

Acentuación sin gramática

JULIO A. VARELA BARRAZA¹



Resumen

Para mejorar la ortografía, se argumenta la necesidad de considerar las relaciones que la conducta de escribir tiene con los modos lingüísticos “agramaticales” antecedentes: escuchar, hablar y leer. Con esta base se desarrolló un estudio para mejorar la ortografía. Participaron 10 universitarios a los que se probó y entrenó individualmente a identificar y corresponder lo que se dice con lo que está escrito o se escribe. Las reglas fueron formuladas por los participantes basados en la forma en que se dice lo que está escrito. En caso necesario, se entrenaron las conductas precurrentes de dividir silábicamente una palabra e identificar la sílaba tónica. Finalmente se aplicó una posprueba. La duración del estudio fue de dos horas (dos sesiones de una hora). Aunque es promisorio que el aumento promedio en la posprueba fue de 14 por ciento, se sugiere mejorar metodológicamente la evaluación y ampliar el procedimiento para abarcar la mayor parte de las reglas de acentuación existentes en el español.

Descriptores: Modos lingüísticos, formulación de reglas, habilidades precurrentes de la escritura, relación decir-escribir.

Accent writing without grammar

Abstract

To face the orthography errors in Spanish, it is needed to consider relations among writing behaviour and antecedent “ungrammar” linguistic-modes as listening, speaking and reading. To improve the orthography without grammar rules a study was designed. Pretest was applied to 10 college students and trained to identify the correspondence between what it is said and how it should be written. The participants were required to formulate rules based on what they wanted to say. If necessary, syllabic fragmentation and place the accent in a word were trained. At the end of two sessions, one-hour each, subjects were evaluated. The difference between pretest and posttest was 14 por ciento. Some methodological features are suggested and to extend the procedure in order to comprehend most of the cases that Spanish language has about this feature.

Key words: linguistic modes, rules formulation, pre-current writing skills, say-writing relation.

1 Profesor investigador del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara.

La deficiencia en la ortografía es una queja recurrente entre padres de familia, maestros y autoridades escolares. Los métodos, programas y ejercicios para mejorarla son vastos, muy diversos y casi invariablemente recurren a la observancia de la gramática como elemento indispensable para aprender a escribir (ver, por ejemplo, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 2003; Domínguez, 1994, 1997; Maqueo y Rosales, 1992; Salgado, 1997; Sánchez Azuara, 1998). Como puede observarse en tales publicaciones, las soluciones recomendadas para solucionar el problema de la falta de ortografía se enfocan a la manera en lo que se escribe, sin hacer referencia a la manera en que se habla o se escucha. Sin lugar a dudas esta atomización está dada por el término ortografía (ορθο = correcto y γραφη = escritura).

De esta forma, las reglas de ortografía simplemente se prescriben y escolarmente se pretende que mediante la memorización de ellas se logre su aplicación en el momento de escribir. Desde nuestra perspectiva, éste es otro problema relativo al aprendizaje serial o repetitivo cuyas posibilidades de transferencia (aplicación) son muy reducidas (Varela, 2000). Los resultados poco eficientes, son patentes en los alumnos de educación básica.

Respecto a la acentuación, algunos de los nuevos aprendices pueden considerar que el acento escrito es innecesario o un obstáculo para aprender a escribir. Existen voces que argumentan la necesidad de agregar la práctica del lenguaje digital (como ocurre en el correo electrónico) a la práctica del lenguaje analógico (en la lectura de textos), dado el gran uso de los medios electrónicos y con ello incorporar prácticas que permitan llegar a no hacer uso de la acentuación y de la ortografía en general (Cassany, 2003). Creemos que esta proposición generaría nuevos problemas a resolver. Por el contrario, consideramos que, a diferencia de otros idiomas, la presencia o ausencia del acento escrito, más que un obstáculo puede ser una valiosa ayuda para la lectura, el aprendizaje y la pronunciación de palabras que se desconocen. Sea como sea, la existencia normativa del uso de acentos en nuestro idioma, nos obliga a considerar las formas que permitan una escritura correcta. Por esto, debemos investigar y proponer procedimientos que la faciliten.

