisiones y lo hacen con una variedad de matices muy amplia. A continuación, presentaremos una serie de fragmentos de entrevistas con niños de otros grupos para ilustrar mejor algunas otras variaciones en lo que se refiere a lo que focalizan los niños. Cabe aclarar que los fragmentos seleccionados ocurren en un momento particular del desarrollo de cada entrevista por lo que las marcaciones que en ese momento estén justificando los niños no necesariamente son las que finalmente quedaron sobre las tarjetas, pero sí representa parte del proceso de los niños.

4.10. El aspecto fónico.

Como hemos dicho ya, las referencias al aspecto fónico de las palabras eran de las más esperadas y fueron, como hemos visto, uno de los tipos de comentarios más frecuentes. La mayoría de estas alusiones al plano sonoro eran del tipo *porque suena fuerte*, pero eso *fuerte* que los niños buscaban, y sobre lo cual

basaban algunas de sus marcaciones, no necesariamente era lo mismo para todos, ni para todos representaba el mismo nivel de dificultad encontrarlo.

4.10.1. Sofía y Cristian (3°)

Sofía y Cristian, pareja de 3°, son una pareja que inicia con una dinámica EQUILIBRADA para después pasar a EN PARALELO. La lectura de ambos en esta tarjeta fue correcta.

Esta pareja es el ejemplo perfecto de cómo la instrucción escolar de leer enfáticamente silabeando puede dificultar el encontrar el lugar para tildar. En un momento de su entrevista, al lidiar con T2, ocurrió la siguiente situación que, si bien no se trata de las palabras meta, es una muestra de lo que fue prácticamente toda la entrevista de estos niños.

Figura 10. Marcaciones en T2 de Sofía y Cristian

| T2 CERRO | |
|--|--|
| Sofía (D) | Cristian (E) |
| <p>el camino al cerro es peligroso</p> <p>por un ch^oque ayer se cerro el camino</p> | <p>el camino al cerro es peligroso</p> <p>por un ch^oque ayer se cerro el camino</p> |

Nota: Las letras mayúsculas entre paréntesis indican el grupo de desempeño al que pertenece cada chico.

ENT: Ok / vamos a ver / Sofía / nos explicas qué fue lo que hiciste?

Sofía: leí el camino / leí camino y lleva acento en la (o)

Cristian: caminó / ca-mi-NO / ca-mi-NO / ca-ca

Sofía: el ca-mi-no

Cristian: ca-miNO / ca-miNO / ca-miNO

Sofía: [risa]

ENT: Entonces?

Sofía: lleva acento en la (a) [Desplazamiento acento de caminó a cámino en L1]

Cristian: caminó / ca-miNO

Sofía: ca-mino/ ca-mino

Cristian: [Mira a Sofía / agrega acento cámino en L1 y L2]
 [...]
 Sofía: *ash / camino / estamos mal porque camino va acento en la (i) / ca-MI-no*
 Cristian: *cami / ca / camino / caminó / mi-no / caminó*
 Sofía: *ca-MI-no / cami-NO / ca-MI-no*
 Cristian: *yo no estoy de acuerdo contigo*
 [...]
 Cristian: *solo hay un problema / que ella le puso acento en la (i) y yo le puse acento en la (a) / de camino // es que / ella / camino / caminó / ella piensa que lleva acento en la (i) / si no sonara ca-MI-no*
 Sofía: *ca-MI-no*
 Cristian: *es ca-mi-no / ca-mi-no / ca-mi-no / ca*
 Sofía: *no es ca-mi-NO*
 Cristian: *camino*
 Sofía: *caminó*
 Cristian: *camino*
 Sofía: *camino*
 Cristian: *camino / camino*
 Sofía: *ca-MI-no*
 Cristian: *ca-MI-no*
 Sofía: *camino va acento [incomprensible]*
 Cristian: *o crees que vaya acento en la (a) y en la (o)*
 Sofía: *no / lleva acento la (o)*

La estrategia de Sofía y Cristian consistió a lo largo de toda la entrevista en leer y releer en voz alta las palabras enfatizando de manera que intentaban escuchar para encontrar donde marcar, en el entendido de que es lo fuerte lo que se marca, además de que sabían que significaban cosas distintas; esto quizá explique el cambio en su dinámica de pareja: el optar por releer para buscar dónde marcar se vuelve una tarea individual. El fragmento anterior es una muestra perfecta de la propiedad contrastiva del acento, esto es, la sílaba tónica solo se puede localizar en contraste con las átonas dentro de la unidad palabra: al dividir en sílabas se esfuma la sílaba tónica porque todas las sílabas reciben el mismo acento, dejando a los niños sin una pista clara de dónde marcar.

4.11. El aspecto semántico

Ahora bien, desde el planteamiento mismo de esta tarea, recurrimos a la función distintiva del acento, es decir a su función de ayudar a distinguir palabras que, por la posición del acento, son diferentes y cuyo significado por tanto cambia. Para muchos de los niños entrevistados resulta más o menos claro que la tilde implica marcar una diferencia de significado, pero ¿de qué manera están entendiendo los niños la relación de la marca gráfica del acento y el significado de las palabras? ¿Qué del significado están focalizando y de qué manera les ayuda a decidir de qué manera marcar? ¿De qué manera altera la palabra?

4.11.1. Inés y Alicia (2°)

Inés y Alicia, del 2° grado, tuvieron una dinámica EQUILIBRADA como pareja, y en la tarjeta correspondiente al siguiente fragmento tuvieron ambas una lectura inicial correcta.

Ellas fueron muy consistentes en su criterio de cómo elegían dónde se debían marcar los acentos, el cual se relacionaba con el significado de las palabras. Ellas lo expresaron en los siguientes términos al llegar a T2:

Figura 11. *Marcaciones en T2 de Inés y Alicia*

| T2 CERRO | |
|--|--|
| Inés (D) | Alicia (A) |
| el camino al cerro es peligroso por un choque ayer se cerró el camino | el camino al cerro es peligroso por un choque ayer se cerró el camino |

ENT: Cómo supieron en dónde ponerla?

Alicia: *como te dijimos muchas veces / que la maestra nos ha puesto trabajos de esto*

ENT: pero hay algo de la palabra que les de la pista para saber en dónde ponerlo?

Alicia: *no / yo nada más me acuerdo*

Inés: *sí / porque en el kínder me preguntaban eso / por ejemplo me preguntaban / si sapo lleva acento y eso / y si yo decía mal me decían que sí o no*

ENT: Habría alguna otra cosa que hacerle ahí en la tarjeta?

Inés: *pues no / porque como esta es la más difícil [cerró L2] ya / pasamos con otra*

ENT: Esta es la más difícil? A qué te refieres?

Inés: *no / porque como / las personas también se pueden confundir de por un choque ayer cerró el camino / pensarían lo mismo de esta y esta [cerro en L1 y L2]*

ENT: como en la anterior que me dijeron que el acento se pone en la que es más difícil de entender

Inés y Alicia: [asienten]

El hablar de “la más difícil” es otra forma de hacer referencia a las palabras con significados no tan accesibles, diferenciándolas de palabras de uso más común, de tal manera que estas chicas marcan la palabra que puede crear confusión, dado que la otra, por su calidad de común, no la necesita. Esta justificación bien podría interpretarse como una posible apelación al posible lector (ellas posicionándose como escritoras), o una marca para ellas como lectoras.

4.11.2. Ana y Sergio (3°)

Ana y Sergio son una pareja de 3° en cuya dinámica es él quien se muestra como miembro DOMINANTE a lo largo de toda la entrevista, siendo quien por lo general tomaba la palabra de manera más activa al intentar comentar sobre las tildes que marcaban.

Uno de los momentos más interesantes de esta pareja se da en T3. Como pudimos apreciar en el apartado 3.2.1 la palabra *recetó* fue de las palabras no meta más tildadas por los niños de 3°, como fue el caso de Ana y Sergio; al pedirles que intentaran explicar esa marca, ocurrió lo siguiente:

Figura 12. Marcaciones en T3 de Ana y Sergio

| T3 MEDICO | |
|--|--|
| Ana (A) | Sergio (A) |
| <p>el medico me recetó jarabe.</p> <p>a la niña la medicó con pastillas.</p> | <p>El medico me recetó jarabe.</p> <p>A la niña la medicó con pastillas.</p> |

Sergio: *son iguales / porque aquí en receto / recetó [se corrige] / y mediCO / son iguales*

[...]

Sergio: *porque aquí medicó es igual a recetó / es una palabra igual*

ENT: *ah / entonces como la de arriba es igual a esta otra de abajo [señalando receto en L1 y medico en L2] por eso lleva acento?*

Sergio: *sí*

Esta situación es un caso único entre toda la población con la que trabajamos. Sí tuvimos casos en los que las tildes fueron usadas para marcar significados iguales, pero entre homógrafos, no entre otras palabras; y sí hubo varios otros casos que marcaron *recetó* pero los comentarios respecto de esa marca por lo general apuntaban al plano temporal. Sergio, por su parte, está tomando en consideración el significado de las palabras meta para decidirse por marcar una tilde, pues él está estableciendo una relación de esta con el plano semántico.

4.11.3. Isabel y David (3°)

La siguiente pareja, con una dinámica EQUILIBRADA, son Isabel y David. T1, la lectura inicial de él fue correcta, mientras que la de ella no.

David recurrió repetidas veces durante su entrevista a hablar del acento como marca de pasado:

ENT: *Hubo por ahí algún problema?*

David: *yo lo encontré / que aquí dice canto [señala en L2] / pero como es en pasado/ debería decir cantó con acento*

[ambos ponen acento en cantó en L2]

Figura 13. Marcaciones en T1 de Isabel y David

| T1 CANTO | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Isabel (C) | David (C) |
| la clase de canto es el lunes | la clase de canto es el lunes |
| la maestra cantó en clase | la maestra cantó en clase |

ENT: les quedó igual / verdad? // y qué es eso que le pusieron?

David: *un acento*

Isabel: *un acento* [al mismo tiempo]

ENT: un acento / y para qué sirve eso ahí?

David: *bueno / el acento sirve / porque / si la maestra dice que cantó en clase / es algo que ya pasó / por eso necesita un acento*

David está enfocándose en un aspecto semántico antes que fónico al marcar esos acentos, y eso fue una constante durante toda su entrevista. Incluso su compañera, Isabel, apenas menciona lo fónico en referencias al “sonido” simple y llanamente.

4.11.4. Karina y Emilio (5°)

Karina y Emilio, de 5° grado, tuvieron ambos lecturas iniciales correctas en la tarjeta de la que aquí hablamos; ellos sostuvieron una dinámica de pareja que pasó de UNO DOMINANTE (Emilio en este caso) a EQUILIBRADA, y a ambos los ubicamos dentro del grupo de desempeño A.

Los niños decidieron no marcar nada sobre su tarjeta con las palabras meta *canto / cantó*. Dado que antes de tomar dicha decisión habían mostrado tener

nociones sobre la tilde, se les pidió que explicaran esa decisión, a lo que Emilio contestó:

Emilio: es que como que la conjugación / bueno el / de que como son diferentes palabras / por la que está rodeada / entonces como que la leímos diferente para que tenga más sentido la oración

[...]

es que de por sí ya se puede notar la diferencia

Este comentario nos deja ver claramente la manera en que Emilio se apoya en el contexto oracional para interpretar las palabras, sin necesidad de otras marcas, lo que para ellos puede resultar en motivo suficiente para no necesitar usar la tilde, tal que el abstenerse de marcar no necesariamente es señal de indiferencia ante el problema presentado, sino que puede ser resultado de una seria consideración sobre el planteamiento en cuestión.

4.12. Otros focos de atención

A pesar de que los criterios fónico y semántico fueron los más aludidos -y de muy diferentes maneras, como hemos visto ya-, hubo también otros aspectos que fueron focos de atención para los niños en algún momento y que no entran dentro de los ya mencionados. A continuación presentamos un par de casos de este tipo.

4.12.1. Ximena y Leo (2°)

Ximena y Leo, un par de niños de 2° grado, ambos con lecturas correctas en la tarjeta que aquí concierne, mantuvieron una dinámica EQUILIBRADA a lo largo de su entrevista.

Esta pareja fue consistente con sus justificaciones centradas en el aspecto FON principalmente, lo que no fue diferente en T4; no obstante, después de haber realizado sus marcaciones, ocurrió lo siguiente:

Figura 14. Marcaciones en T4 de Ximena y Leo

| T4 PLATICA | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Ximena (E) | Leo (C) |
| no pone atención a la plástica | no pone atención a la plástica |
| el siempre plástica mucho | el siempre plástica mucho |

Nota: El tachado indica un acento que fue tachado también en la tarjeta.

ENT: ah / y abajo Ximena dónde le pusiste?

Ximena: *ah / me sonó fuerte la (pre)*

Leo: *a mí no*

ENT: a ver / cómo podríamos ayudarnos? / tratemos de pensar juntos / cómo podemos ayudarnos a distinguir cuándo sí y cuándo no se ponen los acentos? / cuándo sí creo que ya tengo una pista/ porque están diciendo que suena más fuerte / pero cuándo no se necesitan?

