



UN BREVE ACERCAMIENTO A LA ENSEÑANZA DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA A TRAVÉS DEL TIEMPO EN MÉXICO

Josué Alejandro Jiménez Cuéllar
Cinvestav
josue.jimenez@cinvestav.mx

Área temática: Historia e historiografía de la educación

Línea temática: La cultura escolar: espacios, mobiliario, instrumentos, manuales escolares, libros de texto, ceremonias, mediciones, etcétera

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

La acentuación gráfica es de las convencionalidades del español escrito que registran más desviaciones de la norma, a pesar de ser un tema recurrente en las aulas. Esta aparente contradicción nos lleva a cuestionar cómo es que esto se ha enseñado a lo largo de los años en México para intentar comprender por qué sigue generando tantos problemas. Este trabajo hace un breve recorrido de la incorporación de la acentuación gráfica al español, así como las características de un par de materiales empleados para alfabetización hacia principios del s. XX. A continuación, se da una escueta descripción sobre cómo se trataban temas relacionados con acentuación, división silábica o cualquier tema que se relacione de alguna forma con los anteriores en las diferentes familias de Libros de Texto Gratuitos. Esta primera aproximación nos permite reflexionar diferentes aspectos de la enseñanza de la acentuación gráfica en México.

Palabras clave: lengua escrita, ortografía, acentuación gráfica, libros de texto gratuito, prácticas escolares

Introducción

La lengua española se comenzó a escribir hace más de mil años, y al inicio no había incorporado aún el uso de los acentos gráficos. Esto ocurrió bastante tiempo después. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2010: 214) “los primeros textos en español que emplean signos diacríticos para indicar la sílaba tónica en determinadas palabras datan de mediados del siglo XVI, cuando el español llevaba escribiéndose varios cientos de años”. Por su lado, Godinas (2019:

175) especifica que “el primer caso de acento castellano fechable se encuentra en la *Doctrina christiana*, impresa en Sevilla en 1477, con la acentuación de las palabras *justícia* y *fortuító*”.

En 1492, Antonio de Nebrija, humanista español, publicó su *Gramática de la lengua castellana*, obra ampliamente afamada y conocida por ser la primera de su tipo sobre una lengua romance. En ella, describía ya algunos principios respecto de la acentuación, y al hablar particularmente de la acentuación gráfica, dice:

cuando alguna dición tuviera el acento indiferente a grave i agudo, avemos de terminar esta confusión i causa de error poniendo encima dela sílaba que a de tener el acento agudo un resguito, que él [Quintiliano] llama ápice, el cual suba dela mano siniestra ala diestra (Nebrija, 2014 [1492]: 53)

Vemos ya aquí algunos indicios de lo que serían bases de la ortografía acentual española.

A lo largo de todo el siglo de oro español hubo, por parte de varios autores, diferentes propuestas de normas ortográficas, incluyendo específicamente el uso de la acentuación gráfica (Sebastián Mediavilla, 2011). Así, el periodo que va entre la gramática nebrisense y el surgimiento de la RAE en 1713 y la publicación de la Ortografía académica en 1741 es considerado un periodo de *caos ortográfico*, dado que no existía hasta entonces una instancia que regulara la escritura de la lengua al modo que hacía ya por ejemplo la Academia Francesa. En palabras de Martínez de Sousa (2006: 36)

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, y sobre todo en la primera del XVII, producen una serie de confusiones en la ortografía del castellano; a tal punto, que en muchos casos ya cada escritor utiliza la suya.

A pesar de estas divergencias gráficas, se bosquejaban también algunas directrices para el aprendizaje de las reglas ortográficas. Hablando en particular sobre la atildación, vemos por ejemplo en Velasco (1582: 299) la siguiente indicación que finaliza el apartado sobre acentuación:

pero ferâ la regla, para el que quifiere vfar defta curiosidad, y entēder quales tienen neceffidad defto, trocarles el accento en las fylabas y quando puefto en las otras donde no le tienē finificarē algo, señalafele en la que que le huviere menester, que a poco tiempo que fe haga, fe adquirira noticia baftâte, y habito para hazerlo despues fin pefadumbre ninguna.