En este marco resalta la obra de Kantor (1977) quien analizó la conducta lingüística sin recurrir a la gramática dado que su objetivo era el estudio de dicho comportamiento desde el ángulo de la psicología.

Kantor expresa que “el gramático está interesado en los fósiles, en los restos del habla: sus estudios están en consonancia con las observaciones que hace sobre los restos pero, no está estudiando el acto de hablar en cualquiera de sus modos” (p. 13).

Como podemos ver, los planteamientos tradicionales para el logro de la ortografía no aluden, distinguen ni se basan en el desarrollo ontogenético de los distintos modos de la conducta lingüística. Estamos de acuerdo en que escribir es diferente a leer, hablar, dibujar, observar, escuchar, etc. pero al considerar el papel e influencia que cada uno de los modos puede tener en la forma en que se escribe, se puede ayudar a su mejor comprensión y, por tanto, a generar una nueva alternativa que pueda ser más eficaz para la ortografía.

El presente trabajo se basa en las siguientes consideraciones teóricas.

- 1) La práctica como *escucha* facilita que el individuo posteriormente pronuncie las palabras de la misma manera en que las ha escuchado. Con esto enfatizamos que, inicialmente, el individuo aprende el lenguaje sólo mediante la audición. Posteriormente, en su práctica como hablante repetirá en una secuencia sintáctica correcta, las palabras que ha escuchado (ver Ribes, García, Botero y Cantú, 1977).
- 2) Hasta que se aprende a leer, la persona puede aprender palabras por sí sólo, sin necesidad de que antes las haya escuchado.
- 3) Ante una demanda específica, el *escucha* puede hablar y ante esto se presenta la oportunidad de la retroalimentación *in situ*. Consecuentemente, sus actos como *hablante* se ajustarán continuamente a la práctica de la comunidad en que vive la persona.
- 4) Dado lo anterior, la pronunciación de las palabras, la mayor parte de las veces se hace de manera correcta en términos de su acentuación, excepto en los casos siguientes:
 - a) Cuando se trata de personas con poca práctica en una lengua que no es la natal como ocurre con los grupos indígenas y extranjeros. Así, puede oírse que alguien dice: **áhistá** (ahí está) o **imbecil** (imbécil). En la Tabla 1, se describe este y otros errores.
 - b) Cuando la comunidad emplea la palabra con acentuación “incorrecta”. Existen pocos casos como son: **intérvalo** (intervalo), **háyamos** (hayamos), **endócrino** (endocrino), **áhi** (ahí), **ójala** (ojalá), **tactil** (táctil) y **pánel** (panel). Este tipo de error aparece con el número 2 en la tabla referida.

Tabla 1. Algunos errores frecuentes en la pronunciación, lectura o escritura

	El individuo:	Posteriormente, el individuo:
1	escucha lo que se le dice correctamente (pégale)	Pronuncia incorrectamente el término (pegále)
2	escucha lo que se le dice incorrectamente (ójala)	Pronuncia algo correctamente de acuerdo a su comunidad, pero es incorrecto para otras comunidades (ojalá)
3	lee lo que está escrito correctamente (crítico)	Lee incorrectamente (crítico)
4	habla correctamente (¿Cómo dices?)	Escribe de manera incorrecta (Como dices)
5	Escucha algo que está bien dicho (fueron)	Escribe incorrectamente (fuerón)

Relación entre el lenguaje oral y el escrito

En el español, el lenguaje escrito denota de manera explícita (acentuación escrita) o implícita (acentuación prosódica) su pronunciación, de acuerdo a las reglas establecidas. Pueden ocurrir otros errores cuando se lee (error 3) o cuando se escribe (error 4 y 5), que se muestran en la Tabla 1.

Como puede observarse, en el tercer caso la presencia del acento escrito *no* controla que la pronunciación sea correcta. En otras palabras, podemos decir que el lector no ajusta su pronunciación a las características físicas del vocablo presente. Este mismo error puede ocurrir en muchas palabras (por ejemplo: práctico-practico-practicó; hábito-habito-habitó; tránsito-transito-transitó; secretaria-secretaría; confiara-confiará; estudio-estudió; confío-confió, etc.). El cuarto caso, muy frecuente, consiste en que la persona no escribe correctamente lo que expresa. Esto sugiere que para el individuo, el escribir no tiene relación con la forma en que se habla.

