

# Con acento en México

Un repaso por la historia de la enseñanza de la ortografía acentual a través de los libros de texto gratuitos

JOSUÉ JIMÉNEZ\*

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 esto se ha enseñado a lo largo de los años en México para intentar comprender por qué sigue generando tantos problemas. Este artículo se divide en dos apartados generales: el primero, un recorrido de la incorporación de la acentuación gráfica al español y un par de materiales empleados para alfabetización hacia principios del siglo XX. El segundo es una descripción exhaustiva de lecciones que tratan acentuación, división silábica o cualquier tema relacionado en las diferentes familias de libros de texto gratuitos. Esta primera aproximación nos permite reflexionar diferentes aspectos de la enseñanza de la acentuación gráfica, cuestionar si las prácticas didácticas ahí reflejadas son las más adecuadas y comenzar a vislumbrar otros caminos a seguir.

*Graphic accentuation is one of the conventions of written Spanish that shows the most deviations from the norm, despite being a recurring theme in the classroom. This apparent contradiction leads us to question how this has been taught over the years in Mexico in order to try to understand why it continues to generate so many problems. This article is divided into two general sections: the first, is a review of the incorporation of graphic accentuation into Spanish and a couple of materials used for literacy in the early twentieth century. The second is an exhaustive description of lessons dealing with accentuation, syllable division, or any related topic in the different families of free textbooks. This first approach allows us to reflect on different aspects of the teaching of graphic accentuation, to question whether the didactic practices reflected therein are the most adequate, and to begin to envision other paths to follow.*

## Palabras clave

Lengua escrita  
Ortografía  
Acentuación gráfica  
Libros de texto gratuito  
Prácticas escolares

## Keywords

Written language  
Spelling  
Graphic accentuation  
Free textbooks  
School practices

Recepción: 2 de marzo de 2023 | Aceptación: 10 de febrero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61268>

\* Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) (México). Maestro en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Publicación reciente: (2019, en coautoría con E. Ferreiro), "En dónde poner el acento: un acercamiento al proceso de atildación en niños de primaria", en E. Ferreiro (coord.), *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*, Rosario, HyA Ediciones, pp. 117-140. CE: [josueajimenezc@gmail.com](mailto:josueajimenezc@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0054-2788>

Cuando la lengua española comenzó a escribirse no había incorporado aún el uso de acentos gráficos; esto ocurrió, de hecho, 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 *justicia* y *fortuito*”.

En 1492, Antonio de Nebrija describía ya, en su *Gramática de la lengua castellana*, algunos principios respecto de la acentuación y, al hablar particularmente de la acentuación gráfica, dice:

...cuando alguna dición tuviera el acento indifferente 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 (De Nebrija, 2014 [1492]: 53).

Desde aquí vemos algunos indicios de lo que serían las bases de la ortografía acentual española.

A lo largo de todo el siglo de oro español varios autores hicieron diferentes propuestas de normas ortográficas, incluyendo específicamente el uso de la acentuación gráfica (Sebastián, 2011). Así, el periodo entre la gramática nebrisense, 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 del modo que hacía, por ejemplo, la Academia

Francesa. En palabras de Martínez de Sousa (2004: 36):

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, y sobre todo en la primera del XVII, [se] produce 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. Respecto de la atildación, vemos en López de Velasco, por ejemplo, la siguiente indicación que finaliza el apartado sobre acentuación:

pero *ferà* la regla, para el que quifiere vfar defta curiosidad, y entèder quales tienen neceffidad defto, trocarles el acento en las *syllabas* y quando puefto en las otras donde no le tienè *finificarè* algo, *feñalafele* en la que que le huvierre menester, que a poco tiempo que *se* haga, *fe* adquirira noticia bastâte, y habito para hazerlo despues *fin* pefadumbre ninguna (López de Velasco, 1582: 299).

Estas aproximaciones rudimentarias al fenómeno del acento, su representación gráfica, así como a una estrategia para poder saber dónde colocar un acento, no sólo 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* necesitamos (*fin* distincion de *syllabas* 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 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 real era la encargada oficial de dictar las normas de escritura del español, las cuales debían ser ahora enseñadas en todas las escuelas bajo jurisdicción de la Corona, se dio a la tarea de elaborar un *Prontuario*. En dicha obra podemos encontrar la sílaba tónica descrita de la siguiente forma: “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 así, nuevamente, la aproximación a este fenómeno como una detención, esto es, una pronunciación lenta.

Ahora bien, 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” (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, así, 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 español se homogeneizó bajo la dirección de la RAE<sup>1</sup> y, a partir de 1951, de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE); estas academias, en su conjunto, elaboran actualmente la *Ortografía* que rige la escritura del español y es, por ende, la que se enseña en las escuelas de habla hispana.

La acentuación gráfica es, de hecho, un aspecto ortográfico que muda, aunque sea mínimamente, con cada edición de la *Ortografía* académica, lo cual suele generar descontentos e incertidumbres, no sólo a los hablantes alfabetizados, sino a aquéllos que se dedican a la enseñanza de la lengua escrita. A continuación, nos centraremos justamente en la enseñanza de la escritura en México, particularmente lo relacionado con la ortografía acentual.

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX

Al intentar abocarse a la historia de la enseñanza escolarizada de cualquier disciplina, es común encontrar una 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 acercarse a 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, 2010: 312).

En el caso de México, para finales del siglo XIX y durante buena parte del XX surgieron

<sup>1</sup> Chile sería el último país hispanohablante en adoptar las normas ortográficas de la RAE en 1927.

diversas propuestas de materiales educativos para enseñar a leer y escribir, pero fueron dos propuestas en particular las que tuvieron mayor impacto en el país: el método de Enrique C. 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, 2010: 321-322).

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

M[aestro]. 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 palma 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 despacio: *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 despacio? 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 despacio las palabras.

Esto es de relevancia aquí si consideramos que la división silábica está estrechamente relacionada con la marcación gráfica de los acentos; además, si bien es cierto que estas situaciones dirigidas a docentes corresponden a etapas iniciales de la enseñanza de la escritura, constituyen prácticas didácticas sobre división silábica que en México están fuertemente sedimentadas.

Aquí es 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 manera 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, 1994: 106), es decir, dado que el valor del acento no es absoluto, sino contrastivo, la sílaba tónica sólo puede localizarse 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.

En México, a partir de la década de los sesenta entran en escena 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. Sobre ellos ahondaremos en los apartados siguientes.

## SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

En 1959 se decretó la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que tiene por función principal “fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria”

(DOF, 1959). Esto es relevante pues, además de la importancia de los manuales escolares como fuentes primarias, sabemos 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, acercarnos a la forma en que los libros de texto gratuitos (LTG en adelante) han tratado un tema específico, en este caso la ortografía acentual, puede darnos luz sobre la forma en que se ha enseñado.