Ximena: *cuando no suena tan tan fuerte*

ENT: y qué palabras son las que no son tan tan fuertes?

Leo: *tan fuertes / las que no son / mucho / pone / siempre / (en) / (a) / (la)*

Ximena: *esa es una que la necesita [enfática]*

Leo: *las que no lo necesitan son estas / (no) / pone / (a la) / siempre / mucho*

Ximena: *(a) / (a la) / y (el) / esos son los que no necesitan*

Leo: *(a la) / y (el) / y también el (no)*

Ximena: *(no)? / ajá*

ENT: por qué no? / a ver sí / eso me parece interesante pero trata de explicarnos un poquito más Ximena

Ximena: *porque / (a la) / es / bueno / (la) quizá sí se le pueda poner acento / pero a la (a) / no // porque suena solo / es solo / es una pala- [se interrumpe ella misma] // es una letra*

Ximena y Leo reconocen y ponen en juego la información que tienen respecto de la relación de la tilde con cierto aspecto de sonoridad; sin embargo, al cuestionarles por un criterio específico para saber si se debe marcar o no, formulan un comentario que se aleja de lo fónico: listan algunas palabras de pocas letras que según ellos son las que no se pueden marcar y mencionan explícitamente que no se pueden tildar letras solas. Esto, aunque se acerca a los criterios actuales de la Academia sobre la atildación, sin lugar a duda nos recuerda a una de las hipótesis que surgen en el proceso de adquisición de la lengua escrita en que, bajo un criterio cuantitativo, para que una secuencia gráfica pueda ser leída, no puede tener menos de tres letras (Ferreiro & Teberosky, 1979); tal criterio solo tuvo su mención explícita en esta pareja de 2° grado.

4.13. Los intentos por coordinar los focos de atención

En los ejemplos anteriores hemos visto ya algunos intentos, ciertos guiños a estos esfuerzos por coordinar la centración en los diferentes aspectos que ofrece el texto y la tarea. Pero no se trata solo de poder entender la necesidad de considerar lo fónico, lo semántico, lo gráfico y otras tantas variables, sino que es necesario poder entender de qué manera hay que considerarlas y ponerlas en coordinación para poder, en efecto, llegar a comprender y emplear el sistema de acentuación gráfica de nuestra lengua. En este sentido, los siguientes ejemplos pueden ayudarnos a ver estos intentos de coordinación.

4.13.1. Yuri y Lalo (2°)

Yuri y Lalo, de 2° grado, tuvieron una dinámica EQUILIBRADA como pareja, y ambos leyeron correctamente en la tarjeta que a continuación presentamos. En esta pareja, ambos realizaron una adecuada marcación contrastiva en la tarjeta con las palabras meta *médico* / *medicó* aunque marcaron una sola de las palabras.

Figura 15. *Marcaciones en T3 de Yuri y Lalo*

| T3 MEDICO | |
|---|---|
| Yuri (C) | Lalo (A) |
| <p>el médico me receto jarabe a la niña la medico con pastillas</p> | <p>el medico me receto jarabe a la niña la medicó con pastillas</p> |

Desde luego, con tildar solo una de las palabras era más que suficiente para diferenciar los homógrafos, aunque este par requiere convencionalmente de tilde en ambas palabras. Sin embargo, llama la atención que sus tildes fueron colocadas, si bien de manera correcta, en lugares diferentes. Se les pidió también que justificaran sus marcas, a lo que contestaron:

Yuri: *pues yo lo separé / y esta / estas dos / esta y esta / cuando las leí / (me) / sonaron fuertes / por eso puse ahí el acento en la (e)*

Lalo: *yo le puse acento abajo porque casi casi en la palabra / casi no se entiende / por eso se la puse acento en la de abajo [...]
porque tenía que ser toda la palabra / porque si no / si la hubiera puesto aquí [señala la (e)] / nomás diría (me) [...]
yo creo que debería tener ese acento en la última / porque / si lo / si lo pone aquí [señala la (e)] / aquí nada más diría (m) [intenta aislar el fonema] / lo tienes que poner en la última*

Se puede inferir que ambos niños saben que esa marca gráfica tiene relación con un elemento de sonoridad, pero mientras Yuri emplea esa pista para poder marcar convencionalmente el sustantivo *médico*, Lalo explora otras hipótesis sobre el funcionamiento o las propiedades de la tilde, decidiéndose por la palabra a marcar en función de la dificultad de interpretación que le representa, y marcando a final de palabra para que esa marca afectara, de hecho, a toda la palabra y no solo a una parte. Aunque las hipótesis de Lalo resultan en una marcación convencional de la forma verbal *medicó*, no corresponden aún a los principios de nuestro sistema de acentuación gráfica; no obstante, es evidente aquí un esfuerzo por considerar a la vez el aspecto semántico de la palabra cruzado con un criterio gráfico.

4.13.2. Marta y Carlos (2°)

Marta y Carlos, de 2° grado, leyeron correctamente su primera tarjeta -de la que a continuación hablamos-. Sostuvieron una dinámica con UNO DOMINANTE, Carlos en este caso. Como miembro dominante de la pareja Carlos particularmente se mostraba intolerante antes las vacilaciones de su compañera y tendía a confrontarla y a exigirle que tomara decisiones cuando ella realmente no estaba segura de cómo proceder.

En la tarjeta *canto / cantó*, una vez que ambos identificaron estas palabras como referentes a distintos significados, se enfrentaron a la cuestión de si esa diferencia debía marcarse de alguna manera. Ambos encontraron como una buena solución la tilde.

Figura 16. *Marcaciones en T1 de Marta y Carlos*

| T1 CANTO | |
|---|---|
| Marta (C) | Carlos (D) |
| <p>la clase de canto es el lunes</p> <p>la maestra cantó en clase</p> | <p>la clase de cantó es el lunes</p> <p>la maestra cantó en clase</p> |

Ambos niños habían previamente identificado los homógrafos como palabras diferentes y decidieron marcar eso gráficamente. Marta empleó una tilde en donde era esperada; sin embargo, Carlos decidió marcar ambas palabras de la misma manera. Al pedirles que justificaran sus marcas, los niños respondieron:

Carlos: *es que la maestra nos enseñó que cuando algo es / que ya pasó / después / lleva acento / y cuando algo va a pasar igual lleva acento.*

Marta: *// para // para saber que esto ya pasó [señala en L2].*

Así, Marta y Carlos ponen en juego un conocimiento previo - eminentemente escolar, claro está- sobre las circunstancias en que se emplea la tilde.

En el caso de Carlos, particularmente destaca el hecho de que al marcar en ambas palabras meta un aspecto diferenciador de significado (para él el tiempo verbal de la oración), estas palabras quedaron escritas otra vez de la misma manera, lo cual no le generó conflicto alguno, pues un acento era de pasado y otro de futuro; además, cabe mencionar, uno de estos acentos lo marcó a partir de interpretar solo la conjugación del verbo, y el otro a partir de interpretar el sentido temporal de toda la oración.

4.13.3. Rosa y Aldo (3°)

Rosa y Aldo, pareja con dinámica EQUILIBRADA del 3^{er} grado, realizaron ambos una lectura correcta de T2, sin embargo, después de esta lectura y de marcar las tildes que consideraron pertinentes en los homógrafos, entraron en un dilema sobre si debían o no marcar otra palabra de la tarjeta. La situación se dio de la siguiente manera:

Figura 17. Marcaciones en T2 de Rosa y Aldo

| T2 CERRO | |
|---|---|
| Rosa (D) | Aldo (D) |
| <p>el camino al cerró es peligroso</p> <p>por un choque ayer se cerro el camino</p> | <p>el camino al cerró es peligroso</p> <p>por un choque ayer se cerró el camino</p> |

ENT: qué era lo que tú querías decir Rosa?

Rosa: *yo/ la (que) tiene que tener acento en la (u) [señala (u) de choque L2] / y aquí no tiene acento*

ENT: y cómo supiste eso?

Rosa: *porque me estuve acordando / de algunas palabras*

Aldo: *que aprendimos en el salón*

Rosa: *y que también tenía choque / y también tenía acento en la (que)*

Aldo: *que cuando escribes (que) / le pones acento*

ENT: En la (u)

Aldo: *ajá // no [se corrige] / en la (e)*

Rosa: *ajá / en la (e)*

Aldo: *si no sonaría choqué / como / con otra persona / no sé / algo*

ENT: me habían dicho que el acento iba donde sonaba más fuerte / y dicen que aquí debe llevar acento en la (e) / entonces ahí la (e) es donde suena más fuerte?

Rosa: *choqué / suena / choqué*

ENT: ya me confundieron / o sea para ustedes debería llevar acento en la (e)?

R: *no*

A: *no / porque / si no diera / dijera/ choqué / con algo*

Este es un ejemplo maravilloso, porque los niños son capaces de extraer una forma gráfica que autónomamente funciona como palabra -una además muy usada en el contexto escolar-, que ellos identifican muy comúnmente escrita con acento gráfico, pero además son capaces de considerar esta parte que sacan de la palabra, tildarla hipotéticamente y regresarla al contexto de la palabra y la oración para descubrir en este hilo de pensamiento que esto cambiaría el significado de la palabra de manera que ya no tendría sentido con el contexto oracional. Todo eso lo realizan para decidirse finalmente por no marcar.

4.13.4. Estrella y Adán (3°)

En el siguiente ejemplo vemos un intento de poner en juego toda la información disponible relacionada con los acentos gráficos. La pareja de este ejemplo corresponde al 3^{er} grado y sostuvo una dinámica EQUILIBRADA en su entrevista. Ambos niños, Estrella y Adán, realizaron una lectura inicial correcta en esta tarjeta.

Estrella, al enfrentarse a la primera tarjeta, reaccionó de la siguiente manera:

Estrella: *porque/ aquí [L1] no le entendí porque/ aquí dice que la clase de canto es el lunes / y la maestra cantó en clase / entonces a lo mejor no sé si una de estas lleva acento*

ENT: cómo podemos saber si una palabra debe llevar acento?

Estrella: *debemos de saber si una / tiene / dos vocales?*

[marcan acentos]

Figura 18. Marcaciones en T1 de Estrella y Adán

| T1 CANTO | |
|--|--|
| Estrella (D) | Adán (D) |
| la clase de canto es el lunes la maestra cánto en clase | la clase de canto es el lúnés la máestra cánto en clase |

Adán, se limitó básicamente a hacer relecturas de las tarjetas, pero ella continuó sus comentarios así:

ENT: qué les hizo pensar que debía ir justo en la (a)?

Estrella: porque sonaba más fuerte la (a)?

Estrella: [Sobre acentos de Adán] *en lunes / está mal [...] porque / lunes / nunca lleva acento [...] porque la maestra / pone la fecha y no pone acento en la (u) [señala en su tarjeta]*

ENT: hay alguna manera de que nosotros sepamos de si debe llevar o no el acento?

Estrella: *que tenga (n)? [cara de duda] si suena más fuerte?*

Es evidente que Estrella intenta poner en juego todo lo que ha escuchado sobre los acentos, como que tienen que ver con los significados, con las vocales, con ciertos patrones gráficos, y con la sonoridad de las palabras. El resultado no corresponde con la normativa del español, pero sin duda hubo un intento por coordinar toda esa información en distintos planos para poder marcar.

4.14. Los extremos: grupo A y grupo E

Para cerrar este capítulo, parece conveniente, a la luz de toda la variedad de aspectos, criterios y matices que hemos visto hasta ahora que los niños toman en consideración al marcar, detenernos a analizar un par de ejemplos de los grupos de desempeño que ubicamos en los extremos, es decir, el grupo E -cuyo desempeño en lectura y marcación fueron los más pobres- y el grupo A -con el desempeño más alto tanto en lectura como en marcación-. Esto con la finalidad de

observar más a detalle, en grupos con estos resultados, esos matices y variedad de criterios de los que hemos hablado hasta ahora.

4.14.1. Pamela y Gabriel (3°)

El caso de Pamela nos permite detenernos a cuestionar qué es realmente lo que pasa en el proceso de marcación de los acentos gráficos, pues esta chica obtuvo apenas un punto en sus lecturas iniciales, pero consiguió tres y medio en marcación.

Pamela y su compañero Gabriel conforman una pareja que denominamos con un miembro dominante – en este caso Pamela-; esto quiere decir que ella, como miembro dominante fue la que propuso la mayoría de las soluciones y justificaciones. Gabriel obtuvo cuatro puntos en lectura, y dos y medio en marcación, pero dada la dinámica como miembro dominado que sostuvo, no tenemos razones sólidas para tomar sus marcas correctas por completo en cuenta como desempeño suyo (salvo en T5).