Estas aproximaciones un tanto rudimentarias al fenómeno del acento, su representación gráfica, así como a una estrategia para poder saber dónde colocar un acento, no solo caracterizarían a las obras del llamado periodo de caos, sino que, incluso en la primera edición de la *Ortografía* de la RAE se pueden observar:

folo necefitamos (fin diftincion de fylabas breves, ó largas) de una nota de acento, con la qual, puefta fobre la vocal, damos à entender, y conocemos que en ella hemos de acentuar, haciendo tiempo la pronunciacion con una imperceptible pausa: para efto fe ha de ufar de la virgulilla, que de la izquierda fube á la derecha (RAE, 1741: 245-246)

Esa aproximación a cómo marcar el acento a partir de leer haciendo una especie de pausa es algo que permanecería a lo largo de los siglos.

Un punto coyuntural para la enseñanza y el consecuente uso de la escritura del español ocurriría en 1844 con el decreto real por el cual “se mandó que en todas las escuelas del Reino se enseñase una misma ortografía, y que esta fuese la adoptada por la Real Academia española, como la corporación mas autorizada para dar su fallo en la materia” (Imprenta Nacional, 1845: 360).

La RAE, que por decreto de la reina era ahora la encargada oficial de dictar las normas del español, las cuales debían ser ahora enseñadas en todas las escuelas bajo la jurisdicción de la corona, se dio a la tarea de elaborar un *Prontuario*, el cual tuvo en total 13 ediciones, siendo la primera la de 1844 y la última la de 1866. En dicha obra podemos también encontrar el mismo tipo de aproximación rudimentaria, en este caso al concepto de la sílaba tónica: “esta sílaba no es mas que una en cada palabra y es aquella en que se hace mayor detencion al pronunciarla” (RAE, 1845: 24). Vemos aquí nuevamente la aproximación a este fenómeno como una detención, esto es, una pronunciación lenta.

Ahora, a pesar de que los diferentes Prontuarios de la RAE se mantuvieron en circulación por varias décadas, a la par surgieron otros materiales destinados a la enseñanza de la lengua y, específicamente, la ortografía. Algunos de los manuales extraacadémicos estaban *acomodados a la ortografía de la Real Academia Española*, pero otros se permitían disentir en algunos aspectos. Con todo, en estas obras se pueden identificar “dos estrategias tradicionalmente empleadas en los manuales con fines educativos, a saber, la versificación y la disposición del texto en el formato de preguntas y respuestas”¹ (González Corrales, 2021: 190). Esto es, los materiales didácticos destinados a la enseñanza de la ortografía consistían, de forma general, en brindar las normas para que los alumnos pudieran memorizarlas y, de esta manera, poder aplicarlas.

Como mencionamos previamente, la incorporación, más bien paulatina, de la acentuación gráfica en las prácticas escriturarias cotidianas dependió de varios factores, pero “la acentuación no fue, al igual que la puntuación, uno de los temas de batalla y, [...] ésta, pese a sus esfuerzos tempranos, tardó casi un siglo en conseguir imponerse como institución normativa” (Godinas, 2019: 190).

Eventualmente, la ortografía del mundo de habla hispana se homogeneiza bajo la dirección de la RAE y, a partir de 1951, de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE); estas academias, en conjunto, editan y publican la *Ortografía* que rige actualmente la escritura del español, la que se enseña en escuelas de habla hispana.

La acentuación gráfica es, de hecho, uno de los aspectos ortográficos que, con cada edición de la *Ortografía* académica, sigue mudando, aun mínimamente, lo cual suele generar descontentos e incertidumbres, no solo a los hablantes alfabetizados sino a quienes se dedican a la enseñanza de la lengua escrita.

Desarrollo

Al intentar abocarse a la historia de la enseñanza escolarizada de cualquier disciplina, es común encontrarse con escasez de registros fehacientes sobre prácticas y dinámicas habituales al interior de las aulas. De esta manera, la revisión de manuales escolares cobra gran relevancia para el acercamiento con las prácticas didácticas en torno a una materia, y es que

los libros o manuales se convierten en fuentes primarias riquísimas para la interpretación y el conocimiento de las prácticas escolares concretas de las sociedades que los generaron, y de los postulados socioeducativos que se propusieron en las distintas comunidades escolares (Rodríguez Álvarez, 2010: 312).

En el caso de México, para finales del siglo XIX y buena parte del XX, surgieron diversas propuestas de materiales educativos para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero fueron dos propuestas en particular las que tuvieron mayor impacto en el país, a saber, el método de Enrique Rébsamen y el método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, “llegándose a afirmar que la mitad de los mexicanos aprendieron a leer y a escribir con cada uno de ellos” (Rodríguez Álvarez, 2010: 321-322).