La Conaliteg reconoce en el catálogo histórico de su portal en línea<sup>2</sup> 11 generaciones diferentes de LTG para primaria desde su creación hasta ahora, a saber: 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018 y 2019. En las siguientes partes de este artículo abordo las primeras nueve generaciones de libros (1960-2014) en torno a las lecciones que tratan los temas de división silábica y acentuación gráfica, así como temas alledaños que resulten pertinentes en relación con los ya mencionados.

### *Los primeros libros de texto (1960, 1962)*

Las dos primeras generaciones de libros constituyen realmente una sola familia ya que, simplemente, los materiales destinados para 5° y 6° grados fueron publicados dos años después. El libro de 1° grado no trata ningún tema que competa a esta revisión; a partir de 2° grado, aunque no se define, se introduce el término sílaba y se le pide al alumno prestar atención sobre ellas. De igual forma, a partir

de este libro se pide al estudiante fijarse en fragmentos dentro de palabras como *-mb-* o *-mp-*, que no constituyen sílabas, pero sí se abordan con la misma indicación. Vemos aquí la primera aparición del término acento en referencia a la rayita sobre las vocales: “cuando veas una vocal con acento, pronúnciala con más fuerza que las otras vocales de la palabra” (SEP, 1960a: 52); esto se ejemplifica con una serie de pares mínimos (p. ej. *jugo* / *jugó*) y se comienzan a introducir patrones gráficos como pistas para la atildación. El primero que se menciona es la terminación en *-ía* (Fig. 1). Hay ejercicios de ordenar las sílabas de una palabra, nombrar sílabas por su posición dentro de la palabra y, más adelante, de división silábica.

En 3° se comienza con algunas definiciones (alfabeto, vocales fuertes y débiles, consonantes...) y, entre ellas, se vuelve a introducir el concepto de sílaba como la parte de una palabra que se dice con un solo golpe de voz. Se especifica que se compone de vocales y consonantes, siendo que las vocales pueden ser sílaba por sí solas, pero no así las consonantes. Al pasar a ejercicios de silabificación se da la instrucción: “pronuncia despacio cada una de las palabras cuya lista se da abajo” (SEP, 1960b: 13), como una especie de preámbulo para dividir en sílabas. Llama la atención esta instrucción un tanto rudimentaria para introducir el proceso de localización de la sílaba tónica que, como hemos visto, data de hace varios siglos, pero puede no resultar del modo esperado, ya que en una lectura despacio se puede desvanecer el relieve sonoro del acento. Aquí la división silábica se representa con un guion. Después se da una primera clasificación de palabras por número de sílabas, así como una tipología de éstas: directa, inversa y mixta.

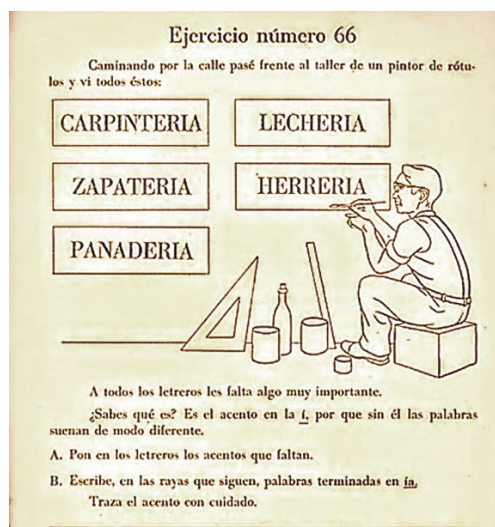
En esta ocasión se representa la división silábica con un espacio en blanco. Posteriormente, se presentan ejercicios de división

<sup>2</sup> Sólo fueron consultados los libros disponibles en el catálogo histórico de la Conaliteg para el análisis presentado en este artículo. Se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=2014&a=1> (consulta: febrero de 2023).



silábica y localización de la que “se pronuncia con mayor fuerza” (SEP, 1960b: 30). Luego se presenta la forma de nombrar los tipos de palabra de acuerdo con la posición de esa parte más fuerte; esto lleva a ejercicios de clasificación de palabras por posición del acento y, en seguida, se pide separar palabras ya clasificadas por las letras con que terminan, esto con el propósito de llevar a definir las normas de acentuación, las cuales se presentan inmediatamente después.

**Figura 1. Señalamiento del patrón gráfico -ía como indicador de la necesidad de acento gráfico**



Fuente: SEP, 1960a: 53.

Varios ejercicios más adelante se define el diptongo, al retomar la clasificación dada previamente sobre vocales débiles y fuertes. Después se presenta un ejercicio de identificación de diptongos, y se definen los triptongos. En la última lección de este libro se indica, sobre las palabras para preguntar (*qué, quién...*), que “siempre que las utilices en oraciones interrogativas llevan acento” (SEP, 1960b: 74).

En 4° se retoma la definición de sílaba: se presenta un ejercicio de división silábica y clasificación de palabras por cantidad de sílabas. Se introduce por primera vez el concepto de

acento prosódico como el mayor esfuerzo que se hace en la pronunciación de una sílaba. Se introduce también el concepto de acento ortográfico, señalando entre paréntesis la rayita a la que se refieren ('). Se retoma el nombre que reciben las palabras dependiendo de la posición del acento prosódico (sólo agudas y graves) y se enuncia la regla para determinar si se acentúa gráficamente o no ese tipo de palabra.

Vemos nuevamente el concepto de diptongo, junto con la división entre vocales fuertes y débiles, y se marcan ejercicios de localización de diptongos. Se menciona que en algunas palabras se da mayor fuerza a una de las dos vocales (refiriéndose a los encuentros vocálicos que implica el diptongo) y que, por tanto, el diptongo se deshace. No se introduce aquí el término *hiato*. Después, se presentan ejercicios de acentuación gráfica, primero con la instrucción de acentuar “la vocal que lo requiera para la correcta pronunciación” (SEP, 1960c: 54) en una serie de palabras con hiato en que todas se marcan convencionalmente, y otro en que se solicita acentuar, entre un conjunto de palabras, las que deban acentuarse, así como dejar sin marcar las que no lo necesiten.

Se presenta un ejercicio en que se solicita leer en voz alta palabras aisladas “como es debido, según allí se las emplea” (SEP, 1960c: 59). Dichas palabras son esdrújulas, pero no están tildadas. Se da el nombre de este tipo de palabras por la localización de su acento y se establece la norma de su acentuación gráfica. En seguida hay un ejercicio en que se solicita acentuar una serie de palabras esdrújulas que necesitan de su acento.

Se introduce el tema del acento diacrítico mencionando que “hay palabras que unas veces se acentúan y otras que no se acentúan” (SEP, 1960c: 88), siendo la primera vez que se menciona éste en particular. Para esto se da una serie de ejemplos.