Figura 19. *Marcaciones finales de Pamela y Gabriel (3°)*

| Pareja | | Lectura | canto/cantó | | cerro/cerró | | médico/medicó | | plástica/platica | | libro/libró | |
|--------|---------|---------|-------------|-------|-------------|-----------------|---------------|--------|----------------------|----------|-------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| D | Pamela | 1/5 | ∅ | cantó | ∅ | cerró | recetó | medicó | atención plástica | plástica | ∅ | libró |
| (♀) | Gabriel | 4/5 | ∅ | cantó | cerró | cerró caminó | recetó | medicó | atención plástica | plástica | ∅ | libró |

Pamela, a pesar de no haber leído bien inicialmente, logra tildar de una manera razonablemente bien. Lo que aparentemente hizo fue seguir un patrón de tildar (o) final en L2, lo que en la mayoría de las tarjetas le sirvió -en médico / medicó solo tildó L2 correctamente-.

La única tarjeta en donde sus marcaciones no resultaron en una diferenciación de los homógrafos fue *plástica / platica*, que resulta ser la única

lectura correcta de Pamela. Esto podría relacionarse con el hecho de que Pamela parecer estar centrada en ver los significados de las palabras. La proximidad léxica de los homógrafos la llevan a decir que son lo mismo –a pesar de haberlos leído de forma diferenciada-, por lo que merecen el mismo acento, y al menos en el caso de la palabra meta en L1 es afortunada la marca. La única mención de lo fónico fue hasta el final de la entrevista, en sus comentarios finales después de haber concluido la tarea, por lo cual el plano sonoro parece no haber tenido influencia en las decisiones de Pamela sobre dónde marcar.

Desde luego, el caso de Pamela es apenas una excepción antes que un ejemplo representativo de lo que fue el comportamiento del grupo en que la colocamos, pero, como habíamos dicho, abre la puerta a la reflexión sobre lo que hay detrás del proceso de marcación. No se trata solamente de leer bien para marcar bien o viceversa, sino que parece haber un conjunto de variables con las que los niños lidian para llevar a cabo esta labor.

4.14.2. Daniela y Leonel (5°)

Daniela y Leonel, de 5° grado, tuvieron todas sus lecturas iniciales correctas. Asimismo, sostuvieron una dinámica equilibrada durante la entrevista. Son una pareja que se caracterizó por haber tenido los mejores resultados en sus marcaciones sobre las palabras metas, mientras que sus comentarios sobre marcación eran primordialmente alusiones a reglas relacionadas con la atildación.

Figura 20. *Marcaciones finales de Daniela y Leonel (5°)*

| Pareja | | Lectura | canto / cantó | | cerro / cerró | | médico / medicó | | plástica /platica | | libro / libró | |
|--------|---------|---------|---------------|-------|---------------|-------|------------------|--------|----------------------|----|---------------|-------|
| Din | Nombre | | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| E | Daniela | 5/5 | cánto | cantó | ∅ | cerró | médico recetó | medicó | atención plástica | ∅ | história | libró |
| | Leonel | 5/5 | cánto | cantó | ∅ | cerró | médico recetó | medicó | atención plástica | ∅ | história | libró |

Ahora bien, sin ver más que el registro de lectura y marcación, Daniela y Leonel parecen ser el arquetipo de niños cuyo buen desempeño en lectura se ve reflejado en un buen desempeño en marcación -el ejemplo de esa secuencia “lógica” lee bien *ergo* marca bien-. En efecto, esta pareja obtiene buenos resultados tanto en lectura como en atildación pero, como hemos dejado claro, esto no es una secuencia lógica ni ocurre de forma tan sencilla, por lo que hay varios señalamientos que son necesarios hacer para comprender mejor el proceso de la pareja.

En un inicio, al no encontrar “algo problemático” en la tarjeta, les pedimos que la leyeran nuevamente, esta vez con más atención a lo que venía escrito. Daniela encontró esta segunda lectura un tanto dificultosa. Al preguntarle por qué, ella respondió: *no lo sé / a lo mejor porque / pues yo ya estoy acostumbrada a leer / pero / a leer / pues con acento / o sin acento / a lo mejor fue por eso*

Es Daniela la que introduce el término de acento inmediatamente. El ENT muestra interés en esto, señalando que puede ser que por ahí ya hayan descubierto algo y les invita a marcar.

Ambos marcan en palabras meta, pero ella tilda las palabras de ambas líneas de la misma manera, por lo que quedan homologadas. A pesar de haber sido ella la que introdujo los acentos, Daniela en su primer intento por explicar, no logra elaborar más allá de decir que se acordó que se lo enseñaron, es decir, una situación extratextual.

Por otra parte, Leonel comienza a introducir una parte de las reglas de atildación: *es que las / las agudas son las que llevan el acento en la / la sílaba tónica en la última sílaba / las graves son las que la llevan la penúltima / las esdrújulas en la antepenúltima / y las sobreesdrújulas en la ante-antepenúltima*

Al pedirle que explicara qué era la sílaba tónica, Leonel establece una relación de identidad acento-sílaba tónica: *como el acento en la sílaba que suena más fuerte en una palabra.*

De la misma manera, Leonel se apoya en el contexto oracional para poder determinar la diferencia de significado entre los homógrafos. Eso lleva a Daniela a retomar ese comentario, aludiendo al hecho de que uno de ellos es verbo y apoyándose en lecturas enfáticas: *la maestra CANTÓ / se refiere a verbo / de cantar / entonces serían / la maestra cantó en clase / sería el acento en la (o)*

Si bien las normas de atildación fueron evocadas, los niños terminaron por tildar ambos homógrafos en T1, eso sí de manera diferenciada, aunque no correspondiendo con la atildación normativa.

En T2 los niños se restringieron a un solo acento, pero hubo cierta vacilación. Leonel trae a cuenta la relación que tiene el acento con lo fónico para dar razón de su primer acento en la primera línea gráfica de la tarjeta (L1): *es que / esta [cerro en L2] el acento debería ir aquí [señala (o) final] pero / sus / lleva doble erre en la sílaba tónica.*

Leonel ubica la sílaba tónica de la palabra y en ella también la sonoridad de la vibrante múltiple; él, en un primer momento, interpreta esto como un elemento que también “agrega sonoridad”, y por tanto resultaría innecesario agregar otro más.

Sin embargo, en esta ocasión, Leonel termina por traer a cuenta de forma más completa y refinada las normas de atildación para apoyarse en esta confusión: *es que esta es / la sílaba tónica / esta [cerro en L1] es / es grave / y termina en vocal / entonces / si termina en vocal / no lleva acento.*

Esta otra parte de las normas, que se apoya en criterios más bien gráficos, ayudan a resolver la confusión que Daniela compartía y los acentos terminan siendo los convencionales en T2.

En T3 y T4 nuevamente hay alusión a las reglas de atildación, incluyendo la atención a los criterios gráficos de final de palabra, y eso los lleva a tildar palabras que, aunque no eran las palabras meta sí requerían una tilde (*recetó* y *atención*). Daniela lo expresa con mucha claridad: *yo / en atención / pues estuvo fácil / porque como es aguda / y termina en (n) / lleva acento / y en plática como es esdrújula / y la regla / siempre lleva acento.*

En T5, la marcación normativa de las palabras meta no representó ya ninguna dificultad para los niños pues desde su marcación inicial fue correcta. En este punto se dio una problemática con la palabra *historia* a la que ambos se enfrentaron y que Daniela expresa claramente: *tengo duda / que si se junta esta con esta [señala (ia) en historia] / o [incomprensible] / historia / his-to-ri-a / his-to-ria [susurra] [...] puede que sí / estaría incorrecto / porque sería / si estos irían separados / sería his-to-ria y como es grave / si juntamos estas dos letras / y como es grave en (to) / y termina en vocal / ya no llevaría acento.*

Las normas que regulan la división silábica -con lo cual está íntimamente relacionada la acentuación gráfica- alcanzan un nivel de refinamiento tal que pueden generar distintos tipos de problemas al momento de intentar representar gráficamente el acento, como claramente fue el caso de Daniela y Leonel que, aun habiendo recibido información sobre las normas de atildación, no fue garantía de una marcación convencional.

A pesar de algunas dudas a lo largo de la entrevista, Daniela y Leonel confrontaron la información de la que disponían sobre la atildación con los elementos problemáticos que les presentaba el texto -como la sonoridad de la doble erre o la división silábica de *historia*-. Ellos lograron de alguna manera moverse en distintos planos para considerar diferentes aspectos de lo que les ofrecía el texto, logrando yuxtaposiciones con lo que ellos ya sabían; esta pareja es, a final de cuentas, un ejemplo de buen desempeño en acentuación gráfica. No obstante, contrario a las expectativas -o deseos- el ejemplo de Daniela y Leonel es más bien un caso excepcional antes que la regla, pues son apenas cinco niños los que logran tener cuatro o más marcaciones correctas en las tarjetas, y dentro de este grupo, hay dos casos de dinámicas de pareja con un miembro dominante, por lo que no estamos del todo seguros de poder tomar muy en serio las respuestas de los miembros dominados como auténticamente suyas. Lo que sí nos permite entrever el ejemplo de Daniela y Leonel es que, aun con información proporcionada por la escuela -casi recitada al dedillo por los niños-, el asunto no queda resuelto.

Con este apartado lo que intentamos hacer es intentar ver en qué se fijan los niños al momento de enfrentarse con la decisión de marcar la tilde, qué pistas buscan, dónde y cómo actúan en consecuencia.

La consigan radica principalmente en plantear si la diferencia entre dos palabras que se escriben con las mismas letras pero que difieren por la posición del acento -lo que implica un cambio en el significado- debe ser marcada. En este sentido, parece una consecuencia lógica que los niños se centren en el significado; y es justamente eso lo que parecen estar buscando los niños más que nada: reflejar la diferencia de significados entre los homógrafos. De hecho, sobre esto mismo, Vaca (1986) aventura a decir, desde sus resultados, que es posible que los niños consideren el acento gráfico más bien como una marca semántica antes que un indicador de las variaciones acentuales.

Sin embargo, lo anterior involucra dos problemas importantes: 1) aun cuando los niños son capaces de diferenciar perfectamente el significado de los homógrafos en sus contextos, el significado *per se* no indica en qué parte de la palabra marcar, de ahí que los niños se tomen ciertas libertades al marcar tomando en consideración los significados (si marco solo para indicar la diferencia, si marco la menos común o la más difícil...); y 2) si después de leer de manera diferenciada a partir del contexto oracional se vuelve evidente que las palabras no son iguales, entonces ¿para qué marcar la diferencia mediante una tilde?

Ahora, cuando los niños se deciden a afrontar la tarea de marcar la diferencia entre los homógrafos con el recurso de la tilde -esa rayita que saben que tiene que ver con algo de lo *fuerte*- se ven mezcladas varias cosas.

Por un lado, la tarea requiere marcar una diferencia acentual que involucra un cambio semántico, pero no todos los acentos implican diferencia de significados, entonces ¿qué criterio sostengo? ¿Qué es exactamente eso *fuerte* que se debe marcar? ¿En dónde sí y en dónde no?

Como mostramos en el apartado de los comentarios sobre la marcación es evidente que el aspecto fónico, dentro de lo cual incluimos las relecturas, es en torno a lo cual gira la mayoría de los comentarios de los niños, pero ¿qué pista se debe seguir para marcar?

La información escolar de la que disponen los niños, en muchos casos, los lleva a intentar silabear, pero sabemos ya que esa estrategia es infructuosa. A los niños que hacían relecturas tampoco les servía de mucho para saber dónde marcar ya que leían de manera diferenciada apoyándose en el contexto de la oración; aunque vale la pena resaltar las relecturas en que, para justificarse, los niños leían cómo sería supuestamente la palabra con y sin el acento; si bien estas no son explicitaciones de un proceso de reflexión, permite ver que hay un saber hacer. Los niños intentan abordar la marcación desde su esquema -muy escolar- de lo fónico, pero lo fónico es difícil de considerar por muchas razones.

En fin, el foco de atención de los niños y aquello de los que hablan no es necesariamente coincidente ni tampoco lleva a un mismo esquema de acción, sino que, muy por lo contrario, hay muchos matices en estos focos de atención y en la manera de considerarlos y de actuar en consecuencia.

Para finalizar este capítulo, regresaremos a los casos en torno a los cuales decidimos elaborarlo, es decir, los niños del grupo B -el de mayor discrepancia entre sus desempeños en lectura y marcación-. para hacer un recuento de lo que hemos podido observar en los casos presentados, pero esta vez dentro del grupo de desempeño en vez de la dinámica de pareja.

Antes que nada, es necesaria una autocrítica de nuestro criterio de clasificación que, como mencionamos en el apartado 3.2, fue considerar como correctas únicamente las combinaciones de marcación en palabras meta que correspondieran con las normas de atildación. En principio, este criterio, como mencionamos arriba, nos sirvió por varios motivos: evitar la sobreinterpretación respecto de tildes no convencionales pero coincidentes con sílaba tónica; y por ser el principio de economía uno de los fundamentos del sistema de atildación en español -lo que evita que se marquen todos los acentos gráficamente-. En adición,

la distribución que resulta en los grupos de desempeño es interesante por ser numéricamente muy similar.