Así pues, estas dos obras marcaron sensiblemente las prácticas didácticas en México a lo largo del siglo XX. En ellas, aun cuando tenían posturas opuestas respecto de la marcha en la enseñanza de la lengua escrita (analítico-sintética o sintético-analítica), la presencia del factor analítico se hace sentir en las instrucciones dadas a los maestros encargados de la enseñanza de la lengua escrita. Por ejemplo, en el caso de la Guía de Rébsamen (1900: 95) encontramos la siguiente indicación:

M[Maestro]. Ahora voy á pronunciarles esta misma palabra más despacio: me..... (da un ligero golpe con la regla en la mesa) sa (otro golpecito). ¿Se fijaron ustedes? Voy á hacerlo otra vez..... Ahora, hágalo Vd. del mismo modo, Roberto..... Otra vez, golpeando cada vez con la palama de la mano en la carpeta. Así: me..... (golpecito) sa (otro golpecito).

De igual forma, en la *Guía del método onomatopéyico* de Torres Quintero (1979: 73) encontramos la siguiente secuencia:

“Voy a pronunciar una palabra muy despacito: pi... za... rrón. Voy a pronunciar otra todavía: car... pin... te...rí...a”. El maestro, al pronunciar, golpeará con su varita sobre su mesa o con su bastón en el suelo, marcando las sílabas de cada palabra. “Quién me pronuncia una palabra lo mismo de despacito? Vamos, León, pronuncia la palabra animalito. Más despacio, siguiendo los golpes de mi varita. Muy bien. Ahora tú, Daniel, la palabra empedrado. Muy bien. Ustedes pueden dar palmadas al pronunciar despacito las palabras.”

Esto es de relevancia si consideramos que la división silábica está estrechamente relacionada con la marcación gráfica de los acentos; además, si bien es cierto que estas situaciones descritas

para maestros corresponden a etapas iniciales de la enseñanza de la escritura, constituyen prácticas didácticas sobre división silábica que en México están fuertemente sedimentadas.

Ahora, es aquí necesario hacer una puntualización. 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, 2010:190), de tal forma 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, 2010:196). Sin embargo, “el concepto de acento es funcional, no material, fuera de la posición fonológicamente acentuada, tal prominencia no tiene valor” (Pàmies Bertrán, 1994: 106), es decir, siendo que el valor del acento no es absoluto sino contrastivo, la sílaba tónica solo se puede localizar en contraste con las átonas dentro de la unidad palabra. Por tanto, la división tajante en sílabas para encontrar *la que suena más fuerte* puede llegar a ser contraproducente ya que, al aislar cada una de las sílabas, se esfuma la sílaba tónica porque todas las sílabas tienen su propio relieve fónico.

A partir de la década de los 60s, en México ocurre la creación y distribución de los Libros de Texto Gratuitos, materiales que, por su alcance, tendrán en el país un gran impacto sobre las prácticas de enseñanza en las escuelas. Este hecho es de gran relevancia ya que, además de la ya mencionada importancia de los manuales escolares como fuentes primarias, sabemos para el caso específico de México que “la estructura de lecciones de estos primeros libros influyó de manera duradera en la codificación de los contenidos escolares y en el orden que seguían muchos maestros de primaria al dar clases de ciencias sociales y naturales” (Rockwell, 2018: 416), es decir, estos materiales representan desde su implementación un gran eje de la dinámica escolar en torno a la enseñanza en las aulas, al grado de que “las prácticas de enseñanza que resultaron hacia finales del siglo eran una amalgama de diversos modos de representación y géneros discursivos acumulados a lo largo de los años” (Rockwell, 2018: 424). De esta manera, un acercamiento a la forma en que los libros de texto gratuitos (LTG en adelante) han tratado un tema específico, en este caso la ortografía acentual, nos puede dar luz sobre la forma en la que se ha enseñado.

Por la naturaleza del presente texto, no podemos abarcar aquí un análisis profundo de las características de las distintas generaciones de LTG que han pasado por las aulas mexicanas, pero valga mencionar apenas unos cuantos detalles interesantes para este primer acercamiento.

En los LTG de los 60s, los primeros publicados por la CONALITEG, con lecciones caracterizados por una estructura de definiciones, ejemplos y ejercicios, llegado el momento de presentar ejercicios de silabificación en 3er grado, se da la instrucción: “pronuncia despacio cada una de las palabras cuya lista se da abajo” (SEP, 1960b: 13), por lo que podemos ver aquí aún un acercamiento a la silabificación concebida de forma rudimentaria, relacionada con la velocidad de pronunciación para localizar la tonicidad.