En algunos casos (error 5), saber una regla de acentuación induce a escribir incorrectamente la acentuación de palabras. "Las palabras que terminan en **ón** se acentúan". Por tanto, algunas personas "conocedoras de la regla" escriben: **fuerón, caminarón, vierón, leyerón**.

Finalmente, debemos considerar que en la literatura generalmente se identifican dos habilidades precurrentes para la acentuación: a) Diferenciar las sílabas de una palabra y b) Diferenciar la sílaba tónica de una palabra. Tales habilidades suelen entrenarse desde la educación preescolar, sin que exista necesariamente una formulación gramatical precisa. Desgraciadamente, se desconocen los resultados puntuales de la evaluación de dichos entrenamientos que son útiles para lograr la ortografía.

Los distintos modos del lenguaje, que son las formas en que se puede interactuar mediante el lenguaje (Varela, Padilla, Cabrera, Mayoral, Fuentes y Linares, 2001), se forman a partir de la interacción con personas hablantes, que viven en la misma comuni-

dad del infante. Usualmente en nuestro medio, la adquisición de los modos lingüísticos implicados en este escrito, sigue la siguiente secuencia:

Escuchar _ Hablar _ Leer _ Escribir

Así, podemos considerar que en un primer momento inicia el ejercicio y aprendizaje de las habilidades básicas, propias del modo de *escuchar* y en otro momento posterior, se generan las habilidades básicas, propias del *habla*. Escuchar es un acto que *per se* no es patente para la persona que le habla a alguien. Pero el habla es fácilmente identificable cuando ocurre e incluso la persona que habla se escucha a sí misma si lo hace en un volumen audible. Un individuo que es analfabeta sólo interactúa con el lenguaje hablado por otros y sus actos como hablante se limitan casi exclusivamente a lo que ha escuchado. Las palabras que bajo estas circunstancias pueden generarse son aquellas que se pueden derivar (generalizarse) de las que se han escuchado. Esto puede observarse en algunos casos como cuando un niño dice: yo sí cabo en el columpio. Un aspecto importante es que la mayor parte de las veces, el analfabeta pronuncia las palabras de la misma forma en que las ha escuchado. Inadvertida pero afortunadamente, las prácticas educativas enseñan la pronunciación correcta (ortofonación).

Un tercer momento ocurre cuando el individuo aprende a leer. A partir de este nuevo modo lingüístico que se adquiere gradualmente, el individuo está cada vez más en la posibilidad de aprender palabras que nunca ha escuchado. Y cuando lee palabras que ha escuchado, lo hace de acuerdo a la pronunciación que él usa. Investigaciones anteriores (Rodríguez, 1992; Tapia, 1992; Gleason, 1992) muestran que independientemente del método que se emplee para enseñar a leer, antes de que lo hagan con fluidez, los aprendices practican la lectura mediante el deletreo o el silabeo. Una vez que ha deletreado o silabeado, el alumno pronuncia de manera fluida el vocablo por sí sólo, ante la instrucción o el modelaje de la persona que está supervisando la lectura. Por ejemplo, si

la palabra es "pájaro", el alumno lee: pá-já-ró y finalmente dice: pájaro. Es poco frecuente que diga **pajá-ro** o **pajaró**. La duda (y errores) de pronunciación a partir de la lectura ocurre cuando se leen palabras que el individuo no usa o no ha escuchado y por tanto no tiene la experiencia necesaria.

En un cuarto momento, se agrega el hecho de que el individuo empieza a escribir. Nuevamente, los modos de *escuchar* y *hablar* influyen en la lectura y en la escritura, y se añade la posibilidad de la influencia de la lectura hacia la escritura. El alumno puede escribir lo que ha oído, lo que ha dicho o lo que lee (copia o transcripción). Es hasta este momento que surgen los criterios de la ortografía. El individuo aprendió a escuchar, y a hablar a leer sin necesidad de saber la ortografía y, no obstante, son relativamente muy pocos los errores de acentuación en su dicción. Es interesante que a partir de este momento (que usualmente en la educación mexicana ocurre en el segundo grado de primaria), los contenidos escolares inicien el énfasis en el aprendizaje de la gramática y se dé la impresión de que ésta es la guía para escuchar, hablar, leer y escribir correctamente.