A pesar de estas ventajas para el tratamiento de los datos, es evidente que estos criterios de clasificación no son los únicos posibles. En este sentido, resulta necesario repensar el caso de Fernanda (apartado 4.7) dentro del grupo de desempeño B; si nosotros observamos sus tildes, estas resultan diferenciadoras y consistentemente congruentes con un criterio semántico relacionado con el tiempo en que se encuentran conjugadas las palabras. Incluso en T1 -donde homologó- y en T4 -donde marcó solo una palabra meta- se hace manifiesto este criterio pues en el primer caso Fernanda interpreta ambas oraciones en pasado, y en el segundo no existe una oposición con un verbo en pasado -de manera que no es necesaria una marca extra-.

El carácter diferenciador de las tildes, así como la congruencia y la consistencia de los argumentos, constituyen elementos que, bajo un criterio de clasificación diferente al que usamos nosotros para definir los grupos de desempeño, nos hubieran llevado a colocar a Fernanda en otra agrupación. Así pues, por tales motivos, para hablar de los niños del grupo de desempeño B y cerrar este capítulo, vamos a dejar a Fernanda de lado.

En la Tabla 7 podemos ver una síntesis de las marcas finales de los nueve chicos restantes del grupo B; no mostramos los tipos de comentarios sobre dichas marcas porque complicaría la lectura de dicha tabla, pero hemos descrito a lo largo de este capítulo los procesos de marcación de cada uno de ellos al interior de su dinámica de pareja.

Tabla 7. Grupo B: casos con todas las lecturas iniciales correctas, y marcación final errática

| Grado y dinámica de pareja | Nombre | canto | cerro | medico | platica | Libro |
|---|---------|----------------------|--------------------------------------|---|---|---|
| 2° En paralelo | Samuel | L1 = cantó L2 = ∅ | L1 = ∅ L2 = cerró | L1 = ∅ L2 = medicó | L1 = atención L2 = platicá | L1 = ∅ L2 = libró |
| 2° Uno dominante (Karen) en T1 y T2 → Paralelo | Alex | L1 = ∅ L2 = ∅ | L1 = ∅ L2 = cerró | L1 = médico L2 = ∅ | L1 = ∅ L2 = siempre | L1 = ∅ L2 = uná |
| 2° Uno dominante (Itzel) | Itzel | L1 = ∅ L2 = ∅ | L1 = cerró L2 = ∅ | L1 = medicó L2 = ∅ | L1 = platicá L2 = ∅ | L1 = libró L2 = ∅ |
| 3° Equilibrada | Alexa | L1 = ∅ L2 = ∅ | L1 = caminó, cerro L2 = cerró | L1 = médico, recetó L2 = médico, pastillas | L1 = poné, atención L2 = siempre | L1 = historia, interesante L2 = guerrero, gran |
| | Marco | L1 = ∅ L2 = ∅ | L1 = caminó L2 = cerró, caminó | L1 = médico, recetó L2 = pastillas | L1 = poné, atención L2 = siempre | L1 = historia, interesante L2 = guerrero, gran |
| 3° Equilibrada | Gil | L1 = ∅ L2 = cantó | L1 = ∅ L2 = cerró | L1 = receto L2 = medicó | L1 = atención, plática L2 = platicá | L1 = historia, libro L2 = libró |
| 5° Equilibrada | Javier | L1 = ∅ L2 = ∅ | L1 = ∅ L2 = chóque, cerró | L1 = ∅ L2 = médico, cón | L1 = atención L2 = siempre | L1 = ∅ L2 = libró |
| 5° Uno dominante (Saúl) | Saúl | L1 = ∅ L2 = cantó | L1 = cerró L2 = cerró | L1 = ∅ L2 = medicó | L1 = atención L2 = palticá | L1 = ∅ L2 = libró |
| 5° Equilibrada | Liliana | L1 = ∅ L2 = cantó | L1 = cerró L2 = ∅ | L1 = ∅ L2 = médico | L1 = atención L2 = platicá | L1 = ∅ L2 = libró |

Nota: El símbolo “∅” significa que no hubo ninguna tilde marcada en la línea indicada. Con resaltado en gris se indican las tildes no convencionales.

Al observar de manera global el comportamiento en marcación de este grupo, hay un par de aseveraciones que podemos hacer. En primer lugar, de

manera general es evidente que los niños intentan diferenciar los homógrafos entre sí, y aunque es persistente la presencia de comentarios en torno a lo “fuerte” u otros términos relacionados con lo fónico, parece primar la atención a criterios más bien gráficos; esto se hace patente en la tendencia a marcar vocal final -en general con preferencia por una u otra línea-, y en algunos casos se aprecian marcaciones que exploran la tilde en todas las vocales disponibles.

En segundo lugar, prácticamente todos los chicos comprenden que los homógrafos tienen significados diferentes, aun cuando en algunos casos no están muy seguros de cuál es el significado *per se*. Sin embargo, esta atención a lo semántico no parece manifestarse como un recurso que indique dónde marcar; salvo quizá con Marco que en T3 introduce lo “raro” -lo desconocido probablemente- como un factor que interviene en el proceso de marcación, pero que después no sostiene.

En este grupo podemos, pues, apreciar una disociación total entre el comportamiento de los niños al tildar y su saber como hablantes; este último se manifiesta en todas las lecturas correctas que realizaron, para lo cual debieron haber reconocido las categorías gramaticales de cada homógrafo dentro del contexto oracional en que se encontraban. Sin embargo, esto es un saber inconciente, un saber hacer, y no un saber acerca de; tal que este saber no permite controlar el comportamiento gráfico, pues lo “fuerte”, perteneciente a la oralidad, no es recuperable de forma inmediata para los niños.

Aunque estos chicos conocen la marca gráfica del acento y tienen información acerca de su uso y su relación con el plano fónico, no se ha dado aquí ese pasaje de una aplicación implícita a una utilización conciente, esto es, no se ha logrado la tematización (Piaget & García, 1982). Solo en la medida que los niños logren re-construir ese saber hacer de hablantes -y de escritores-, irán construyendo conceptualizaciones sobre el funcionamiento del sistema de acentuación gráfica, sus elementos y la relación que existe entre los mismos, todo esto al interior del sistema de escritura. Sobre cómo ocurre esta transición los datos que tenemos aún no son suficientes para dar una respuesta definitiva, no obstante nos ayudan a esbozar los extremos de una posible línea evolutiva.

5. Convergencias, divergencias, y aspectos por considerar

Partiendo de los resultados que obtuvimos y del análisis de nuestros datos, encontramos puntos de notable divergencia, así como algunas convergencias, con los estudios que se han realizado en torno al acento gráfico. En este capítulo hablaremos de esos encuentros y desencuentros, así como de aspectos no explorados aún -o no lo suficiente- pero que, con base en nuestros datos y en la literatura lingüística revisada, podrían ser relevantes para el proceso de atildación.

5.1. Influencia de la doble erre

Como mencionamos anteriormente (apartado 1.3.2), Vernon & Alvarado (2013) reportan una posible influencia de la vibrante múltiple en una tarea en que los niños señalan la doble erre como “la parte más fuerte” -ya sea de manera aislada o con alguna vocal-, aun con palabras escritas convencionalmente (incluyendo tildes). De ahí que nuestras palabras meta en T2 incluyan este dígrafo.

En los resultados que nosotros obtuvimos en este estudio, observamos efectivamente una influencia por parte de la vibrante múltiple. Para ser exactos, del total de referencias a lo fónico, seis fueron alusiones explícitas a la doble erre (una en 2°, tres en 3°, y dos en 5°).

Por su parte, de las escasas incidencias de marcación sobre una consonante que registramos, uno de los casos fue sobre la doble erre (Alex, 2°); aunque inmediatamente el acento se desplazó a la (o) final, aludiendo simplemente a una confusión y apoyándose en una lectura distintiva.

Una peculiaridad en este tema es que, mientras para unos la doble erre era un elemento que por su sonoridad les indicaba que debía marcarse con un acento, para otros indicaba justamente lo contrario por el mismo motivo. Así, por un lado, tenemos a Karina (5°), quien sabía que debía tildar *en donde dice (rro) / porque hay doble erre y se pronuncia más fuerte*; mientras que Leonel (5°), sabía dónde debía ir la tilde *pero / lleva doble erre en la sílaba tónica*, lo que lo detuvo

por un momento antes de encontrar la solución trayendo a colación las normas de atildación.

5.2. Silabización

El estudio realizado por Ceballos (2013) indica que los niños presentan consistentemente dificultades para dividir palabras silábicamente de forma canónica, y los estudios desarrollados por Rico & Vernon (2011) y Vernon & Alvarado (2013) señalan además que poder localizar la sílaba tónica tampoco resulta sencillo para los niños. En ambos casos las dificultades en esos aspectos disminuyen conforme aumenta el grado de escolaridad, pero estas continúan presentes de forma consistente.

Por su parte, en nuestro estudio los niños que introducen explícitamente el término *sílaba* para discutir en torno a la marca gráfica del acento son escasos, y lo son aún más lo que hablan específicamente de la sílaba tónica: hay apenas doce menciones explícitas del término sílaba, provenientes de apenas tres niños de 5° y dos de 3°. A pesar de esto, la mayoría de los niños parece tener cierta noción de que es necesario considerar la palabra en unidades más pequeñas para poder marcar.

Quienes están al tanto de la existencia de esta relación intrínseca entre la marcación de la tilde y la división silábica de las palabras no necesariamente logran poner en juego esta información para obtener una marcación convencional. La mayoría de los niños sabe que el acento recae sobre una parte específica de la palabra, pero encontrar ese pedacito más fuerte al momento de tener que tildar no resulta tarea sencilla. En este sentido, la dificultad para lidiar con las sílabas es un resultado en que coincidimos con los estudios citados.

En adición, la bien conocida tendencia antihiática del español (Quilis, 1993) es corroborada por Ceballos (2013) en las divisiones silábicas realizadas por los niños de su estudio. En nuestro caso, nos vimos en la necesidad de dejar de lado las tarjetas con homógrafos que presentaban oposición hiato vs diptongo (ver apartado 2.2), pero la dificultad que algunos niños tuvieron en la palabra *historia*

(T5) nos permitió entrever la complejidad de la división silábica cuando se presentan secuencias VV, y las consecuentes dificultades para llevar a cabo el proceso de atildación (ver 3.10.2).

Por otra parte, un punto en el que nos distanciamos de las tres investigaciones que mencionamos en este apartado es en la introducción misma del término *sílaba*. En estos estudios, las investigadoras dieron instrucciones que explícitamente llevaron a los niños a particionar las palabras; en el caso de Ceballos (2013) para observar el proceso de división silábica en sí mismo, y en el de Rico & Vernon (2011) y Vernon & Alvarado (2013)¹³ para observar el desempeño al localizar “la parte que sonara más fuerte”.

Nosotros no solicitamos a los niños que dividieran las palabras o que encontraran algo fuerte en ellas, pero es incuestionable el hecho de que muchos lo intentaron ante la tarea que les propusimos. Esto evidencia, como ya mencionamos, que los niños saben que la acentuación gráfica se relaciona con la división de las palabras en partes más pequeñas para encontrar, entre estas partes, la que presenta ese aspecto de mayor sonoridad que marca la tilde. Sin embargo, la sílaba tónica parece presentarse como algo opaco en el plano fónico pues, como mencionamos antes, encontrar la sílaba tónica requiere de poder dividir las sílabas de una palabra sin aislarlas del todo. Esto complejiza la tarea.

Ante esta situación, los niños pueden buscar otras alternativas para tratar esta unidad sílaba -aunque no la llamen así- que el proceso de acentuación gráfica les exige. Tenemos por ejemplo a Pablo (3°), quien se guía por un criterio gráfico para delimitar la unidad sílaba: *así dos / dos y dos*, es decir, Pablo agrupa letras de dos en dos para definir las sílabas. Algunas estructuras silábicas en efecto coinciden con ese criterio gráfico; tal es el caso de la más común en español: CV (Guerra, 1983). No obstante, existen otras estructuras que no se componen únicamente de dos grafías y ese razonamiento deja de servir.

¹³ En la consigna aclaran que esa parte más fuerte podía ser una sílaba o una letra.

Una alternativa más de los niños para ubicar una parte *acentuable* -así le llamen sílaba o no- fue la focalización de un patrón gráfico: (ón); la alusión explícita a este conjunto de grafías como una unidad que se tilda fue recurrente (11 en total considerando (ón) y (ción)).

En conclusión, los niños lidian con la idea de la sílaba de distintas formas, algunas más afortunadas que otras.

5.3. Otros recursos gráficos

Con base en lo que encontramos en la literatura que presentamos en el apartado 1.3.2, una de nuestras expectativas iniciales era que los niños usaran recursos gráficos en vez de la tilde para intentar marcar el acento prosódico -como ocurre con Vaca (1986) y Soni & Vernon (2018)-. Sin embargo, en nuestros datos, los casos en que aparecieron otros recursos de este tipo fueron contadas excepciones, y en la mayoría de los casos estos otros recursos convivían con la tilde. En este apartado abordaremos brevemente la aparición de dichos recursos.