Por su parte, las generaciones de LTG de español de los 70s y 80s, elaborados por académicos de El Colegio de México, tenían como característica principal el denso cometido gramatical. En el libro de 6° grado de los 80s, en una de sus lecciones la instrucción explícita de separar

palabras en sílabas golpeando los dedos en una mesa y pidiendo que golpeen más fuerte en la sílaba acentuada en una serie de *ta-ta-ta-ta* que se corresponde con los versos de una estrofa, una práctica que, como hemos visto, puede resultar contraproducente pero que se muestra ya sedimentada.

Al pasar a los libros de los 90s, es notable que en esta familia de libros que el tema de la acentuación gráfica se trata primero desde contextos específicos de uso (para diferenciar palabras, en pronombres demostrativos o en verbos en pospretérito) y solo hacia el final se explicitan las normas ortográficas para aplicarlas.

Los LTG que se distribuyeron a partir del 2008, son los únicos que no tratan de forma explícita contenido sobre la acentuación gráfica. En las generaciones de 2011 y 2014 la acentuación se menciona principalmente como parte de la revisión ortográfica de los productos de cada proyecto, y se dan algunos contextos de uso para el acento, como en los verbos en copretérito con terminación *-ía* o en las *palabras interrogativas*.

De forma general, es evidente que, a lo largo de la historia de LTG, el contexto predilecto para tratar la división silábica, cuando sí se trata en contexto, es la métrica de la poesía, las coplas y, en menor medida, la división de palabras en final de renglón. De otra forma, se tiende al trabajo con palabras aisladas.

Otra constante es la ruta general que se sigue en la enseñanza del acento gráfico: identificación de la unidad sílaba, división silábica de las palabras, nombramiento de las sílabas por su posición en la palabra, identificación de la tonicidad de las palabras, clasificación de las palabras por la posición de la sílaba tónica, marcación del acento gráfico y las normas de esta marcación. En algunas familias de libros varía el orden en que se abordan contextos específicos de uso del acento gráfico, como en las palabras interrogativas o el uso del acento diacrítico; de igual forma, algunas de esta familias de libros comienzan abordando el acento desde su función como elemento diferenciador de palabras con cadenas gráficas idénticas pero con posición de sílaba tónica diferente (algunas de forma aislada y otras en contexto), pero no todas retoman esto a lo largo de las lecciones ni entre libros.

Es de resaltar que la división de palabras en sílabas convive en todas las generaciones de libros con otros tipos de segmentaciones o formas de partir las palabras: diferentes tipos de morfemas, rimas, diferentes secuencias gráficas para explicitar normas ortográficas, etc., y en ningún libro se hace alguna aclaración de que estas segmentaciones deben ser consideradas de forma diferente. Aunado a esto, la división silábica se representa de distintas maneras entre generaciones de libros y al interior de estas, ya sea con guiones, puntos, espacios en blanco, etc., las cuales se usan también para indicar los otros tipos de segmentaciones indiscriminadamente.

Un aspecto que varía entre generaciones de LTG es el grado de responsabilidad que recae sobre el docente. Aunque en algunas generaciones de libros se dan los contenidos y los ejercicios de forma muy explícita, en otras hay una tendencia a tratar la sílaba y la tonicidad de forma muy intuitiva, dejando en manos del docente guiar a los estudiantes en la comprensión del concepto de sílaba, el proceso de división silábica, así como de la localización de la sílaba

tónica. En los casos en los que sí se intenta dar instrucciones sobre esto, se revelan las prácticas sedimentadas que ya habíamos mencionado. Esto lo podemos observar incluso en el presente con el Programa *Aprende en Casa* (Programa de educación a distancia ejecutado por la SEP ante la contingencia por COVID-19 y dirigido a educación básica), con un profesor dando justamente la instrucción de silabear palmeando para encontrar la sílaba tónica de una palabra y así poder acentuar gráficamente (la emisión del 10 de febrero de 2021 dirigido a 5° grado de primaria), lo cual, como hemos explicado previamente, constituye una práctica que puede resultar contraproducente. De esta forma, al menos en México, la enseñanza de la ortografía acentual no ha cambiado mucho en el último siglo.