Uno de los fines primordiales de la educación es que el aprendiz se comporte de forma que la influencia entre los distintos modos lingüísticos sea multívoca. Lo que se escribe, se lee, se habla o se escucha puede manifestarse en cualquiera de los otros modos. Se puede generar un nuevo término en la escritura y éste se podrá decir, leer o escuchar. Un nuevo término que se dice se podrá escribir, escuchar y leer, entre muchos otros ejemplos. El fenómeno abarca no sólo vocablos específicos, también se incluyen relaciones entre los términos y sus circunstancias.

El hecho de que la enseñanza de la ortografía (ligada a su raíz etimológica) considere solamente a la expresión escrita, creemos que es parte del problema dado que se pretende corregir la escritura haciendo alusión sólo a la forma escrita. Pero podríamos generar el interés y la enseñanza de la ortofonación (habla correcta) y de la ortoaudición (escuchar correctamente) a fin de lograr una buena ortografía, sin necesidad de recurrir en primer término a las reglas gramaticales y enseñar también, ordinariamente, sin énfasis en la

gramática, las habilidades de diferenciación silábica y las relativas a la identificación de la sílaba tónica.

Para estudiar algunos casos de la acentuación en la lectura y escritura, teniendo como base la dicción, se desarrolló un experimento con el objetivo de evaluar y en su caso, mejorar la habilidad de estudiantes universitarios para leer y escribir palabras estén o no acentuadas, sin recurrir a la gramática.

Método

Sujetos. Participaron diez estudiantes universitarios de manera voluntaria.

Escenario y materiales. El estudio se realizó en un cubículo y los materiales empleados fueron las pruebas escritas y formatos de registro. El estudio se aplicó en dos sesiones, cada una de una hora aproximadamente.

Diseño. Se aplicó una preprueba, una prueba diagnóstica, un entrenamiento y una posprueba.

Preprueba y posprueba. Texto de 270 palabras, ninguna de las cuales tenía acento escrito y 45 (17 por ciento) de ellas lo requerían.

Prueba diagnóstica. Esta prueba incluyó dos partes.

- I. En esta parte se evaluó la habilidad para leer 40 palabras: a) 10 palabras de uso común sin acento y 10 con acento escrito; b) 10 palabras poco usuales sin acento y 10 con acento escrito (ver muestra en la Tabla 2).
- II. En esta sección se evaluó la habilidad para leer palabras aisladas cuya acentuación escrita variaba. Se emplearon 48 palabras de uso regular (ver muestra en la Tabla 3).

Entrenamiento 1

Se mostraron 48 oraciones que el sujeto leyó en voz alta. Las oraciones incluían una de las palabras evaluada en la sección anterior. En la parte extrema izquierda, aparecía la misma palabra que se debía leer después de leer la oración. Con esto se pretendió evaluar si la inclusión de dichas palabras en una oración específica puede ayudar a diferenciar la pronunciación correcta de la palabra que aparecía de mane-

Tabla 2. Ejemplos de los tipos de palabras presentadas

Familiares sin acento	Familiares con acento	No familiares sin acento	No familiares con acento
Accidente	Latín	Nemoroso	Óbito
Beneficio	Incómodo	Ocarina	Quintería
Circular	Ganadería	Paragoge	Rémora
Gimnasio	Húngaro	Raquero	Vesánico

Tabla 3. Muestra de algunas palabras que se acentúan de manera diferencial, según sea su significado

Palabras evaluadas (muestra)				
Limo	gráficas	gusto	llevo	presentaran
Presentarán	límite	plática	capítulo	especificó
Específico	amplía	limó	reforzaré	amplía
Gustó	llevó	capituló	gráficas	límite

ra asilada en la izquierda. A partir de la oración 16, inició el entrenamiento al pedir la lectura aislada de palabras (columna izquierda) cuyo acento escrito variaba de posición o bien, no aparecía. Como parte del entrenamiento, se hizo énfasis en que la manera en que se dice una palabra (presentaran vs. presentarán) tiene una diferencia cuando se hace en forma escrita. La Tabla 4 muestra algunas oraciones empleadas.