En 5° nuevamente se define la sílaba y se dan lineamientos para la división silábica poniendo como contexto el corte al final de renglón; se mencionan también diptongos y

triptongos. Se presentan ejercicios de clasificación de palabras por cantidad de sílabas, así como de división silábica. Se amplía la tipología de sílabas y se pide identificar diferentes tipos en un pequeño texto. Además de diptongos y triptongos se mencionan los encuentros vocálicos en que, con el acento, se deshace el diptongo (sin hablar de hiato). Se incluyen ejercicios de marcación de tildes con un fragmento del libro de *Lengua nacional*, así como de clasificación de palabras por posición del acento. Más adelante se menciona, en esos términos, el cambio de función gramatical que implica la tilde en algunos monosílabos; se dan ejemplos y ejercicios al respecto, pero no se usa el término diacrítico, aunque ya se había usado previamente en el libro de 4°.

En 6° se comienza con lecciones de repaso, como clasificar palabras por cantidad de sílabas. Se da la definición de sílaba como conjunto de letras que se pronuncian en una sola emisión de voz, y un listado con tipos de sílabas. También se presenta un ejercicio de clasificación de sílabas de acuerdo con este listado. Posteriormente, al definir *palabra* se menciona que en cada una existe una sílaba con mayor intensidad, se da nuevamente el nombre que reciben las palabras dependiendo de la posición de esta sílaba con mayor intensidad (aguda, grave o esdrújula) y se pide categorizar palabras de acuerdo con esto. Es hasta después que se da la definición de sobresdrújula, siendo ésta la primera vez que aparece el término, y se especifica la regla ortográfica de su acentuación. También se presenta en este libro un ejercicio de identificación de diptongos en una serie de palabras y se introduce el concepto de adiptongo, esto es, el caso de las vocales fuertes que no forman diptongo; después, ejercicios de división silábica. A continuación, se presenta un apartado en el que se define el acento ortográfico o tilde como “una rayita oblicua que se coloca sobre determinada vocal” (SEP, 1968: 23) y se especifican las reglas fundamentales de acentuación gráfica; finalmente, un par de ejercicios, uno

de clasificación de palabras por posición de acento y otro de tildar palabras que lo requieren ortográficamente.

### *La primera reforma a los libros de texto (1972, 1982, 1988)*

A partir de 1972 surge una nueva familia de libros correspondiente a una reforma en planes y programas de estudio. En lo que refiere a los libros de español, “el objetivo principal de los nuevos libros fue terminar con la enseñanza ‘verbalista, informativa y memorística, para enseñar a los niños a pensar, a utilizar los medios de información a su alcance y analizar(los) para resolver prácticamente los problemas’” (Martínez Moctezuma, 2002: s/p). Sin embargo, las generaciones de libros que abarcan de la de 1972 hasta la de 1988 se caracterizan por su denso contenido gramatical, dentro del cual encontramos definiciones de términos como fonema, lexema, gramema, etc. Aunque, eso sí, “es de destacar que por primera vez el libro de texto concordó con el plan de estudios y con los programas” (Villa Lever, 2009: 91). A continuación, describo a grandes rasgos los contenidos y secuencias de estos libros respecto de temas relacionados con acentuación gráfica.

El libro de 1° de la generación 1972 no trata ningún tema relacionado con ortografía acentual. El de 2° está dividido en tres apartados: “lecturas con ejercicios”, “ejercicios ortográficos y juegos con fonemas” y “juegos del lenguaje”. Esta familia de libros tiene este tipo de divisiones, aunque en cada grado varía un poco el nombre. Muy al inicio del libro de 1° se introduce el concepto *fonema* como “los sonidos que usamos al hablar para formar y para distinguir las palabras” (SEP, 1972a: 123). Esto es sólo el inicio de los complejos conceptos que esta familia de libros abarca. El libro es exhaustivo con los ejercicios sobre fonemas.

Al introducirse el concepto sílaba no se da ninguna definición, pero sí se pide unir una serie de sílabas para formar palabras. En este caso la división silábica se representa con un espacio en blanco. El libro contiene varios ejercicios

más relacionados con sílabas, ya sea para contar los fonemas que forman algunas sílabas o para separar y contar sílabas de algunas palabras.

Se introduce el concepto *acento* directamente con la marcación de vocales que “se pronuncian con más fuerza que las demás vocales de la misma palabra” (SEP, 1972a: 162). Los ejercicios que aquí introducen el uso del acento comienzan con oraciones que contienen palabras homógrafas únicamente diferenciadas por la posición de la sílaba tónica (p. ej. *bebe/bebé*) pero presentadas sin tildes. En seguida, se presenta una serie de oraciones que incluyen palabras con terminación *-on*, una que no amerita tilde y otra que sí, pero sin estar marcada. Se solicita marcar acento a todas las terminaciones *-on* que suenen fuertes. Todo esto apenas en la sección de “Ejercicios ortográficos y juegos con fonemas” del libro de 2°.

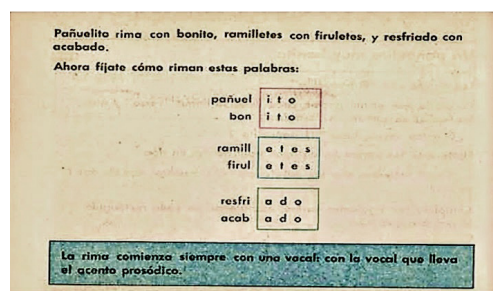
En la última sección del libro se incluyen ejercicios relacionados con gramática. Resalta una serie de ejercicios en que se intenta destacar la flexión de algunos verbos, de manera que se señalan las terminaciones de éstos; es decir, se introduce una forma diferente a las sílabas para segmentar las palabras. Hubo una reedición de este libro en 1975 y pasó a llamarse *Español. Ejercicios*; ya no se divide en las tres secciones mencionadas, pero el contenido es básicamente el mismo.

A partir del libro de 3° se abordan la rima y los morfemas; se introducen así otras formas de dividir las palabras que no necesariamente se corresponden con la sílaba; el tema de los morfemas es bastante recurrente a lo largo del libro. Se continúa presentando la clasificación de las sílabas respecto de su posición en la palabra; después se introduce el concepto de sílaba tónica como aquella que se pronuncia más fuerte que las demás y se dice que, a veces, ésta lleva un acento escrito. Se pide identificar la sílaba tónica en una serie de palabras para así introducir los conceptos de aguda, grave y esdrújula dependiendo de la posición de la sílaba tónica; en los ejercicios se pide focalizar las letras en que terminan los distintos tipos de

palabras. Después de dejar establecidas las terminaciones relacionadas con la marcación del acento escrito se da una lista de palabras clasificadas en agudas, graves y esdrújulas para que el alumno tilde las que lo necesiten. En páginas siguientes no se retoma el acento escrito, pero se presentan ejercicios con sílabas. En uno se usa la sílaba para enseñar que antes de *b* o *p* se escribe *m*, sin embargo, los fragmentos que usan para ilustrar tal secuencia no corresponden del todo a sílabas, como el caso de *TAM-PO-CO*, donde sólo el primero es una sílaba.