5.3.1. Duplicación de grafías

Vaca (1986) y Soni & Vernon (2018)¹⁴ reportan casos en que la diferencia acentual fue reflejada mediante la duplicación de grafías. Nosotros encontramos solo una incidencia de este recurso que, aunque no corresponde a las tarjetas que aquí analizamos, vale la pena mencionar en este apartado. Inés (2°) como solución a la tarjeta *río / rió* propone *rrío* para la forma verbal. En este punto justifica haciendo una lectura supuesta de esta palabra con y sin ese elemento gráfico, es decir, puso otra (r) porque *diría río* [vibrante simple] / *pero con dos eres diría río* [vibrante múltiple]. Este fue el único caso de este tipo, incluso al interior de la pareja, pues ni Inés ni su pareja Alicia lo usaron nuevamente ya que encontraron en las tildes un recurso suficiente para resolver el problema planteado.

¹⁴ Es necesario recordar que los niños con los que trabajaron Soni & Vernon son de edades preescolares por lo que no habían tenido un contacto formal con la atildación como en el caso de los niños de la presente investigación, lo que seguramente influye en los recursos utilizados.

Otro caso que cabe mencionar aquí es el de Diana (2°) (sección 3.5.1). Aunque va un poco en un sentido diferente a lo que hizo Inés, Diana vincula el uso del acento gráfico a un alargamiento -y por lo tanto una duplicación- de la vocal en cuestión, lo que para ella no corresponde a la diferencia sonora entre las palabras que se le presentan, de manera que decide abstenerse de marcar. Es decir, Diana está reconociendo que existen diferentes tipos de sonoridad y diferentes recursos para marcarlas, pero no resulta tan evidente la conexión entre unos y otros.

5.3.2. El punto y la coma.

El recurso de la coma aparece en Vaca (1986) reportado al interior de la palabra, pero el chico que usa las comas para marcar la diferencia acentual de hecho las llama “acentos”¹⁵. Según el investigador, este chico, para marcar la coma, se guiaba por las consonantes de la sílaba en cuestión.

Por su parte, Soni & Vernon (2018) reportan, de entre toda la población con la que trabajaron, solo dos casos en que se emplearon puntos o comas para marcar una oposición entre una palabra y otra pero, a diferencia de lo ocurrido con el caso de Vaca, marcando en final de palabra.

En lo que se refiere a nuestros datos, hubo una proliferante aparición de puntos y de comas al final de las oraciones en cada tarjeta, pero ningún chico¹⁶ atribuyó alguna función diferenciadora a estos. Respecto del interior de las oraciones, las comas aparecen en producciones de los niños de 5° grado¹⁷, pero

¹⁵ También tuvimos un caso parecido en que un chico llamó *coma* a los acentos durante gran parte la entrevista, a pesar de que su compañera lo corregía; sin embargo, en nuestro caso este chico sí marcaba acentos, y no comas a los que llamaba acentos como en el caso que reporta Vaca.

¹⁶ Dentro de nuestro levantamiento de datos -aunque no lo estemos considerando entre la población que aquí presentamos-, tuvimos solo un caso en que un chico (Ángel, 2°) atribuyó un valor diferenciador al punto y a la coma, aludiendo a que *el punto sirve para terminar y / la coma / sirve para dividir*. Para este chico, ese recurso parecía bastar como indicación de que debían interpretarse de forma diferente los homógrafos en las oraciones, es decir, concebía el punto y la coma -en final y en interior de oración respectivamente- como elementos que ayudaba a delimitar unidades de significado, lo que le ayudó a resolver la tarea sin mayor inconveniente.

¹⁷ Laura y Giovani (2°) son los únicos que ponen coma después de artículo en un par de tarjetas; el resto de las comas que aparecen en 2° son en final de primera oración, sin atribución de algún efecto diferenciador. En 3° no hubo aparición de comas, solo de puntos en final de oración en un par de casos que tampoco atribuyeron ninguna función diferenciadora.

en ningún momento atribuyeron a las mismas algún valor de distinción para las palabras homógrafas.

En dos casos (Clara y Julia, ambas de 5° pero de parejas diferentes), por la ubicación de las comas tuvimos motivos para sospechar de alguna especie de rol de apoyo de las comas hacia la atildación, pues en varias ocasiones estas fueron marcadas antes o después de las palabras tildadas. Sin embargo, tampoco contamos con elementos suficientes para afirmar esa primera idea, cuando incluso pudo también tratarse de una división del sujeto y el predicado que los niños concebían como pausa, o de alguna otra intuición similar. En fin, por la baja incidencia de este recurso gráfico no pudimos explorar más allá su posible rol en este proceso.

5.3.3. El subrayado

En el presente estudio, Diana (2°) fue la única niña que emplea el subrayado de uno de los homógrafos, y lo hace en sustitución de la tilde -salvo en dos casos particulares-, pues, como mencionamos arriba, muestra desconfianza del efecto de sonoridad de esta (sección 3.5.1). Lo único que dice al respecto es *quiero hacerle así una rayita / diciendo que son diferentes*. Cabe destacar que este recurso aparece hasta que el ENT se muestra insistente en la duda sobre la posibilidad de dejar sin marcar los homógrafos.

Por su parte, ningún otro estudio reporta la aparición de este recurso.

5.3.4. La definición

Si bien dentro de nuestras consignas instamos a los niños a que no reemplazaran o agregaran palabras, lo permitimos en el caso de Itzel y Matías (2°). Esta pareja optó por añadir una especie de definición a cada homógrafo (p. ej. *cerro de cerrar*) en apoyo de la marca gráfica del acento, es decir, por algún motivo no se sentían convencidos del todo de emplear únicamente la tilde, recurso que usaron a sabiendas de que alguna relación tenía con cómo suenan las palabras, aunque no supieron cuál era el nombre de esa marca.

5.3.5. Los paréntesis

Laura y Giovani (2°) fueron los únicos en emplear el recurso de los paréntesis, aunque afirmaron que no tenía una función distintiva. Una vez que lo introdujeron, se las tuvieron que arreglar para que funcionara junto con el acento gráfico, recurso al que recurrieron antes. Dada la poca elaboración en torno a este recurso, lo que comentamos a continuación, más que una interpretación del proceso de marcación y los comentarios en torno al mismo, es un planteamiento de una posible interferencia de la función de otro recurso gráfico.

Sobre los paréntesis, Giovani menciona que *es en donde ponemos información que / está dentro*. Para la RAE, por su parte, la función de los paréntesis es “insertar en un enunciado una información aclaratoria” (2010a, p. 364). Si bien Giovani no pudo elaborar mucho más allá sobre este recurso con que acompañó a las tildes, hay que tener en cuenta que algo sabe sobre su función: que se relaciona con poner información dentro, quizá información que haga aclaraciones, lo cual de una forma un tanto remota podría vincularse con el objetivo de la tarea presentada de diferenciar los significados de las palabras.

Asimismo, dado que el paréntesis “interrumpe” de cierta manera la oración, como dice Lobo (1992), “produce un corte en la cadena hablada o una variación de tono” (citado en Dávalos, 2016, p.110). Ante el comportamiento de los niños en la marcación, podríamos vaticinar sobre un posible rol de las pausas que implican algunos de estos recursos en el contexto de la oración. ¿Es posible que estas pausas ayuden a los niños a focalizar los picos acentuales de la palabra léxica que ya han identificado como objeto de la tarea que se les propone? No podemos afirmar ninguno de estos planteamientos sobre el papel que jugaron los paréntesis en el caso de Giovani y su compañera pero resulta interesante la perspectiva de conocer si y de qué manera interfiere lo que los chicos saben de otros recursos de la escritura con lo que saben sobre las tildes, lo que al menos en este punto podemos apenas plantear como una duda.

Para concluir este apartado, podemos afirmar que aparecieron algunos recursos similares a los que reportan otros estudios, pero muy pocos como para hacer un comparativo, aun cuando el material y las consignas daban la oportunidad para introducir recursos diferentes a la tilde.

5.4. Tendencia a la no atildación

Una de las principales diferencias que sale a relucir al comparar nuestros datos con lo reportado por otros autores, dentro de los estudios que caracterizan los errores ortográficos, es la marcada ausencia de la tilde -sobre todo en palabras agudas-.

Los estudios dirigidos por Báez (2000), Backhoff (2008) y Sotomayor et. al. (2013) indican una falta de acentuación que aumenta conforme se avanza en grado escolar, con énfasis en palabras agudas.

Nuestros datos muestran exactamente lo contrario. Las palabras agudas, salvo el caso excepcional de *canto / cantó* -por ser inicio de tarea-, fueron tildadas en la mayoría de los casos.

En las tarjetas *médico / medicó*, aunque era posible tildar ambas palabras, hubo preferencia por tildar exclusivamente la aguda; y por su parte, en la tarjeta *plática / platica*, aunque las marcaciones no fueran convencionales, hubo una considerable presencia de acentuación en final de palabra: 19 niños, es decir, casi una tercera parte de la población con que trabajamos, tildó *platicá*.

Casos similares son reportados en Vaca (1986) y Soni & Vernon (2018) respecto de esta tendencia a la marcación de la tilde¹⁸, especialmente en palabras agudas.

Es notable la divergencia entre unos estudios y otros, ante lo cual cabe preguntarnos por el porqué. Una variable que seguramente ha influido es la consigna; y es que, por lo general, los estudios que buscan caracterizar el

¹⁸ En Rico & Vernon (2011) y Vernon & Alvarado (2013) no se puede hablar de tendencia a la atildación porque los estudios no solicitaban propiamente tildar.

desempeño en ortografía solicitan escribir textos libres o con tema controlado, lo que exige concentrarse más en un nivel sintáctico y discursivo. Por su parte, en los casos de los estudios de corte psicogenético que hemos mencionado aquí, los diseños obligan a buscar un recurso para diferenciar homógrafos -punto en común con este estudio-. Sin embargo, un punto de desencuentro con el diseño metodológico que nosotros proponemos reside en que las investigaciones que en este texto hemos mencionado prácticamente no plantean situaciones que impliquen un reto comunicativo a resolver, además de que parecen dejar de lado ciertos aspectos de la naturaleza del acento español, mientras que para nosotros representan variables que vale la pena recuperar.

5.5. Acento de tiempo y acento enfático

Algo que sale a relucir en nuestros datos es la sobregeneralización que algunos niños hacen de cierta instrucción escolar sobre la función de la marca gráfica del acento.

La primera de estas generalizaciones es sobre la relación de la tilde con el aspecto temporal de las palabras. En concreto, las terminaciones de los verbos regulares en español en general siguen los mismos patrones gráficos, por lo que es muy común que en las escuelas la instrucción respecto de la atildación focalice el aspecto temporal del verbo para guiar la marcación de los niños; tal es el caso del pretérito perfecto simple, el pospretérito, y el futuro simple.

De esta manera, tuvimos casos de atildación de palabras como *ayér* y *erá* bajo el argumento de que *son pasado*; o el caso de Carlos (sección 3.8.2) que tilda *cantó* en donde debía ser *canto* justificando que la oración habla de algo que *va a pasar*.

No obstante, es necesario reconocer que, si bien la acentuación está relacionada con cambios en el significado de ciertas palabras, la marca gráfica del acento no implica *per se*¹⁹ una carga semántica relacionada con la temporalidad

¹⁹ Vaca (1986) aventura a decir, desde sus resultados, que es posible que los niños consideren el acento gráfico más bien como una marca semántica antes que un indicador de las variaciones acentuales.

de la oración, sino que hay casos -como el de los homógrafos heteroacentuales- en que el cambio en la posición del acento implica un cambio semántico y sintáctico, lo que no ocurre con todas las palabras acentuadas gráficamente del español.

Asimismo, tuvimos otro caso de sobregeneralización que no previmos. Partiendo de la premisa de que lo que se marca con la tilde es lo “fuerte”, aparecieron tildes que no corresponden al acento léxico sino al enfático. Es decir, tenemos casos como el de Clara y Javier (sección 3.5.6), o el de Alexa y Marco (sección 3.5.4) que marcan adverbios que implican intensidad o cantidad como *siempre* o *muy*, limitándose a hacer lecturas enfáticas de las palabras para justificar de alguna manera esas tildes.

Finalmente, es necesario recalcar que estos comportamientos en atildación no son reportados en los estudios que hemos referenciado; esto probablemente, como mencionamos antes, tenga alguna relación con el diseño metodológico, pues dichos estudios dejan de lado justamente la caracterización de los distintos tipos de acento al plantear sus tareas y al analizar sus datos. Sobre esto ahondaremos un poco más en el siguiente apartado.

5.6. Consideraciones aledañas

Uno de nuestros posicionamientos iniciales para la realización de este estudio consistió en el uso de las palabras en contexto, en contraposición al uso preferencial o exclusivo que otros estudios hacen de la palabra aislada, para estudiar la marcación gráfica del acento.