Sondeo

Esta sección evaluó el efecto del entrenamiento de la parte anterior presentando de manera aislada, las palabras entrenadas con el fin de comprobar si la presencia o ausencia del acento escrito controlaba la pronunciación de dichas palabras.

Entrenamiento 2

En esta sección se entrenó a diferenciar el uso del acento diacrítico en dos casos (ésta y más). En los primeros cuatro ensayos se le dijo al sujeto cuál era la respuesta correcta y se le pidió que la subrayara dicha opción (ver muestra de las oraciones en la Tabla 5). A partir de esto, se le pidió que él formulara la re-

gla para acentuar o no de manera escrita las palabras retroalimentando su formulación. Ninguna de estas reglas se basó en conceptos gramaticales sino que se formulaban en atención a lo que se quería decir, considerando si la palabra estaba acompañada de lo que se designaba ("esta", cuando se usa como adjetivo) o se empleaba para aludir a un estado (está) o bien, cuando quería referirse a la cantidad (más). A continuación, el sujeto respondió de manera independiente las siguientes 40 oraciones requeridas en cada palabra.

Prueba de transferencia

En esta prueba, además de las palabras entrenadas en la acentuación diacrítica, se presentaron 10 palabras nuevas, pidiendo al participante que aplicara las mismas reglas para acentuar, elaboradas antes por él mismo. Esta prueba se presentó sólo a tres sujetos para evaluar su efecto en la posprueba.

Resultados

Los resultados en la pre y posprueba de los sujetos aparecen en la Figura 1. Mediante la prueba diag-

Tabla 4. La oración de la parte derecha debería leerse en primer lugar y posteriormente, leer la palabra ubicada en el margen izquierdo. El número indica el orden en que se leyeron las oraciones o las palabras aisladas

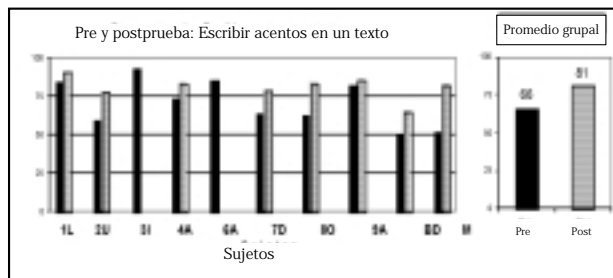
Palabras y Oraciones (muestra)	
1. limo	siempre que puedo, limo las asperezas
3. graficas	pon cuidado cuando graficas
4. límite	me limitó para que dijera sólo lo que ocurrió
5. presentaran	si ellos presentaran examen
6. especificó	se especificó el tema
8. gusto	tiene buen gusto
9. llevo	me llevo los regalos
11. plastica	ella plastica la película
25. limó	siempre limó las asperezas
27. gráficas	pon cuidado en las gráficas
28. límite	me limito a expresar lo que ocurrió
29. presentarán	ellos presentarán examen
30. especifico	si especifico el tema ...
31. llevó	me llevó los regalos
32. plática	me gustó la plática de la película
48 practicó	al analizar la situación practicó su habilidad

Tabla 5. Muestra algunos ejemplos empleados para entrenar la acentuación diacrítica

Entrenamiento 2. Elige la opción correcta en cada caso				
1.	(este)	(esté)	(éste)	aprendizaje es complejo
2.	(este)	(esté)	(éste)	tipo de mecanismo es importante
3.	(este)	(esté)	(éste)	es el mejor programa de razón
4.	(este)	(esté)	(éste)	desconociendo los estímulos
5.	(este)	(esté)	(éste)	mejor explicado por los datos
10.	(este)	(esté)	(éste)	acuerdo puede hacerse en relación a la proposición
20.	(este)	(esté)	(éste)	error puede repetirse varias veces
30.	(este)	(esté)	(éste)	recordado mediante el señalamiento continuo
40.	(este)	(esté)	(éste)	contenido puede sugerir varias opciones
Elige la opción correcta en cada caso				
61.	(mas)	(más)	(ambiguo)	trenes de respuesta
62.	(mas)	(más)	(ambiguo)	fácil de lo considerado
63.	(mas)	(más)	(ambiguo)	al estar indicado, no debería elegirse
64.	(mas)	(más)	(ambiguo)	enseñanza durante la clase
65.	(mas)	(más)	(ambiguo)	pasos implicados por este procedimiento
70.	(mas)	(más)	(ambiguo)	necesidad de la retroalimentación inmediata

nóstica se detectó que dos sujetos (3I y 6A) acentuaban de manera correcta los casos que incluía el entrenamiento, razón por la cual se agradeció su participación y se explicó por qué no se haría el estudio con ellos. Por esta razón en estos casos, sólo aparece su desempeño en la preprueba. El promedio de aciertos de los ocho sujetos entrenados fue de 66 por ciento en la preprueba y de 81 por ciento de aciertos en la posprueba.