En el libro de 4° se trata la sílaba y se incluye el diptongo. Se introduce la rima como repetición de sonidos finales de las palabras; se especifica que ésta comienza en la vocal que lleva el acento prosódico. Así, ninguna de estas segmentaciones empleadas para ilustrar la rima corresponde con sílabas; de hecho, se aísla la vocal tónica de su sílaba y se coloca junto con el fragmento final de la palabra (Fig. 2). Este tipo de lección vuelve a aparecer más adelante en el libro.

Figura 2. Segmentación de palabras para indicar rima



Fuente: SEP, 1972: 46.

Se retoman ejercicios sobre morfemas (género, número, etc.), así como otro tipo de formas de trabajar palabras segmentadas: letras, terminaciones de ciertas formas verbales y secuencias de letras que ilustran normas ortográficas (como *-nv-*, *-mb-*, *-ble*, *-bilidad*). Tras varios ejercicios con fonemas se presenta una serie de palabras divididas en sílabas con guiones. Se solicita leerlas y encerrar la que



suenan más fuerte, explicitando que se llama sílaba tónica. Se pide determinar qué lugar ocupa la sílaba tónica de palabras ya organizadas en conjuntos y así designarlas como agudas, graves o esdrújulas.

Sigue un ejercicio para descubrir las reglas para acentuar ortográficamente. Se solicita dividir en sílabas unas palabras escritas convencionalmente y determinar qué tipo de palabra es según la posición de la sílaba tónica. Se continúa pidiendo separar palabras de cada tipo y especificar con qué letras terminan las agudas y graves que llevan acento y así llegar a las normas de acentuación. En un ejercicio posterior se solicita dividir dos palabras en sílabas, una con terminación *-on* y otra con *-ón*. Se pide determinar qué posición ocupa la sílaba tónica de cada una y si son agudas, graves o esdrújulas. Luego, marcar acento ortográfico en palabras señaladas en un texto en que se observa presencia de *-on-*, con el objetivo, parece, de aclarar que ese patrón gráfico no implica *per se* que deba acentuarse.

Se introducen las terminaciones de participio y gerundio, lo cual se ilustra separando estas terminaciones de unas cuantas palabras (Fig. 3). Así, se presentan nuevamente segmentaciones que no se corresponden con unidades sílabas.

Figura 3. Introducción de las terminaciones de gerundio y participio



Fuente: SEP, 1972b: 163.

En el libro de 5°, al retomar los morfemas, éstos se clasifican en lexemas y gramemas; estas segmentaciones se representan de diversas formas, como diagonales o guiones. A lo largo del libro se tratan y se dan ejercicios sobre distintos tipos de morfemas, así como de división silábica. Posteriormente, se define un contexto específico de uso del acento de la palabra “cuando tiene un sentido interrogativo o exclamativo” (SEP, 1972b: 221), lo cual aplica también a palabras como: donde, que, quien, etc.

En el libro de 6° encontramos nuevamente ejercicios relacionados con rima y con lexemas y gramemas, parecidos a los ya mencionados. El último tema sobre acentuación en este libro es sobre el acento diacrítico, que “sirve para diferenciar la función de las palabras en un enunciado” (SEP, 1972c: 161) (p. ej. los pares *el/él*). Sobresale la definición que se da, pues resulta vaga, y que sea el último tema, pues, de hecho, el acento se introdujo en esta familia de libros como un elemento gráfico que sirve para diferenciar palabras iguales (p. ej. con el par *bebe/bebé* en contexto oracional), aunque no se trataba propiamente del acento diacrítico. De igual forma, aunque a lo largo de esta familia de libros se insiste en los ejercicios con sílabas, a diferencia de otros conceptos la sílaba no se define en ningún momento y se deja esta responsabilidad al maestro o a la intuición de los estudiantes.

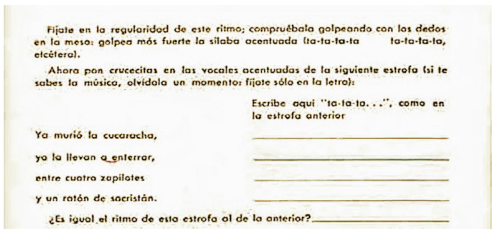
En 1982 surge una nueva generación de libros, pero sólo para 1°, 2° y 3er grados. Se caracterizan por una disminución drástica, que no total, del contenido gramatical que tenían sus predecesores. Estos libros focalizan los ejercicios sobre fonemas y formación de sílabas y palabras, aunque de estos términos sólo se recupera la definición de fonema y no se aborda realmente el acento. De 4° a 6° se siguen usando los libros de 1972. En 1988, para 4° se sigue usando el libro de 1972 sin cambios, pero para 5° y 6° aparecen reediciones modificadas de 1972 que complementan a los de 1982.

En el libro de 5° de 1988 se sugiere una actividad en que hay que dar pasos por cada sílaba

de un texto para formar el texto completo. Después se solicita hacer el proceso inverso: con el mismo texto se solicita hacer la separación por sílabas con rayas verticales, siendo la primera vez que la división silábica se representa de esta manera. Estos libros parecen tener la intención de una aproximación más lúdica a los temas. Hay aquí también ejercicios de clasificación de palabras de acuerdo con la posición de su sílaba tónica y se pide focalizar las letras con las cuales terminan. Vemos, igualmente, el tema de morfemas y la consecuente división de palabras en sus morfemas constitutivos.

En el libro de 6° podemos destacar, en una de sus lecciones, la instrucción explícita de separar palabras en sílabas golpeando los dedos 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 (Fig. 4).

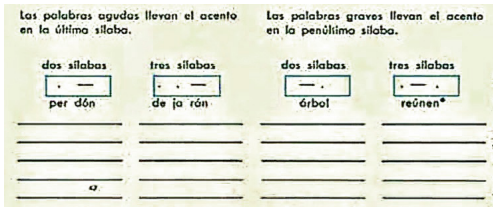
Figura 4. Instrucción de silabear dando golpes en la mesa



Fuente: SEP, 1988: 24.

Aquí también se retoma sílaba y acento, nuevamente mencionando la clasificación de palabras según la posición de su sílaba tónica. Se da una lista de palabras con acento gráfico y se solicita clasificarlas por cantidad de sílabas y posición del acento. Se usan puntos (.) y rayas (—) para representar la tonicidad de las sílabas (algo que no se hace en ninguna otra generación de libros), además de que en cada ejemplo las sílabas de cada palabra se escriben separadas (Fig. 5). Éste es el último ejercicio en toda la familia de libros que trata el tema.

Figura 5. Representación de sílabas tónicas y átonas con rayas y puntos



Fuente: SEP, 1988: 86.

### Los libros de la modernización educativa (1993)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, decretado en 1992, se comenzó una reforma de planes y programas de estudio de nivel básico que se vería reflejado en los LTG.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita (SEP, 1993: 14-15).