Desde luego no se puede negar que la palabra léxica es la unidad de referencia para la atildación, pero es también innegable que la palabra convive con otras unidades y elementos de la lengua tanto oral como escrita. Teniendo esto en cuenta, en los siguientes apartados de este capítulo planteamos brevemente algunas dudas e ideas sobre aspectos que en el decurso de esta investigación surgieron como variables con posible influencia en este proceso.

5.6.1. Fonemas y sílabas

El acento, como hemos mencionado, es un rasgo suprasegmental, esto es, una propiedad fónica que afecta a unidades más amplias que el fonema, por lo que necesariamente guarda relación con dicho segmento. Así, es necesario considerar también la naturaleza de esos elementos segmentales –los fonemas- para poder comprender la relación con el acento y, consecuentemente, su posible influencia en la marcación gráfica de este.

En primer lugar, es preciso saber que existe una escala de sonoridad para los fonemas. Es decir, por la forma en que se realiza cada fonema en nuestra lengua, hay unos con mayor grado de sonoridad que otros (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Escala de sonoridad del español*

| | | |
|---|----------------|------------------------------|
| 6 | vocal baja | a |
| 5 | vocales medias | e o |
| 4 | vocales altas | i u |
| 3 | líquidas | l (ʎ) r r̄ |
| 2 | nasales | m n ɲ |
| 1 | obstruyentes | f (θ) s j ʃ x b d g p t k |

Fuente: (Hualde, 2014; cf. Harris, 1983 citado en Ceballos, 2013; Quilis, 1993)

Nota: se emplean símbolos del Alfabeto Fonético Internacional; entre paréntesis aparecen fonemas que son propios únicamente de ciertos dialectos del español.

Con base en esto, nos planteamos la duda: ¿podría ser que al momento de pensar qué vocal marcar, pensando en que los niños las puedan aislar, influya el grado de sonoridad de estas? Después de todo, a los niños se les pide que consideren fragmentos más pequeños que la palabra para poder marcar, y la sílaba es una unidad que se ha desdeñado en su introducción al proceso de

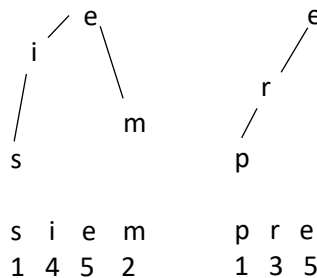
alfabetización, primando al fonema. En este sentido, la escala de sonoridad de los fonemas bien podría influir en esa decisión de marcar un pedazo “más fuerte”; después de todo, son esos segmentos “fonemas” los que se les ha pedido a los niños aprender a representar gráficamente.

En esta misma línea, hay que considerar entonces cómo es que interactúan los fonemas para formar las sílabas.

Una sílaba tiene una única cumbre de sonoridad. Esta es la propiedad que define lo que es una sílaba. [. . .] Otros elementos se agrupan alrededor de la vocal de más sonoros a menos sonoros según se van alejando del centro de la sílaba a la periferia.” (Hualde, 2014, p. 58)

Como se puede apreciar en la Figura 21, la sílaba se circunfiere a un pico de sonoridad definido por la escala de sonoridad de los fonemas.

Figura 21. *Fonemas de las dos sílabas de SIEMPRE por escala de sonoridad*



Ahora bien, esta escala que nos ayuda a delimitar sílabas por la definición de los picos de sonoridad parece un asunto sin grandes consecuencias si consideramos únicamente la palabra aislada. Sin embargo, si nos remitimos al contexto oracional, las palabras, sus sílabas y sus fonemas interactúan entre sí, de forma tal que en la cadena hablada los límites son difusos puesto que los sonidos y sus agrupaciones no respetan fronteras entre palabras. De esto deriva, como expresa Harris (1983), que “las lindes silábicas no coinciden necesariamente con las de palabra. Más concretamente, en el habla relajada las

consonantes finales de palabra forman una sílaba con la vocal inicial de la palabra siguiente” (p. 60)

Este fenómeno que describe Harris (1983), llamado en la literatura *resilabificación*, no afecta la estructura sintáctica, pero es evidente como fenómeno prosódico, que es el nivel en el que actúa el acento. De esta manera, el saber cómo es que se atraen entre sí los sonidos de nuestra lengua para formar grupos, independientemente de las fronteras entre palabras, resulta relevante como una variable más en el proceso de acentuación gráfica.

Para finalizar este apartado, cabe hacer nuevamente una mención a la tendencia antihiática que tiene nuestra lengua en varios dialectos, puesto que es un punto de divorcio entre la lengua oral y la escrita, ya que, aunque en la realización oral se produzca un diptongo, las normas de escritura del español indican considerar hiato para fines ortográficos, aun cuando no se corresponda con la pronunciación del hablante en cuestión (RAE, 2010).

5.6.2. Choques acentuales

Además de la sonoridad de los fonemas y la formación de grupos silábicos, otro aspecto que ha quedado relegado por focalizar la palabra aislada -en lo que al acento respecta- es el posible efecto del *stress clash* o choque acentual, es decir, el encuentro de sílabas tónicas que corresponden a diferentes palabras (p.ej. en las sílabas subrayadas del verso *y mi voz quema dura*).

Las lenguas presentan distintos comportamientos frente al encuentro de dos sílabas acentuadas en la cadena hablada. En el caso del español, se ha documentado en distintas ocasiones y con distintas variedades dialectales el comportamiento ante esta situación. A continuación, mencionamos algunos de los estudios que hay al respecto.

Uno de los estudios más citados para este tema en particular es el de Pamiès (1994), en el que toma como informantes a tres hablantes de español peninsular y uno de Argentina. Los resultados que reporta ante el choque acentual son el

debilitamiento acústico de uno de los acentos, lo que se interpreta como una neutralización de la oposición (\pm acento) causada por el contexto.

Por su parte, Toledo (1997), para el dialecto bonaerense, reporta que no hay una estrategia de reparación de choques acentuales; desde el punto de vista tonal no hubo debilitamientos en las prominencias, pero sí hubo un efecto de compensación en dos rasgos fonéticos: el tono y la duración (los valores tonales fueron más altos al reducirse las duraciones, y viceversa, con el propósito de restablecer el contraste de las prominencias).

Almeida y San Juan (1999) reportan distintas estrategias de hablantes de español canario para no producir secuencias fuerte-fuerte, es decir, para evitar el choque de acentos, como alargar la segunda sílaba del choque, o introducir un silencio entre las dos palabras involucradas en el *clash*; por su parte, Dorta (2007) para el mismo dialecto, reporta el mantenimiento de los dos acentos que aparecen reforzados por los tres parámetros acústicos del acento.

Y finalmente, en lo que respecta al dialecto chileno, Atria (2009), reporta como estrategia mayoritaria para evitar el choque acentual la realización de un pico tonal único.

Aquí hemos apenas mencionado algunos estudios sobre este fenómeno exclusivamente en español, pero desde luego la literatura es más extensa al respecto. Lo que pretendemos resaltar con esto es que, aun sin unanimidad respecto de lo que ocurre a nivel de realización oral en español ante el choque acentual, existen casos documentados de un efecto del *clash*; esto nos lleva a cuestionarnos sobre una posible influencia de este fenómeno al momento de intentar representar el rasgo prosódico acento en la escritura.

5.6.3. Grupos acentuales, grupos fónicos y otros acentos

Para tildar correctamente es necesario poder considerar básicamente dos unidades diferentes pero imbricadas: la palabra y sus sílabas.

Hasta aquí, hemos intentado dejar claro que poder considerar las unidades sílabas de la manera que exige la atildación no es sencillo. En lo que respecta a la

palabra como unidad de referencia, focalizarla puede llegar a ser complicado si traemos a colación la vieja problemática para poder definir a la palabra, y es que

en realidad, no hay una manera de dar una definición de la palabra desde el punto de vista funcional, pues la palabra puede ser muchísimas cosas, desde la expresión de un concepto único -concreto, abstracto, o puramente “relacional” [...] hasta la expresión de un pensamiento completo (Sapir, 1984, pp.40-41).

En este sentido, la palabra es una unidad cuya realidad se circunscribe a lo gráfico (Ferreiro & Pontecorvo, 1996) -sobre todo para fines ortográficos- y que, no obstante, convive con otras unidades definidas por la oralidad.

Una de esas unidades es lo que Quilis (1993) llama *sirrema*, esto es, una “agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase” (p. 372), pues en su realización oral -y en su sentido mismo- “las palabras que constituyen un sirrema permanecen siempre íntimamente unidas, no permitiendo la realización de una pausa en su interior” (p. 372).

De esta manera, el sirrema forma una unidad en distintos niveles, tal que, funcionalmente, forma una “palabra” en la cadena hablada, pero dos o más en la escritura. Al mismo tiempo, algunos de estos casos²⁰ coinciden con otras unidades que la Academia llama *grupo acentual* en contraste con el *grupo fónico*, que son unidades determinadas a nivel oral. La RAE (2010a) indica que

se llama *grupo acentual* al conjunto formado por una sílaba tónica y las átonas de su entorno que se pronuncian apoyadas en ella [. . .] En cambio, se llama *grupo fónico* a la secuencia de sonidos comprendida, en el discurso, entre dos pausas sucesivas, de modo que un grupo fónico puede constar, a su vez, de uno o varios grupos acentuales (p. 194).

²⁰ Quilis lista 9 casos de sirrema, a saber: 1) el artículo y el sustantivo; 2) el pronombre átono y el elemento que en la cadena hablada viene a continuación; 3) el adjetivo y el sustantivo o viceversa; 4) el sustantivo y el complemento determinativo; 5) los tiempos compuestos de los verbos; 6) los elementos constitutivos de las perífrasis o frases verbales; 7) el adverbio y su verbo, adjetivo, o adverbio; 8) la conjunción y la parte del discurso que introduce; y 9) la preposición con su término (1993, p. 373)

Es decir, la producción misma del discurso oral delimita estas unidades que se circunscriben en un caso a los picos acentuales y, en el otro, a las pausas realizadas en la cadena hablada, ambos fenómenos prosódicos de los cuales ninguno necesariamente delimita la unidad que se debe tomar como referencia para marcar el acento.

Así, la oralidad presenta otras unidades cuya naturaleza no se corresponde con la unidad gráfica palabra; en adición, tenemos también casos de palabras gráficas que de manera aislada son tónicas, pero en convivencia con otras se vuelven átonas, como ocurre con *José Luis o Buenos Aires* (RAE, 2010a). Todo esto, bien puede constituir una auténtica problemática para la correcta marcación de este fenómeno.

Avanzando en este razonamiento, como hemos mencionado, hay picos acentuales que involucran a más de una palabra gráfica, pero tenemos también más de un pico acentual en las palabras. “En el caso de las palabras de más de tres sílabas, en las voces compuestas o en las palabras integradas por una forma verbal y varios pronombres ligados, suelen existir uno dos acentos adicionales, más débiles, considerados acentos secundarios” (RAE, 2010a, p. 194), sin valor fonológico y por tanto sin repercusión ortográfica.

Sin embargo, la instrucción para tildar que predomina es del tipo “esta marca llamada acento -o tilde- sirve para indicar donde suena más fuerte”; esto resulta desconcertante en vista de que buscar “lo fuerte” no quiere decir que la sonoridad se pueda o se deba considerar en términos dicotómicos de fuerte *versus* no fuerte, sino que implica relieves en donde existen diferentes picos que se pueden corresponder con los distintos correlatos fónicos del acento o con las características mismas de los fonemas que componen las sílabas en cuestión. Es así necesario recordar que ese “fuerte” que se busca marcar, el acento léxico, se caracteriza por ser contrastivo, esto es, “el concepto de acento es funcional, no material, fuera de la posición fonológicamente acentuada, tal prominencia no tiene valor” (Pamiès, 1994, p. 106).

Asimismo, estos relieves sonoros de la cadena hablada se dan en distintos niveles, tal que tenemos un “acento que marca la mayor prominencia dentro de los grupos fónicos [...] Este acento se denomina *acento sintáctico o máximo*, y en español suele recaer sobre la última sílaba tónica anterior a la pausa” (RAE, 2010a, p. 194). Es a todas luces evidente que otros acentos existen, e incluso siguen patrones de igual manera que lo hace el acento primario²¹; si bien no tienen repercusión ortográfica por su falta de valor distintivo, es innegable su presencia en la prosodia, y por ende su percepción.

No obstante, la atención de la misma Academia para con estos acentos no primarios, es realmente poca dado que ninguno de ellos tiene una repercusión ortográfica:

Ninguno de estos otros acentos distintos del acento léxico o primario -el secundario, el sintáctico y el enfático o expresivo- tienen carácter distintivo o fonológico en español, pues su presencia o ausencia no altera, en principio, el sentido básico del mensaje (cuando suponen una alteración en el significado, esta es más de carácter pragmático que semántico, es decir, está más bien relacionada con la situación e intención comunicativas que con el sentido nocional o léxico) (RAE, 2010a, p. 195).