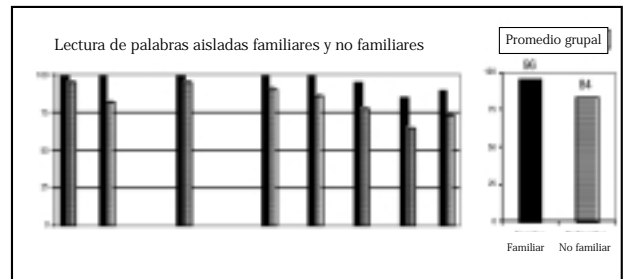
Figura 1. Cada par de barras corresponde al desempeño de un participante. La primera barra (oscura) muestra el porcentaje de aciertos en la preprueba y la segunda el porcentaje en la posprueba



En la prueba diagnóstica se observó que en general todos los sujetos tuvieron mejores resultados (ver Figura 2) ante la lectura de palabras aisladas que les eran familiares (96 por ciento de aciertos) que las no familiares (84 por ciento).

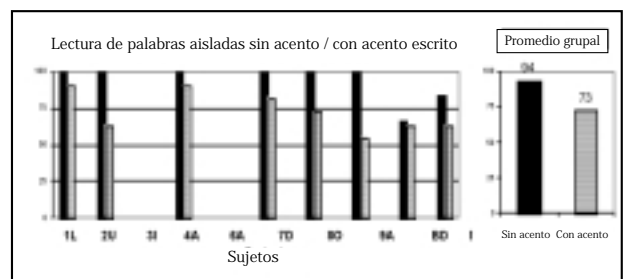
Figura 2. En cada par de barras, perteneciente a cada participante, la barra oscura muestra el porcentaje de aciertos en la lectura de palabras familiares. La

segunda pertenece a la lectura de palabras no familiares (barra de color claro).



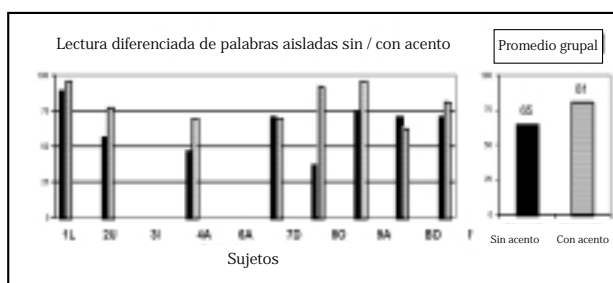
El porcentaje de aciertos fue menor ante la lectura de palabras sin acento (94 por ciento) que las palabras con acento (73 por ciento), como puede verse en la Figura 3.

Figura 3. En cada par de barras, perteneciente a cada participante, la barra oscura muestra el porcentaje de aciertos en la lectura de palabras sin acento escrito. La segunda corresponde a la lectura de palabras con acento.



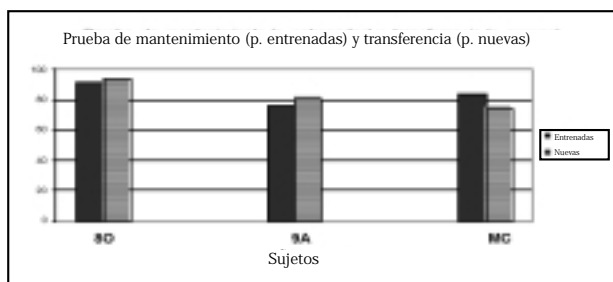
En la lectura de palabras diferenciadas por la ausencia o presencia de acento escrito en diferentes sílabas (ver Figura 4), se obtuvo un promedio grupal de 65 por ciento de aciertos en la lectura de palabras sin acento escrito. Ante la presencia del acento escrito la ejecución fue más exitosa al observarse que el promedio grupal de lectura ante palabras con acento escrito fue de 81 por ciento de aciertos.