En la generación 1993 se sustituye el denso contenido gramatical de sus predecesores por propuestas de “Reflexión sobre la lengua” y otros ejes a lo largo de los seis años de primaria. Como se puede deducir de la forma en que se plantean las actividades, el objetivo de estas propuestas de reflexión sobre la lengua es guiar en el análisis de ciertos aspectos de la lengua escrita. Y es que

...los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como

convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz (SEP, 1993: 23).

Esta generación de libros comienza con la presentación de una serie de ejercicios que consisten en focalizar diferentes unidades, desde las letras, las sílabas y las palabras; incluye ejercicios como completar palabras con las sílabas o las letras apropiadas, crucigramas, segmentar oraciones escritas en texto continuo, formar palabras compuestas y la diferencia en el uso de pares como *v/b* o *r/rr*.

En el libro de 2° se introduce la rima (aunque no se le llama así), como una forma de dividir las palabras diferente a la sílaba. Siguen diferentes ejercicios con sílabas y letras para completar o formar palabras, muchos realizados en contexto de crucigrama o ahorcado.

En el libro de 3° se introduce el concepto de sílaba como “un sonido o conjunto de sonidos que se pronuncian en una sola emisión de voz” (SEP, 1998: 120). Comienza con ejercicios de división silábica y se resalta la utilidad de esto en contexto de partición de palabras al final del renglón. En la edición de este libro de 1999 se señala en una lección cómo “al pronunciar cada palabra, pronuncias con mayor fuerza una de sus sílabas” (SEP, 1999: 117); de igual forma, se dan ejemplos de palabras con los que introducen un cambio de significado al cambiar la pronunciación (p. ej. *trabajo/trabajó*). Similar a generaciones anteriores, aquí se comienza a introducir la prominencia acentual usando palabras sin divisiones y en contexto oracional. En este punto aún no se señala explícitamente el acento gráfico, pero sí una de sus funciones más útiles: marcar una pronunciación diferente que implica diferencias de significado entre palabras con la misma cadena gráfica.

Se presentan varias lecciones donde se focaliza la atención sobre diferentes unidades al interior de las palabras, como terminaciones de género *-o/-a*, secuencias gráficas *-mp-* y *-mb-* o terminaciones *-ancia*, *-ancio*, *-encia* y *-encio*

para ilustrar normas ortográficas. Posteriormente, en una lección se denomina sílaba tónica a esa sílaba que se pronuncia más fuerte; después se pasa a clasificar palabras de acuerdo con la posición de dicha sílaba. Hacia el final del libro de 4° se menciona de forma explícita, por primera vez en toda esta familia de libros, algo sobre el uso del acento, específicamente en la palabra sólo, “porque significa solamente” (SEP, 2000: 196).

En 5° se explicita el uso del acento en pronombres demostrativos (uso actualmente proscrito) y posteriormente se hace lo mismo con terminaciones del pospretérito (*-ría*, *-rían*, *-rían*, *-rían*). Es hasta el final de este libro que se vuelven a clasificar palabras de acuerdo con la posición de la sílaba tónica, pero esta vez se da el nombre de cada categoría, así como un espacio para establecer las reglas de acentuación.

El libro de 6° retoma la capacidad del acento para mudar el significado de las palabras y aquí se vuelven a mencionar las normas de acentuación para pasar a ejercicios de marcación del acento. En general, en esta familia de libros el tema de la acentuación gráfica se trata primero desde contextos específicos de uso (diferenciar palabras, pronombres demostrativos o verbos en pospretérito) y es hacia el final que se explicitan las normas ortográficas para aplicarlas.

### *Enseñanza por proyectos (2008, 2011)*

A partir de la generación de 2008 las lecciones comienzan a organizarse por proyectos. El eje de “Reflexión sobre la lengua” desaparece y da lugar a “¡A jugar con las palabras!”. Aquí, aunque en las actividades de escritura se insta a revisar la ortografía de los textos producidos, es evidente que el contenido y las actividades propuestas en torno a cuestiones ortográficas se ve reducido drásticamente. En esta generación en particular no se presentan libros de 3° y 4° grados, sino que se emplean los de la generación de 1993.

Se comienza en 1° grado con ejercicios de formación de palabras con letras sueltas y

luego con sílabas (sin mencionar el concepto en sí). Luego se introduce la rima. Continúan los ejercicios para formar palabras, como ahorcado, sopa de letras, rompecabezas de sílabas y segmentación de oraciones en texto continuo. En el libro de 2° comienzan con ejercicios de acomodar palabras con letras en desorden y el mismo tipo de ejercicios del libro de 1°.

Con relación al libro de 5°, vemos que se introduce el concepto de familia léxica y, similar a generaciones anteriores, el lexema; una división al interior de la palabra que no necesariamente se corresponde con la sílaba. Posteriormente se vuelve a mencionar la rima, pero sin profundizar más allá del poema con que se ejemplifica.

Finalmente, en el libro de 6° el único tema que resulta de interés para esta revisión es la división silábica en el contexto de la métrica de un poema, así como el concepto de *sinalefa*. En esta parte sobresale un pequeño error, ya que en el texto se dice “si la última sílaba del verso es aguda, se aumenta una sílaba y, si es esdrújula, se resta una sílaba” (SEP, 2009: 125), pero son las palabras las que pueden tener esa categorización derivado de la posición de su sílaba tónica, no las sílabas en sí mismas. Así, en esta familia de libros, sin contar los libros de 3° y 4° que corresponden a la generación anterior, no se introduce el tema de la acentuación gráfica de forma explícita.

La generación de libros de 2011 sí presenta libros para todos los grados y, como ocurre con los libros de 2008, una de las características más notables es que las lecciones se organizan por proyectos. Se introducen desde el principio los temas a tratar y se retoma un supuesto conocimiento previo. El proyecto en cuestión gira en torno a cierta tipología textual, mientras que los temas de análisis gramatical y ortográfico se introducen en “Ficheros del saber” o en apartados incrustados dentro de la secuencia del proyecto.

El libro de 1° comienza con ejercicios que involucran el nombre propio, focalizando letras iniciales o finales; de igual forma se emplea un alfabeto móvil para formar palabras.

En este libro se hace la primera mención de la palabra *sílaba* sin explicación al respecto; sólo la instrucción de separar en sílabas para hacer un rompecabezas. Parecen querer guiar en la definición del concepto de sílaba al solicitar a los chicos fijarse en “otras palabras que empiecen con las dos primeras letras” (SEP, 2013: 36) de algunas palabras. Posteriormente se focaliza también el inicio y final de ciertas palabras, pero en esta ocasión sólo una letra a la vez. Hasta aquí es consistente la marcación de letras aisladas en negritas y de las sílabas con un guion para indicar inicio o término de palabra (p. ej. *lo-* u *-or*). En un ejercicio se solicita escribir el final de palabras que riman dentro de una canción, después de haber previamente señalado el final parecido de palabras en una copla. En esta ocasión no hay ningún tipo de resaltado para la parte final de las palabras (que no llaman sílabas), salvo la línea de espacio en blanco que previamente había sido usada solamente para letras o palabras completas. El trabajo sobre rima continúa varias actividades más.