Es cierto que una obra académica como la *Ortografía* no le puede dedicar mucho espacio a aspectos que no se marcan gráficamente, pero en este caso tan poca es la consideración por los otros acentos que, para la Academia, su influencia sobre el significado merece únicamente una aclaración entre paréntesis.

La acotación que hace la RAE parece zanjar el asunto al expresar que ese carácter pragmático no se refleja en la escritura; sin embargo, como han demostrado recientemente Espinoza (2011) y Dávalos (2016), los niños tienen cierta intuición para realizar una marcación [de puntuación] correspondiente a la perspectiva del lector, es decir, las reacciones de ellos mismos ante lo que el texto

²¹ “Los acentos más débiles que los primarios [. . .] pueden aparecer en (a) en la sílaba inicial o (b) en las sílabas impares contando a partir del acento primario hacia la izquierda, sujetos a la condición de que los no primarios no pueden ser adyacentes entre sí ni al primario [. . .] El patrón (a) es coloquial; el (b) tiene un tinte retórico y se oye a menudo en noticiarios, conferencias, y porciones recalcadas de enunciados por lo demás no enfáticos” (Harris, 1983, p. 110).

les brinda, y posteriormente también el sentido pragmático o las intenciones comunicativas.

Al hacer uso de la puntuación “el problema que los niños tuvieron que resolver fue comprender que no solo se trata de representar el acto locutorio, el cual es relativamente fácil de representar por la escritura sino también algo de la fuerza ilocutoria” (Espinoza, 2011, p. 166). Desde luego, debe quedar claro que estamos hablando de procesos a niveles lingüísticos diferentes, y esa diferencia no la podemos abordar desde este estudio; no obstante, intentamos problematizar sobre la situación a la que los niños se enfrentan al intentar comprender el funcionamiento de distintos elementos de lo escrito.

Así, los niños tienen que llegar a comprender que, por un lado, hay recursos como los signos de interrogación y de exclamación que se les presentan como una forma de recuperar cierta parte del contenido pragmático de la oralidad, mientras que por el otro deben entender que la marca tilde, que está relacionada con aspectos prosódicos, no sirve para marcar esa parte del sentido comunicativo -propio de la oralidad- en lo escrito.

Esa lógica tiene todo para sonar contradictoria si a la ecuación le sumamos la presencia innegable de distintos recursos tipográficos que, actualmente, se usan en mercadotecnia y en algunos géneros literarios para recuperar en lo escrito algunos aspectos de la oralidad que, en la escritura escolar o académica, no se tienen contemplados. De esta manera, no debería ser disparatada la idea de que los niños piensen en servirse del recurso gráfico tilde para tal fin. Tal como lo expresa Sapir (1984),

el acento es el medio más natural de que disponemos para poner de relieve un contraste lingüístico, para indicar el elemento más importante en una serie determinada. Así, pues, no tenemos por qué sorprendernos si encontramos que el acento, en no menor medida que el orden de las palabras, puede servir por su propia cuenta como símbolo de ciertas relaciones (p.132).

Los otros tipos de acento no tienen repercusiones ortográficas y por tanto no se les presta demasiada atención, pero no se puede negar que hay relieves que para un hablante pueden resultar importantes a nivel comunicativo.

En el camino de la adquisición de la escritura, los niños se van dando cuenta de las diferencias entre el dominio de lo oral y el de lo escrito, que hay elementos de la oralidad que no pasan a la escritura. De hecho, entre las hipótesis infantiles en torno al sistema de escritura, encontramos la idea de que no todo se puede escribir: para algunos niños hay cosas que quizá se pueden decir, pero no escribir, como en el caso de algo que no es real, es decir, una imposibilidad por falsedad (Ferreiro, 1997).

Sin embargo, el caso del acento, en su calidad de rasgo prosódico, está íntimamente relacionado con la oralidad, de modo que su representación gráfica no puede distanciarse demasiado de ella para ser realizada, pues, como expresa Harris (1983), “es en la estructura prosódica y no en la sintáctica donde se delimita el ámbito de los fenómenos prosódicos como la acentuación y la silabificación” (p. 69); a pesar de que dichos fenómenos tengan también repercusiones sintácticas y gráficas.

En fin, que, por la naturaleza misma del acento, la indagación sobre el aprendizaje de su representación gráfica no debería ignorar el universo en el cual se sitúa.

6. Conclusiones

6.1. Sobre el diseño metodológico

Uno de los aspectos que más vale la pena resaltar de este estudio es el diseño metodológico, desde el planteamiento de las consignas, la creación del material, la conducción de las entrevistas y su ejecución por parejas, pues la manera en que estos elementos fueron incorporados al diseño, resulta innovadora en el estudio específico del uso de la tilde como recurso para diferenciar homógrafos heteroacentuales.

Estas innovaciones se derivan de una consideración distinta a las que hacen estudios previos sobre el objeto de conocimiento en cuestión. Nosotros estamos considerando el sistema de acentuación como un subsistema dentro del sistema que constituye la lengua escrita y, por ende, que requiere un proceso de construcción por parte de los niños. Desde esta perspectiva, resulta problemático considerar a la tilde en correspondencia biunívoca con el acento prosódico de cada palabra aislada.

Otro de los puntos de divergencia que tomamos en este diseño respecto de los estudios que se han ocupado del acento gráfico, es la lectura de palabras en contexto pues observamos una tendencia en otros estudios a presentar palabras aisladas y a no dar lugar a la propia interpretación por parte de los niños, lo cual se aleja de cualquier situación comunicativa normal.

El material diseñado a partir de estas consideraciones nos permitió aproximarnos a una de las operaciones cognitivas que realizan los lectores: la reconstrucción del significado de las palabras y su sentido en un entorno textual, por mínimo que este sea. En dicha operación, el contexto se revela como variable importante para distinguir las palabras en lectura pues, en pleno despliegue de sus habilidades lingüísticas, los niños se valen del contexto oracional como un indicador de qué función está cumpliendo la palabra en cuestión dentro de la oración, tal que tenemos una abundante cantidad de comentarios por parte de los

niños tratando de explicar las diferencias entre las formas verbales, y las formas sustantivas.

Ahora, en cuanto a su rol como variable para determinar una distinción en la escritura, por lo que observamos, el contexto oracional juega un doble papel. Si bien ayuda a los niños a poder interpretar los homógrafos en sus respectivas categorías gramaticales, por un lado, para algunos de los niños eso fue la ayuda para decidir que las palabras eran diferentes y debían, por tanto, ser diferentes en lo escrito; pero por otro lado, para otros niños, justamente por ser ayudados en su interpretación de las palabras por el contexto en que estas les eran presentadas, no había necesidad alguna de marcar la diferencia si esta era evidente.

Nosotros no exigimos a los niños la creación de un texto con la intención de ver si las palabras empleadas concordaban con la ortografía vigente, ni la situación que ideamos implicaba la introducción explícita del elemento tilde para ver qué hacían con él o cómo lo interpretaban, sino que ideamos una situación “problemática” para la cual el acento gráfico es una solución plausible.

En ningún momento se exigió o se les dio instrucción a los niños para que tildaran las palabras; por lo contrario, el diseño de la tarea apuntaba a poner a su consideración si era necesario marcar la diferencia entre palabras escritas igual, después de que ellos mismos las interpretaran de manera diferente.

Es decir, la consigna sugería a los niños hacer el esfuerzo cognitivo de pensar sobre las palabras y tomar una decisión en función de ello, y no solamente marcar o no en términos de correcto vs incorrecto. Y es que las marcas que quedan plasmadas sobre las tarjetas no necesariamente son un indicador fiel del aprendizaje de la ortografía; hay tildes convencionales marcadas bajo criterios que no lo son (como Lalo que tilda la forma verbal *medicó* porque *tenía que ser toda la palabra*, es decir, para él, al acentuar la última queda acentuada toda la palabra), de la misma manera que hay intentos razonablemente buenos de coordinar los criterios para marcar y que no se corresponden con marcas convencionales (como

Daniela, que expresa tener duda sobre la división silábica de la palabra *historia* / *his-to-ri-a* / *his-to-ria* y termina tildando *história* por considerarla esdrújula).

Por su parte, el plantear la tarea como una situación en que se puede “corregir”, es decir, manipular el material, nos brinda la oportunidad de asistir a una teoría en acción (Ferreiro, 1999) por parte de los niños; y en este sentido, el solicitar a los niños que intentaran justificar o comentar sus marcaciones, resulta importante para no quedar en la dicotomía de correcto vs incorrecto que no nos aporta algo nuevo. Asimismo, nos permite inferir en qué están focalizando los niños su atención y su esfuerzo cognitivo.

Con estas condiciones, se hace posible el establecimiento de un auténtico diálogo intelectual (Ferreiro, 1999) entre los niños y el entrevistador.

Respecto de la realización de las entrevistas por parejas, pudimos observar distintos tipos de comportamiento en la dinámica de estas a lo largo de cada entrevista. Cabe aclarar nuevamente que el efecto de la dinámica entre los niños de cada pareja no fue foco de atención en este estudio, pero resulta de mucho interés al ser parte de una metodología que, como mencionamos en el capítulo 2, viene consolidándose cada vez más.

De entre los tres tipos de dinámica que nosotros identificamos, ubicamos las parejas con un miembro dominante como aquellas que menos aportan a comprender los criterios de los niños para tildar, puesto que en ellas uno de los miembros dice y hace. Ante la cesión casi inmediata del compañero, no hay una discusión a ningún nivel.

Las parejas que presentaron una dinámica en paralelo tampoco confrontaban sus ideas, pero al menos en ellas era distinguible un esfuerzo por afrontar la tarea desde la información y los esquemas con que cada uno contaba.

La dinámica de parejas que más favoreció nuestro acercamiento a las ideas de los niños sobre la atildación fue la pareja equilibrada pues, aun con presencia del entrevistador, los niños intentaban elaborar sus comentarios para transmitir a su compañero los motivos o los aspectos que le llevaban a marcar -o no- como lo

había hecho, por lo general en una actitud de apertura y dispuestos a la elaboración conjunta. El entrevistador intentó favorecer en todos los casos esta “dinámica equilibrada” pero los niños pusieron lo suyo para que esto no ocurriera en todos los casos (por razones que no podemos analizar aquí y que pueden tener que ver con su historia previa dentro del grupo escolar, con sus respectivas personalidades, con la interpretación de la tarea, etc.).

Aunque representó ciertas dificultades para la administración del tiempo y los cortes en los comentarios de los niños, el trabajo por parejas fue sumamente benéfico para este estudio, pues el ambiente que se creó entre los niños y el entrevistador fue proclive a un diálogo más ameno, con énfasis en el interés por lo que piensan los niños, en escucharlos a ellos y entre ellos; no como una sesión privada de evaluación -como algunos niños llegaron a expresar que pensaron que sería-.

Lo anterior resulta invaluable porque el clima de constante evaluación y consecuencias desprendidas de ella, en ocasiones evita que los niños exploren, intenten, y compartan aquello que piensan sobre el funcionamiento de las cosas, especialmente sobre un objeto cultural tan atesorado y usado en el contexto escolar como lo es la escritura.

Podemos afirmar que la mayoría de los niños sintieron que se los invitaba a reflexionar sobre un problema, a tratar de resolverlo de la mejor manera posible y a justificar sus decisiones, sin la intención de ser valorados por ello.

6.2. Aportes específicos sobre el proceso de acentuación

Como hemos dicho ya, los niños son muy capaces de poder leer bien sin tildes, lo que nos habla de cierta competencia lingüística de los niños. Sin embargo, las lecturas correctas no permiten anticipar una atildación correcta.

Al momento de enfrentarse con la tarea de marcar los acentos, los niños se pueden centrar en distintos aspectos, y con una gran variedad de matices. Así, detrás de la pequeña marca del acento gráfico aparece una gran cantidad de variables, por lo que esa relación entre el acento oral y la tilde gráfica no es tan directa como se puede llegar a pensar.

Entonces, ¿qué ideas tienen los niños sobre las tildes? Una de las cosas que podemos aseverar en este sentido es que parece haber aún resquicios de algunas de las hipótesis sobre la escritura previas a la alfabética: no se puede tildar una letra sola, una palabra puede tener un solo acento, para que las palabras digan cosas diferentes no pueden escribirse iguales.

Aunque los comentarios que eran formulados en estos términos corresponden a los niños más pequeños, es de notar que incluso varios niños de 5º, el grado que menos se abstuvo de marcar, lo hacen por mera exigencia de diferenciación gráfica, lo cual se puede apreciar por sus comentarios señalando que el acento gráfico no es determinante ya sea en un plano fónico o semántico.

La opacidad de ciertas palabras no pareció ser realmente un problema para los niños al momento de leer pues, aun sin conocer del todo el significado de las palabras -particularmente *medicó* y *libró* - el contexto oracional los ayudó a leer. Sin embargo, esa dificultad para acceder al significado pareció tener cierto peso al momento de tomar decisiones sobre la marcación.