Figura 4. Lectura diferenciada de palabras aisladas sin acento (primer barra de cada par) y con acento escrito (segunda barra).



La Figura 5 muestra los resultados de la prueba de mantenimiento y transferencia efectuada a tres de los participantes. Respecto a las palabras entrenadas (mantenimiento), el sujeto 9A obtuvo un porcentaje de aciertos ligeramente menor al 80 por ciento pero el porcentaje de los otros dos casos fue superior al 80 por ciento. La acentuación correcta de palabras nuevas, no entrenadas (transferencia) alcanzó aproximadamente los mismos niveles que los logrados en el mantenimiento.

Figura 5. Desempeño de los participantes en la prueba de mantenimiento (barra oscura) empleando palabras entrenadas y en la prueba de transferencia (barra de color claro) con palabras nuevas, no entrenadas.



Discusión y conclusiones

El incremento promedio de aciertos en 15 puntos porcentuales entre la pre y la posprueba, después de

un entrenamiento de dos horas, a primera vista parece promisorio. Sin embargo, como se señaló antes, el procedimiento descrito en este reporte incluye sólo algunos casos de la acentuación en el español. En este aspecto, es necesario considerar que el desempeño del sujeto 9A, a quien se le aplicó la prueba de transferencia, en la prueba cometió errores que no se habían presentado en la preprueba, acentuando palabras de manera incorrecta, lo cual posiblemente fue inducido por la prueba de transferencia ya que esto no se observó en los participantes a los que no se les aplicó dicha prueba. Posiblemente, debido a esto, sus resultados fueron semejantes entre la pre y la posprueba. Este caso, es conocido en la literatura clásica como transferencia negativa (Underwood, 1949/1972) en la que la exposición ante una situación obstaculiza el desempeño en una tarea que previamente se hacía con mejores resultados.

Al inicio del primer entrenamiento, dos sujetos trataron de relacionar la acentuación escrita a partir de categorías gramaticales, aunque aparentemente, dicha concepción no era muy clara. La insistencia en la formulación de la regla a partir de la forma en que se dice (emplea) la palabra en un contexto (oración) y la discriminación de cuál era la sílaba tónica en el momento de pronunciarla, pareció ser parcialmente responsable de los efectos observados. Seis de los sujetos entrenados comentaron que esta forma de entrenamiento era más clara y fácil para lograr la acentuación correcta.

Los resultados obtenidos respaldan la proposición kantoriana de analizar la conducta lingüística a partir de criterios psicológicos y no en términos gramaticales. Hay que recordar que la práctica lingüística es la que dio origen a la gramática por lo que ésta, al catalogar sus usos, no puede ser la explicación de la primera (Wittgenstein, 1958/1988).

El hecho de que los sujetos tuvieran más aciertos (96 por ciento) en la pronunciación de palabras familiares que en las no familiares, respalda la suposición del efecto que tiene la experiencia. Sin embargo, resalta el hecho de que la pronunciación de palabras no familiares fuera correcta en un 84 por ciento. ¿Cómo se logra esto si no existe la experiencia ante esas palabras? De acuerdo a nuestro enfoque interconductual, la explicación se basa en la habilidad que los individuos adquieren para generalizar (responder de la misma forma ante estímulos diferentes, o bien formar nuevas funciones de respuesta-estímulo) su comportamiento, sea mediante procedimientos formales o informales. Por ejemplo, los vocablos fami-

liares: humanista, gimnasio y beneficio, al no tener acento escrito pueden ser semejantes en su pronunciación, con base en su morfología, a los vocablos poco usuales de: yacija, parage y ustorio. Si así fuera, se recurriría a la generalización como parte de la explicación. En el caso de que en las palabras no familiares apareciera el acento escrito, los aciertos se podrían explicar más fácilmente en cuanto a que la respuesta del sujeto se ajusta de manera pertinente a la presencia del acento.