El libro de 2° no se diferencia mucho del de 1°, ni en contenido ni en secuencia. En 3° grado vemos, en el contexto de la escritura de un reglamento, la introducción de los finales de verbos en infinitivo, lo que volverá a aparecer más adelante. De igual forma se menciona la rima al introducir un poema. Se menciona la acentuación por primera vez en este libro, pero sólo señalándola como un aspecto a cuidar al redactar. Dentro del tema de encuesta/entrevista se introduce el acento que corresponde a palabras interrogativas como dónde, cuándo, cómo... Aunque escueta, es la primera norma que se da sobre acentuación.

En 4° grado se retoma el acento que corresponde a las palabras qué, cómo, cuándo... al tener una función interrogativa y se le nombra por primera vez acento gráfico. Más adelante se introduce el concepto de sílaba como “el conjunto de letras que al pronunciarse se dicen en una sola emisión de voz” (SEP, 2011: 31). Sorprende aquí el uso de esta definición ya que, similar a lo que ocurre en los primeros LTG, se

trata a la sílaba en términos de letras, y no de sonidos, lo que, vaticino, puede hacer proclive que la división silábica se realice contando letras en vez de considerar realmente una sola emisión de voz. Se introducen también los conceptos de sílaba tónica y átona, así como la clasificación de palabras de acuerdo con la posición de la primera; de igual forma aparecen las normas de acentuación gráfica. Posteriormente, en otra lección se ve el concepto de etimología y, con éste, un tipo de división de palabras por unidades de significado.

Más adelante se introduce nuevamente la rima en el contexto de poemas y se dirige la atención a la terminación de las palabras. Se solicita que en un poema se marque de alguna manera cómo leer: aumentar o disminuir volumen y velocidad. Esto es ya un inicio a la marcación gráfica de otros aspectos sonoros, aunque no se relacione con marcaciones convencionales. Se menciona aquí brevemente la división de palabras al final del renglón; se aclara que hay que hacerlo por sílabas, pero sólo como consejo para la redacción.

Otra vez el uso de acentos se introduce como mención para la revisión ortográfica de un texto y se menciona como una característica de los verbos en pasado en primera y tercera persona, sin hacer alguna precisión al respecto. Hacia el final del libro se introducen las familias de palabras como pista para revisar la ortografía.

Al pasar a 5°, la primera mención que se hace de algún tema ortográfico es para hacer una revisión general de un texto que se solicitó elaborar. A lo largo del libro, esta instrucción será reiterada en la sección “Producto final”. Se utiliza nuevamente la poesía para introducir la rima como terminación en sonidos iguales. Se focaliza entonces la atención en el final de las palabras de final de verso. Ésta es la última mención en este libro de cualquier tema relacionado de alguna manera con las sílabas o con el acento.

En el libro de 6°, en un apartado de revisión, se plantea la acentuación de palabras en

pretérito y en copretérito (con terminación *-ía*); en el caso de las palabras en pretérito se especifica que es el caso de palabras que resultan agudas. Más adelante, se indica nuevamente el cuidado que se debe tener respecto de la acentuación de palabras interrogativas. En otra lección se solicita verificar que la acentuación sea correcta en la elaboración de un cuestionario. En el último bloque se retoma la poesía y el conteo de sílabas para los poemas en verso. También se menciona cómo la tonicidad de las palabras afecta a la métrica de un verso.

### *Enfoque en las prácticas sociales del lenguaje (2014)*

En 2013 se empieza a gestionar una reforma educativa que toma forma a partir de los libros de 2014; en éstos se establece como propósito de la asignatura de español que

...los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. (SEP, 2017: 188).

Así, esta generación de libros está organizada en “Prácticas sociales del lenguaje”; se retoman distintos géneros textuales con un propósito específico en cada lección.

En las primeras páginas del libro de 1° se pide a los alumnos identificar las primeras grafías de sus nombres y contar el número de letras, así como otros ejercicios con el nombre propio. Se continúa poniendo el foco en distintos segmentos, como letras y palabras. Más adelante se abordan las terminaciones *-cito*, *-cita* y *-ecita* y se pide inferir la función de esas letras que diferencian la raíz. Posteriormente se presenta una actividad en que se solicita separar y contar las sílabas en una serie de palabras, siendo la primera mención en toda la



familia de libros de la *sílaba*. A esto le siguen ejercicios relacionados con división silábica.

En el libro de 2º, comienzan a focalizar segmentos específicos al presentar pares de palabras (sólo algunos pares mínimos) y se solicita a los estudiantes que identifiquen diferencias (p. ej. *maromero/marinero*, *árboles/ángeles*, *lunas/cunas*). Sólo en algunos casos estos segmentos diferenciadores corresponden a sílabas.

**Figura 7. Ejercicio de división silábica con palabras de origen náhuatl**

¿Cómo suena la "c"?

Separa en sílabas los nombres de los personajes y ve si eso te ayuda a pronunciarlos bien.

|              |    |     |  |  |
|--------------|----|-----|--|--|
| Iztaccihuatl | Iz | tac |  |  |
| Popocatepetl |    |     |  |  |

64

Fuente: SEP, 2016a: 64.

Luego se introduce la división silábica por primera vez en este libro. Se pide dividir palabras en sílabas en una tabla que contiene la cantidad de espacios por sílaba ya determinados. Se trata de palabras de origen náhuatl, lo cual resulta sorprendente para ejercicios iniciales de división silábica, dado que éstas contienen sílabas complejas y finales de palabra en *-tl* (Fig. 7). Esto no se retoma en las lecciones siguientes.

Posteriormente se introduce nuevamente, sin definirlo, el término de rima y se pide identificar versos que rimen en diferentes coplas, lo que implica focalizar finales de palabra. Se resaltan las sílabas que hacen que los versos rimen y se pide que escriban versos alternativos con la misma rima. Más adelante se solicita identificar imágenes cuyo nombre incluye las sílabas *-güe-* y *-güi-* y se pide inferir el uso de “los dos puntos sobre la u” (SEP, 2016a: 117); esto constituye la primera actividad que

introduce este otro diacrítico de la escritura del español. Hasta ahora las actividades en torno a la sílaba son más bien intuitivas, pues no se ha llegado a una definición de ésta.

Se continúa hablando de rima, pero en el contexto de trabalenguas; sobre este tema se vuelve en otras partes del libro. También se aborda la separación en sílabas de algunas palabras. Se introducen actividades relacionadas con morfemas derivativos (sin nombrarlos como tales): aumentativos y diminutivos; de género y número (para trabajar correspondencia), así como el sufijo *-ero* en el contexto de formación de palabras que corresponden a oficios.