Conclusiones

En este incipiente acercamiento a manuales escolares de principio del s. XX y a las diferentes generaciones de LTG, es evidente es que, salvo ciertas excepciones, el tema del acento se trata de forma reiterada a lo largo de los grados y al interior de cada libro, es decir, no se limita a una sola lección sobre esto ni a un solo grado escolar, lo que muestra un fuerte interés por este contenido.

Es sabido que a lo largo de la educación básica persisten consistentemente los errores de ortografía relacionados con la acentuación gráfica en español (Báez Pinal, 2000; Backhoff, 2008; Sotomayor, Molina, Bedwell, & Hernández, 2013); pero a la vez observamos una fuerte tradición didáctica en torno a este tema que vislumbramos a partir de este acercamiento a materiales didácticos sobre cómo es que la división silábica y la acentuación gráfica han sido tratadas en las escuelas mexicanas a lo largo de los años. Esto, idealmente, puede ser un insumo de reflexión sobre las prácticas didácticas en el aula, de forma que se pueda vislumbrar un camino a seguir en torno a la didáctica de la ortografía acentual; no podemos esperar que la comprensión del sistema de acentuación gráfica mejore si las prácticas de enseñanza continúan siendo las mismas.

Referencias

- Backhoff 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 6° de primaria en el DF. *Lingüística Mexicana*, 1(1), 117-142.
- Godinas, Laurette (2019), "El uso de los acentos gráficos en manuscritos e impresos latinos y castellanos del siglo XVIII novohispano: El lento caminar de las reformas académicas", en Marina Garone Gravier, & Salvador Reyes Equiguas (coord.), *Lenguas y escrituras en los acervos bibliohemerográficos*.

Experiencias en el estudio de la tradición clásica, indígena y contemporánea. Ciudad de México: UNAM-IIB., pp. 175-190.

González Corrales, Leticia (2021), "Algunas notas sobre las ortografías escolares extraacadémicas del siglo XIX (1800-1857)". *Revista argentina de historiografía lingüística*, vol. XIII, núm. 2, pp. 181-199.

Gobierno de España-Imprenta Nacional (1845), *Colección de las leyes, decretos, y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, ordenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los respectivos ministerios desde 1º de julio hasta fin de diciembre de 1844* (Vol. XXXIII). Madrid, España, Imprenta Nacional. En: <https://play.google.com/books/reader?id=Kbx87rJAc9sC&hl=en> (consulta: febrero de 2023)

López de Velasco, Juan (1582), *Orthographia y Pronunciacion Castellana*. Burgos, Felipe de Junta.

Martínez de Sousa, José (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*. España, Trea.

Martínez Moctezuma, Lucía (2002), "Diccionario de historia de la educación en México", *Los libros de texto en el tiempo (parte II)*. En: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.1.htm (consulta: diciembre de 2021)

Pàmies Bertrán, Antonio (1994), "Los acentos contiguos en español", *Estudios de fonética experimental*, Vol. 6, pp. 91-111, En: <https://raco.cat/index.php/EFE/article/view/144378>

Real Academia Española (1741), *Orthographia Española Compuesta, Y Ordenada por la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española.

Real Academia Española, (1845), *Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana dispuesta de Real Orden para el Uso de las Escuelas Públicas* (Segunda ed.). Madrid: Imprenta Nacional.

Real Academia Española (2010), *Ortografía de la lengua española*. México, ESPASA.

Rébsamen, Enrique C., (1900). *La Enseñanza de la Escritura y Lectura en el Primer Año Escolar. Guía Metodológica para Maestros y Alumnos Normalistas*. Jalapa-Enríquez, México: Librería de la Vda. de CH. Bouret.

Rockwell, Elsie (2018), "Huellas del pasado en las culturas escolares (2007)", en Elsie Rockwell, J. Carlos Escalante, & Ana Padawer (Edits.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 391-430.

Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles (2010), "El arte de enseñar a leer y escribir en México durante el siglo XIX, en Luz Elena Galván Lafarga, & Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS, pp. 307-336.

Sebastián Mediavilla, Fidel, (2011), "La acentuación en el Siglo de Oro: teoría y práctica". *Boletín de la Real Academia Española*, Vol. XCI, núm. CCCIV, pp. 353-391.

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º, y 7º básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. doi:10.4067/S0718-09342013000100005

SEP (1960), *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, México, CONALITEG. En: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P3ES007.htm#page/1>

Torres Quintero, Gregorio (1979), *Guía del Método Onomatopéyico* (Decimosegunda ed.). México, Editorial Patria, S.A.

Notas al final

1