En relación a lo anterior, es necesario considerar que la pronunciación correcta de palabras aisladas fue mucho mejor (94 por ciento) cuando no existió acento escrito que cuando sí estuvo presente (73 por ciento). Estos resultados parecen sugerir que los sujetos tienden a responder de manera inadecuada ante la existencia del acento escrito. Este hecho enfatiza la importancia de entrenar al lector para que sea reactivo a la presencia del acento escrito y lo haga corresponder en el momento de escribir. Esto, de ser correcto, eliminaría los errores de que se escriba: **comierón, vierón, saludarón**.

Expuesto lo anterior, ¿cómo se explica que los sujetos hayan tenido menos errores en la lectura aislada de palabras familiares cuando aparecían sin acento que cuando estaban acentuadas de manera escrita? Esta pregunta condujo a hacer un análisis más minucioso de dicha prueba y se encontraron errores que deben ser corregidos a fin de dar una respuesta clara y congruente con los planteamientos anteriores. Los errores más notables fueron los siguientes. El 29 por ciento de las 48 palabras eran monosílabas (sí, dé, dí, él) en cuyo caso **no** puede existir acentuación incorrecta o bien, eran palabras cuya pronunciación incorrecta produciría palabras que no existen en el español (**comó, dondé, soló**). El 22 por ciento de los casos incluyeron palabras que son diferentes por su significado y acentuación, y que pueden ser más frecuentes. Tal es el caso de: máscara-mascara-mascará; título-titulo-tituló; capítulo-capitulo-capituló (se asume que las palabras subrayadas son más usuales que las otras dos en cada grupo). Estos factores limitan la explicación ya que en conjunto representan el 51 por ciento de las palabras contenidas en esta parte de la prueba.

Las deficiencias metodológicas descritas y los resultados obtenidos requieren continuar con este estudio y ampliar el entrenamiento de manera que se cubra la mayor parte de los casos de acentuación en nuestro idioma y con ello, contribuir a mejorar la calidad ortográfica. En un futuro cercano esperamos

poder comunicar los resultados de un segundo experimento.

Nota

¹ Para resaltar la forma en que se acentúa durante la pronunciación, en nuestros ejemplos usamos tipografía en negras además de presentar el acento escrito aun cuando ortográficamente sea incorrecto. Entre paréntesis aparece la palabra o expresión correcta.

Bibliografía

- CASSANY, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21, 4 (diciembre), 6-15.
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS (2003). México: SEP.
- DOMÍNGUEZ, L. A. (1994). *Redacción tres*. México: Diana.
- DOMÍNGUEZ, L. A. (1997). *Redacción dos*. México: Diana.
- GLEASON, M. (1992). "Un método alternativo para la enseñanza de la lectura basado en los principios de la teoría de la conducta". Tesis de licenciatura, ENEPI.
- KANTOR, J. R. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: Principia Press.
- MAQUEO, A. M. y ROSALES, L. (1992). *Para escribirte mejor 1*. México: Limusa, Noriega Editores.
- RIBES, E., GARCÍA, V., BOTERO, M y CANTÚ, E. (1977). "Generalización de los efectos del reforzamiento 'sintáctico' de niños escolares". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 3, 167-180.
- RODRÍGUEZ, L. (1992). "El Proceso de la Adquisición de la Lectura: El Método Fonético-Silábico". Tesis de licenciatura, ENEPI.
- SALGADO, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SÁNCHEZ AZUARA, G. (1998). *Mejora tu acentuación*. Cuaderno de trabajo. México: Trillas.
- TAPIA, A. (1992). El método analítico en el proceso de la enseñanza de la lectura bajo una perspectiva psicológica. *Tesis de licenciatura*, ENEPI.
- VARELA, J. (2000). "La transferencia del conocimiento: reto de la institución educativa". *Revista de Psicología y Ciencia Social*, 4, 1, 65-71.
- VARELA J, PADILLA M., CABRERA F., MAYORAL A., FUENTES T. Y LINARES G. (2001). "Cinco tipos de transferencia: De la dimensión lingüística a la basada en propiedades morfológico-geométricas de los estímulos". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 363-384.
- UNDERWOOD, B. J. (1949/1972). *Psicología experimental*. Trad. al cast. México: Trillas.
- WITTGENSTEIN, L. (1958/1988). *Investigaciones filosóficas*. Trad. al cast. México: UNAM - Editorial Crítica.