En 3º grado, la primera lección presenta un texto del cual piden identificar ciertas palabras (refiriéndose a verbos en infinitivo) y se focalizan los finales de estas palabras (*-ar*, *-er*, *-ir*), que no necesariamente coinciden con sílabas en palabras plenas; esto se retoma en otra parte del libro. Más adelante se menciona la sílaba como una de las posibles unidades que se omite al abreviar palabras. En un cuadro de “¡A jugar con las palabras!” se pide escribir una lista de palabras de la misma familia léxica, e incluso se solicita incluir palabras con lexemas parecidos, pero sin relación directa con las otras palabras de la lista. Es la primera vez que se menciona la palabra *lexema* en esta generación de libros.

Dentro de la práctica social del lenguaje sobre encuestas, se menciona a los alumnos que “al formular una pregunta se deben utilizar signos de interrogación y acentuar” (SEP, 2016b: 134). La forma en que eso se formula parece indicar que los acentos son marcas de interrogación.

En el libro *Español. Cuarto grado*, como parte de notas de investigación destinadas a una exposición, se recuerda a los alumnos que “las palabras que introducen oraciones interrogativas (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué)” (SEP, 2016c: 17) deben llevar acento gráfico e ir acompañadas de signos de interrogación. Aunque propiamente “La revisión del borrador” se hace después, ésta es de las

primeras veces que se pide revisar ese aspecto, siendo que generalmente la revisión se centra en el uso de mayúsculas y puntuación. Posteriormente, en la misma sección de “revisión”, por primera vez se pide verificar si las palabras que no cabían a final de renglón fueron divididas correctamente. Se menciona brevemente otra vez la sílaba, esta vez en el contexto de la explicación de los calambures.

Posteriormente, como parte del tema de narraciones, se especifica que el tiempo pasado (el que emplea el narrador) tiene como una de sus características el acento gráfico en la última sílaba en primera y tercera persona. Lo anterior se repite en los aspectos a revisar de las producciones textuales entre pares, pero no se hace ninguna otra precisión.

En cuanto a los libros de 5° y 6°, se trata de versiones revisadas de los de 2011, pero se sustituyen los “Proyectos” por “Prácticas sociales del lenguaje”. En el de 5° los cambios se remiten sólo a un par de lecciones hacia el último bloque; y en el de 6°, radican principalmente en el orden de las lecciones y algunos contenidos que a continuación describo.

Al tratar el tema de los exámenes se aborda la redacción de preguntas y se menciona la acentuación de las palabras qué, quién, cuál, dónde, cuándo y cómo cuando cumplen función interrogativa. Se reafirma el punto anterior al solicitar cuidar la redacción de preguntas para una guía de estudio.

Hacia el final del libro se reintroduce la separación de palabras en sílabas para el conteo de la métrica. De igual forma, aunque no se define, se presenta el concepto de sinalefa. También se mencionan las reglas para el conteo de sílabas por verso dependiendo de si la palabra final es aguda, grave o esdrújula, pero tampoco se vuelven a definir estos conceptos. A lo largo del libro, en los productos finales de cada “Práctica social del lenguaje” se indica la revisión ortográfica de forma general, sin ahondar en ello, ya que se deja en manos del docente.

## CONSIDERACIONES GENERALES

Al analizar las lecciones relacionadas con ortografía acentual en los LTG aquí mencionados, es indudable que, salvo en los libros de 2008, 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, lo que muestra un fuerte interés por este contenido.

Es evidente que el contexto predilecto para tratar la división silábica, cuando sí se trata en contexto, es la métrica de poemas o coplas y, en menor medida, la división de palabras al final de renglón. De otra forma, se tiende al trabajo con palabras aisladas. Hay que aclarar que los poemas y coplas, si bien aparecen como contenidos más de lo que muestra la Tabla 1, en muchos casos es para abordar la rima, que no es propiamente un segmento silábico, pero convive estrechamente con éste. En este tenor, resalta que la división de palabras en sílabas convive, como se observa en la Tabla 1, en todas las generaciones de libros con otros tipos de segmentaciones o formas de partir las palabras: diferentes morfemas, rimas, secuencias gráficas para explicitar normas ortográficas, etc., y en ningún libro se aclara que estas segmentaciones deben considerarse de forma diferente. Aunado a esto, la división silábica se representa de distintas maneras entre familias de libros y al interior de éstas, ya sea con guiones, puntos, espacios en blanco, etc., los cuales se usan también para indicar otros tipos de segmentaciones indiscriminadamente, lo que podría llegar a ser confuso para los alumnos.

En las primeras generaciones de LTG, los contenidos e instrucciones sobre acentuación y división silábica eran más densos y explícitos; es a partir de ellos que parece asentarse la ruta general de enseñanza de la acentuación, a saber: identificación de la unidad sílaba, división silábica de las palabras, clasificación de sílabas por posición en la palabra, identificación de la tonicidad de las palabras,

Tabla 1. Comparación de los contenidos sobre sílabas y acentuación encontrados en los LTG de cada grado por generación

| Generación de LTG                                                                                                                                               | 1960-1962 |   |   |   |   |   | 1972 |   |   |   |   |   | 1982-1988 |   |   |   |   |   | 1993 |   |   |   |   |   | 2008 |   |   |   |   |   | 2011 |   |   |   |   |   | 2014 |   |   |   |   |   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|--|
|                                                                                                                                                                 | Grado     |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| Elementos incluidos                                                                                                                                             | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |  |
| 1. Se introduce el término sílaba                                                                                                                               |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 2. División silábica                                                                                                                                            |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 3. Focalización de segmentos no silábicos (salvo fonemas o letras)                                                                                              |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 4. Representación de división silábica de distintas maneras                                                                                                     |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 5. División silábica en contexto de métrica                                                                                                                     |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 6. División silábica en final de renglón                                                                                                                        |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 7. Introducción del diptongo                                                                                                                                    |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 8. Introducción del triptongo                                                                                                                                   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 9. Introducción del hiato                                                                                                                                       |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 10. Clasificación de sílabas por posición en palabra                                                                                                            |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 11. Clasificación de palabras por número de sílabas                                                                                                             |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 12. Ejercicios de localización de la sílaba tónica                                                                                                              |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 13. Leer despacio o dando golpes para encontrar la sílaba tónica                                                                                                |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 14. Clasificación de palabras por posición de sílaba tónica                                                                                                     |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 15. Introducción del término <i>acento</i>                                                                                                                      |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 16. Distinción entre acento prosódico y acento ortográfico                                                                                                      |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 17. Focalizar letras finales de palabras en contexto de acentuación                                                                                             |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 18. Instrucción: ciertos patrones gráficos se acentúan                                                                                                          |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 19. Instrucción: palabras interrogativas se acentúan                                                                                                            |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 20. Instrucción: tiempo verbal influye en acentuación                                                                                                           |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 21. Introducción del acento como elemento que cambia el significado de palabras homógrafas por su posición en la palabra (pares mínimos aislados o en contexto) |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 22. Acento diacrítico y/o contextos específicos de uso del acento (demostrativos, sólo...)                                                                      |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 23. Ejercicios para deducir normas de acentuación                                                                                                               |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |
| 24. Se introducen explícitamente reglas de acentuación                                                                                                          |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |           |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |      |   |   |   |   |   |  |

Nota: los grados sombreados en gris claro indican que se trata de reediciones de la generación inmediata anterior.