En cuanto a la concepción que tienen los niños sobre la relación entre el acento oral y la tilde gráfica, no parece haber una posición del todo unificada en la consideración de esta relación. Evidentemente los niños saben que la marca gráfica del acento se relaciona principalmente con un aspecto de sonoridad, pero es indudable que al momento de tener que poner en acción ese conocimiento implícito no resulta evidente cómo considerar ese aspecto de la sonoridad.

Muchos de los niños saben que los acentos tienen algo que ver con algo llamado sílabas -son menos los que ubican específicamente que se relaciona con algo que se llama sílaba tónica-, pero es complicada la consideración de esos

“pedacitos” pues dividir la palabra y conservarla al mismo tiempo como unidad es una tarea que resulta compleja y para la cual no se les ha dado, evidentemente, ninguna instrucción; así, los niños terminan considerando esas unidades bajo criterios principalmente gráficos (como Pablo que define a la sílaba como *así dos / dos y dos*).

Una de las dudas de los niños se hace patente cuando amplían la tarea de marcar tildes al resto de las palabras en las tarjetas y no solo a los homógrafos: ¿qué es lo fuerte que hay que marcar? Si leo o interpreto esto como algo “fuerte”, ¿se debe marcar eso? ¿Dónde? ¿Por qué sí o por qué no? De este tipo de dudas se desprende que muchos niños diversifiquen sus criterios para guiarse al momento de marcar, como aquellos que marcan acentos enfáticos en palabras como *múcho, siémpre o múy*.

Ante el panorama de actuación de los niños al tildar, nos planteamos una duda de particular relevancia y sobre la que sería conveniente ahondar a futuro: ¿los niños consideran a la marca gráfica del acento como una marca de significado *per se*, como aventuraba Vaca (1986)? ¿Cómo se llega a lograr concebirlo como un recurso gráfico que señala la posición de la prominencia acentual -cuya posición implica una diferencia de significado solo en algunos casos-?

Por otro lado, ¿podría ser incluso que la tilde sea vista como un elemento más bien logográfico? En cierto sentido, los acentos que no se corresponden con la pronunciación efectuada por los mismos niños terminan siendo básicamente una marca logográfica; la tilde funge entonces solo como un diferenciador sin relación directa con lo fónico o lo semántico (y por tanto es hasta reemplazable por otro elemento, como Matías que se conforma con escribir *diferensia*, después de haber marcado acentos en tarjetas anteriores).

En fin, los criterios gráficos, con distintos matices, parecen hacerse patentes como guías de los niños ante la complejidad de otros aspectos del texto. Así, con este amplio abanico de focos de atención con todo y sus matices y consecuencias

en las marcaciones de los niños, no podemos hablar de una conducta homogénea en la marcación, ni siquiera por grupos de desempeño.

No obstante, si bien no hay homogeneidad en el comportamiento, es evidente que tampoco es del todo disparatado ni errático; tal que no aparecieron cosas como acentos graves, ni otro tipo de diacríticos o elementos ajenos a la escritura del español. Los niños buscan cierta sistematicidad en lo que hacen, es decir, los niños no desperdician su esfuerzo cognitivo en inventar sino en intentar comprender el sistema (Ferreiro, 1997).

6.3. Comentarios finales

La escritura, como sistema de representación, no recupera todos los elementos de la lengua oral (Ferreiro, 1997), y los rasgos suprasegmentales como la entonación, la duración, el ritmo, u otros no pasan de la misma forma a la escritura (la puntuación sirve para intentar reflejar estos rasgos), quizá en gran medida porque no tienen alguna repercusión léxica; salvo uno: el acento primario. En contraposición, son los elementos segmentales los que se priman en la lengua escrita, sin embargo, en el desarrollo lingüístico las variaciones fónicas que corresponden a los rasgos suprasegmentales anteceden a los elementos segmentales (de los cuales incluso se ha dicho que la conciencia sobre ellos está ligada al conocimiento del sistema de escritura (Vernon, Calderón & Alvarado, 2001)-; además, dichos elementos, como hemos visto, tienen un peso pragmático innegable. Así, aunque a partir de nuestros datos no podemos aseverarlo, dadas estas características de los rasgos suprasegmentales, no resulta disparatada la idea de intentar marcarlos en la escritura, al menos desde la perspectiva de escritores noveles.

Lo que pasa de la lengua oral a la lengua escrita y lo que no, es algo que los niños tienen que aprender en el contacto con la escritura, de manera que puedan establecer una diferencia entre intentar transcribir, y escribir.

Al escribir y transcribir entran en juego diferentes aspectos. Mientras que en el acto de escribir se trazan o hacen visibles las representaciones psicológicas del lenguaje, en el de transcribir hay un ingrediente más: el habla. El transcriptor interpreta la emisión oral de acuerdo con los parámetros propios de la recepción auditiva y elige las formas gráficas que proporcionen una imagen visual cercana a la interpretación que se va forjando (Zamudio, 2010, p.241).

Por otro lado, tampoco se puede esperar que en algún momento del desarrollo se pongan de acuerdo los niños y la RAE; es una insensatez esperar que el desarrollo de los niños los lleve a construir los esquemas sobre los que opera la Academia para determinar las normas ortográficas, ya que incluso los fundamentos de la ortografía -la fonología, la etimología, y la tradición- no son unívocos, y en ocasiones se contraponen, lo que desde hace siglos ha generado un debate que sigue vigente pero que no abordaremos aquí.

En adición a lo anterior, coexisten otras formas y estilos ajenas a la Academia que en ocasiones pueden llegar a ser contradictorios en el uso de ciertas grafías o símbolos complementarios del sistema de escritura. Existen, por ejemplo, editores, académicos, y tipógrafos que abiertamente no están de acuerdo con las normas que incorporan la ASALE y la RAE (cfr. Martínez de Sousa, 2006), o las que imponen instituciones científicas -como la *American Psychological Association*- en el uso de la escritura. Además, como mencionamos anteriormente, hoy en día existe un uso amplio de distintos elementos en la escritura usada en distintos tipos de *marketing* y de dispositivos digitales; además de que la escritura de las lenguas convive entre ellas hoy en día, haciendo que el uso que cada lengua le da a distintos elementos se vuelva confuso.

En fin, que no es un camino natural en el desarrollo de la adquisición de la lengua escrita el llegar a las construcciones de la Academia. Por lo contrario, la escritura se desarrolla al enfrentarse a desafíos comunicativos (Ferreiro, 1997), pero, como hemos visto, para muchos de los niños la ausencia de la marca del acento gráfico no representó ningún problema para la interpretación de las oraciones sino hasta que los homógrafos eran señalados explícitamente y se cuestionaba sobre ellos.

La escuela tiene que empezar a comprender el origen de los lineamientos ortográficos que al día conforman la ortografía de la lengua española; no porque se tenga que enseñar desde el origen mismo de las formas gráficas que terminaron primando en el español actual, sino para poder construir situaciones didácticas que coloquen a los distintos elementos ortográficos como soluciones a retos comunicativos, como herramientas para transmitir significados, y que así tengan sentido.

Al no comprender la naturaleza del objeto de enseñanza, se terminan primando y permeando técnicas infructuosas al intentar generalizarlas, como el silabeo, tildar patrones gráficos como (ón) o (ía), o marcar los verbos en futuro o en pasado simple: ¿qué pasaría entonces al presentar palabras como *cantaron*, o *cerraron*? La ortografía, y aquí particularmente la acentuación gráfica, acaban por enseñarse como un galimatías de normas -con sus excepciones- que hay que acatar, so pena de perder valor ante una sociedad letrada. Esta forma en que se enseña también el sistema de atildación, es reflejo de las serias dificultades que Ferreiro (2018) ha señalado para aceptar que los niños son capaces de pensar sobre un objeto cultural tan complejo como lo es la escritura -particularmente aquí la ortografía-. No obstante, hay que saber reconocer que “el metalenguaje oral puede, por supuesto, dirigir la atención hacia las características de la ortografía, convirtiéndola en un objeto de discurso, mientras que la ortografía, por sí misma, convierte al lenguaje en un objeto del que se tiene conciencia” (Olson, 1998, p. 348).

Este estudio, este acercamiento a cómo afrontan los niños la homografía de palabras heteroacentuales, y cómo conciben la tilde y su uso, aún tiene mucho camino por andar, con más interrogantes surgiendo a cada paso.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E. (1950). *Fonología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Almeida, M., & San Juan, E. (1999). Alternancia y ritmo en español: el clash silábico. En U. R. Barcelona, *Actes del I Congrés de Fonètica Experimental* (págs. 105-110). Tarragona: Universitat de Barcelona.
- Atria Lemaitre, J. J. (2009). Estrategias de resolución de choques acentuales en el castellano hablado en Santiago de Chile. *Onomazéin*, 1(19), 11-31.
- Ávila, R. (1992). Ortografía española: estratificación social y alternativas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40(2), 649-672.
- Backoff Escudero, E., Peon Zapata, M., Andrade Muñoz, E., & Sara, R. L. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: INEE.
- Báez Pinal, G. E. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6º de primaria en el DF. *Lingüística Mexicana*, 1(1), 117-142.
- Callahan, L. (2008). El uso del acento ortográfico en el español de los Estados Unidos, América Latina y España: Normas periodísticas. *Itinerario*, 7, 187-198.
- Ceballos Domínguez, R. (2013). *El papel del desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación [Tesis doctoral]*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Nueva York: Harper & Row, Publishers, Incorporated.
- Dávalos Esparza, A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria [Tesis doctoral]*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.

- Dorta Luis, J., & Hernández Díaz, B. (2007). El choque de acentos en español. *Síntesis Tecnológica, III(2)*, 111-129.
- El País. (15 de mayo de 1991). García Márquez defiende la eñe. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/diario/1991/05/15/cultura/674258414_850215.html
- Espinoza Palomares, D. R. (2011). *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto [Tesis de Maestría]*. México: DIE-Cinvestav.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11(2)*, 13-34. doi:<http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., Hidalgo, G., & I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- González Pascual, B. (2003). Problemas de acentuación en el español actual. *Interlingüística(14)*, 489-496.
- Guerra, R. (1983). Estudio estadístico de la sílaba en español. En M. Escgueva, M. Cantarero, & A. Quilis (Ed.), *Estudios de Fonética I* (págs. 9-132). Madrid: Instituto "Miguel de Cervantes".
- Harris, J. W. (1983). *La estructura silábica y el acento en español*. Madrid: Visor.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. New York: Cambridge University Press.

- Jiménez-Fernández, G., Defior, S., & Serrano, F. (2008). Fijó y Dujó: ¿Cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? En R. Monroy, & A. Sánchez, *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos* (págs. 847-853). Murcia: Editum.
- Llisterri, J., Machuca, M. J., Ríos, A., & Schwab, S. (2017). La percepción del acento léxico en un contexto oracional. *Loquens*, 3(2), 1-13.
doi:<http://dx.doi.org/10.3989/loquens.2016.033>
- Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. España: Trea.
- Morales, O. A., & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 1(2), 151-159.
- Nebrija, A. (1492 [2014]). *Gramática de la lengua castellana*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Lengua.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pàmies Bertrán, A. (1994). Los acentos contiguos en español. *Estudios de fonética experimental*, VI, 92-111.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Real Academia Española. (2010b). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: ESPASA.
- Real Academia Española. (2010a). *Ortografía de la lengua española*. México: ESPASA.

- Rico Valdez, D., & Vernon, S. A. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En K. Hess Z., G. Calderón, S. A. Vernon, & M. Alvarado, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (págs. 71-87). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sapir, E. (1984). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. (Margit, & A. Alatorre, Trads.) México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*. México, DF., México: Autor.
- Soni Limón, P., & Vernon, S. (2018). La representación del acento en escritores principiantes muy jóvenes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *II*(2), 35-53. doi:<http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.770>
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5°, y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *46*(81), 105-131. doi:10.4067/S0718-09342013000100005
- Toledo, G. A. (1997). Prominencia melódica y temporal: la colisión acentual en español. *Estudios de fonética experimental*, *IX*, 201-220.
- Vaca Uribe, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura [Tesis de maestría]*. Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Vernon, S. A., & Alvarado, M. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(56), 141-157.
- Vernon, S., Calderón, G., & Alvarado, M. (2001). Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español. *Psicología y Sociedad*(Número especial), 3-34.
- Villaurrutia, X. (1984). *Nostalgia de la muerte. Poemas y teatro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Walker Cornejo, O., Márquez Ceceña, M. L., & Espinosa Rojas, G. (1985). *El sistema de acentuación gráfica de la lengua castellana*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Wells, J. C. (2000). Orthographic diacritics and multilingual computing. *Language Problems & Language Planning*, 24(3), 249-272.

Zamudio Mesa, C. M. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo del formato de las tarjetas provistas a los niños.

l a c l a s e d e c a n t o e s e l l u n e s

l a m a e s t r a c a n t o e n c l a s e