Fuente: elaboración propia con base en los contenidos de los LTG (1960-2014) disponibles en el sitio de la Conaliteg.

clasificación de palabras por posición de la sílaba tónica, marcación del acento gráfico y normas que regulan esta marcación. Conforme fueron implementándose otros LTG, como se observa, dichos contenidos fueron acotándose y las instrucciones fueron siendo menos exhaustivas, de manera que, conjeturo, dicha ruta y sus prácticas pudieron haberse visto reforzadas justamente por el acotamiento de los

contenidos y la instrucción tan explícita, ya que libros previos se vuelven referentes a los que vuelven los docentes para apoyar su labor.

Ahora bien, aunque algunas familias de libros comienzan abordando el acento desde su función como elemento diferenciador de palabras con cadenas gráficas idénticas, pero con diferente posición de sílaba tónica (algunas de forma aislada y otras en contexto), no

todas retoman esto a lo largo de las lecciones ni entre libros. Varía también el orden en que se abordan contextos específicos de uso del acento, como en palabras interrogativas o el uso del acento diacrítico. Respecto de esto, en ningún caso se lleva a comprender que, aunque en efecto la tilde diferencia homógrafos con diferente función gramatical (p. ej. *él* pronombre vs *el* artículo), lo que realmente indica esa tilde diacrítica es que una palabra es tónica y la otra, átona, de forma que, por ejemplo, aunque la palabra *sal* puede ser un sustantivo o la forma imperativa del verbo *salir*, no se tilda en ningún caso porque en ambos se trata de monosílabos tónicos.

Como puede inferirse, otro aspecto que varía entre generaciones de LTG es el grado de responsabilidad que recae sobre el docente. Aunque algunas generaciones de libros presentan 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 y se deja en manos del docente guiar en la comprensión del concepto de sílaba, el proceso de división silábica y la localización de la sílaba tónica. En los casos en que sí se intenta dar instrucciones sobre esto, se revelan prácticas sedimentadas previamente mencionadas. Esto podemos constatarlo incluso en tiempos recientes con el programa *Aprende en Casa*,<sup>3</sup> en el cual observamos una clase en que justamente dan la instrucción de silabear palmeando para encontrar la sílaba tónica de una palabra<sup>4</sup> y poder acentuar gráficamente, lo cual, como hemos explicado, constituye una práctica que puede resultar contraproducente al difuminar el relieve acentual. Así, al menos en México, la enseñanza de la

ortografía acentual no ha cambiado mucho en el último siglo.

La acentuación gráfica es una convencionalidad de la escritura con características muy peculiares. Se trata de la marcación de un rasgo suprasegmental, es decir, que afecta a unidades más amplias que el fonema, por lo que la correspondencia entre este aspecto fónico y su marcación gráfica no es la misma que entre fonema y grafema. La unidad que se marca es la sílaba, pero la tonicidad de ésta sólo puede definirse por contraste, esto es, al considerar la unidad palabra completa y aislada. Aun así, la marcación del acento no es exhaustiva, sino que hay una serie de reglas que lo regulan, de forma que aun la ausencia de la tilde debe interpretarse como marca de acento; y, aunque éstas se basan en un principio de economía, es poco conocido el fundamento de estas normas. En resumen, la tensión entre oralidad y escritura ante la que se posiciona a los usuarios de la lengua escrita al momento de acentuar no es asunto menor, de forma que es necesaria la investigación sobre cómo se construye este objeto de conocimiento.

Finalmente, este recorrido, aunque no constituye una mirada directa a lo que ha ocurrido y ocurre actualmente en las aulas, nos brinda, a partir de los materiales didácticos, una idea general sobre cómo es que la división silábica y la acentuación gráfica han sido tratadas en las escuelas mexicanas a través de los años, lo cual ha dado forma a una tradición didáctica en torno a este tema. 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.

<sup>3</sup> Programa de educación a distancia ejecutado por la SEP ante la contingencia por COVID-19 dirigido a educación básica.

<sup>4</sup> Concretamente el ejemplo es de la emisión del 10 de febrero de 2021 dirigido a 5º grado de primaria. El programa, titulado “Un acento muy agudo”, está disponible en el siguiente enlace: <https://youtu.be/nVltV1E758E?t=890> (consulta: febrero de 2023).

## REFERENCIAS

- DE NEBRIJA, Antonio (2014 [1492]), *Gramática de la lengua castellana*, México, Academia Mexicana de la Lengua.
- 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 1° de julio hasta fin de diciembre de 1844, vol. XXXIII, Madrid, Imprenta Nacional, en: <https://play.google.com/books/reader?id=Kbx87rJAc9sC&hl=en> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México (13 de febrero de 1959), “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Diario Oficial de la Federación*, en: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/4577795> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960a), *Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P2ES003.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960b), *Mi libro de tercer año. Lengua Nacional*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P3ES007.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1960c), *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, México: Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES013.htm> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1968), *Mi cuaderno de trabajo de sexto año*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1966P6ES376.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972a), *Español. Segundo grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P2ES066.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972b), *Español. Quinto grado. Ejercicios*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P5ES086.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1972c), *Español. Sexto grado. Ejercicios*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P6ES092.htm> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993), *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1998), *Español. Tercer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P3ES400.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Español. Tercer grado. Actividades*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P3ES154.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Español. Cuarto grado. Actividades*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P4ES193.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Español. Sexto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2008P6ES288.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Español. Cuarto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P4ES319.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Español. Primer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P1ES297.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016a), *Español. Libro para el alumno. Segundo grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P2ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016b), *Español. Tercer grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P3ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016c) *Español. Cuarto grado*, México, Conaliteg, en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P4ESA.htm#page/1> (consulta: febrero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral*, México, SEP.
- 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 y Salvador Reyes Equiguas (coords.), *Lenguas y escrituras en los acervos bibliohemerográficos. Experiencias en el estudio de la tradición clásica, indígena y contemporánea*, 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. 13, núm. 2, pp. 181-199.
- LÓPEZ de Velasco, Juan (1582), *Orthographia y pronunciacion castellana*, Burgos, Felipe de Junta.
- MARTÍNEZ de Sousa, José (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, 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/html/articulos/sec\\_29.1.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/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://racocat/index.php/EFE/article/view/144378> (consulta: febrero de 2023).
- 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*, 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, Librería de la Vda. de CH. Bouret.
- ROCKWELL, Elsie (2018), “Huellas del pasado en las culturas escolares (2007)”, en Elsie Rockwell, J. Carlos Escalante y Ana Padawer (eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 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 y 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. 91, núm. 304, pp. 353-391.
- TORRES Quintero, Gregorio (1979), *Guía del método onomatopéyico*, México, Patria.
- VILLA Lever, Lorenza (2009), *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg.