

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Fundada en 1551

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO



Tesis

Digitales UNMSM

“EL PROBLEMA DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA DE LOS ESTUDIANTES SANMARQUINOS”

TESIS

Para obtener el Grado Académico de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Con la Mención Docencia en el Nivel Superior

AUTORA

LUISA PRISCILIANA PORTILLA DURAND

**LIMA – PERÚ
2003**

Dedicatoria:

En memoria de quien en vida fue Ada Malca Guillén,
compañera desde la pubertad.

Agradecimientos:

A mi hermana Mabel, eterna e
incondicional colaboradora.

A mi primo Aldo, por su preocupación en la
búsqueda de información bibliográfica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

- 1.1. Área problemática
- 1.2. Delimitación y definición del problema
- 1.3. Sistema problemático
- 1.4. Sistema de objetivos
- 1.5. Justificación y limitaciones de la investigación

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

- 2.1. Antecedentes de la investigación
- 2.2. Bases

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

- 3.1. Sistema de hipótesis
- 3.2. Variables y su operacionalización

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

- 4.1. Tipo de estudio
- 4.2. Población y muestra
- 4.3. Procedimientos de la investigación y contrastación de las hipótesis
 - 4.3.1. Técnicas de instrumentos de recolección de datos
 - 4.3.2. Procedimientos para la recolección de datos
 - 4.3.3. Tratamiento y análisis estadístico de datos
- 4.4. Resultados de la muestra

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

APÉNDICE

ESTUDIO LONGITUDINAL

INSTRUMENTOS

- a. Cuestionario (encuesta)
- b. Prueba (Test de tildación)

Cuadros de frecuencias y porcentajes de la muestra 2000

Análisis de supuestos de homogeneidad de varianzas y normalidad

INTRODUCCIÓN

La investigación que se somete a consideración de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la UNMSM pretende establecer cuáles son las variables que predisponen al error en cuanto a la acentuación ortográfica se refiere. En tal sentido, se postula que existen diferencias entre el manejo de la acentuación ortográfica del ingresante a la UNMSM y el género, la especialidad elegida, el colegio de procedencia, el uso del diccionario y la enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria.

En cuanto al método de recolección de datos, éste se basa en un muestreo por estratos, por lo que se ha seleccionado, por área de ingreso, una escuela académico-profesional representativa (Ciencias Biológicas, Odontología, Ingeniería de Sistemas, Economía y Bibliotecología) y un número estadísticamente significativo de alumnos por cada una de las escuelas consideradas. Para obtener los datos se aplicó, en abril del 2000, una encuesta y se evaluó a través de una prueba, estrictamente la acentuación ortográfica de los alumnos ingresantes a las escuelas arriba mencionadas; dicha encuesta consideró 20 preguntas de elección múltiple, con cinco alternativas cada una.

El presente trabajo ha sido dividido en cuatro capítulos: en el CAPÍTULO I se analiza el problema que nos ocupa, para lo cual se señala el área problemática, la delimitación y definición del problema de investigación, el sistema problemático, el sistema de objetivos, y la justificación y limitaciones de la investigación; en el CAPÍTULO II se presenta el marco teórico, en el cual se consideran los antecedentes de la investigación y las bases teóricas; en el CAPÍTULO III se plantean las hipótesis y las variables consideradas en el presente estudio; en el CAPÍTULO IV se muestra la metodología de investigación: el tipo de estudio, la población y la muestra, los procedimientos de la investigación y contrastación de las hipótesis, así como los resultados de la muestra 2000 (datos y gráficos obtenidos). Inmediatamente después se exponen las CONCLUSIONES y las RECOMENDACIONES; asimismo, se plantea una PROPUESTA PEDAGÓGICA para enfrentar el

problema que nos ocupa y, a continuación, se indica la REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA. Finalmente, se presenta el APÉNDICE, en el que se muestran, en primer lugar, los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo con los ingresantes 2001 de la Facultad de Odontología de la UNMSM, el cual se efectuó con el interés de avalar la propuesta pedagógica que acompaña a las RECOMENDACIONES en el Cap. IV; seguidamente se presentan los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación (el cuestionario aplicado y la prueba de acentuación ortográfica), así como los cuadros de frecuencias y porcentajes de la muestra 2000, y el análisis de supuestos de homogeneidad de varianzas y normalidad.

Antes de concluir, quisiéramos mostrar el debido reconocimiento a la Facultad de Educación, que nos acogió en sus aulas para llevar a cabo la Maestría en Educación, a los profesores que nos permitieron vislumbrar el camino para esta investigación, de manera particular al Dr. Pedro Gibaja Vargas-Prada; agradecemos también al Dr. Rodolfo Cerrón-Palomino, asesor de la tesis, por su compromiso con este trabajo a pesar de sus múltiples ocupaciones, y a todos quienes de forma directa o indirecta han colaborado para que esta investigación vea la luz. Esperamos que los resultados obtenidos aquí sirvan a otros docentes universitarios para intervenir en la realidad educativa y favorecer con ello una mejor formación de los alumnos.

Lic. Luisa Portilla Durand

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA

Comenzaremos este apartado citando las palabras del Dr. Luis Jaime Cisneros (1967): «No es experiencia antigua sino repetidamente moderna: nuestros alumnos carecen de ortografía. No egresan de la escuela con ella [...]. A pesar de cuanto ha hecho la escuela [...] la ortografía no está afianzada en el estudiante [...]».

Durante estos años de experiencia docente hemos podido observar que los ingresantes, sean de la especialidad que fuere, manifiestan una falta de competencia ortográfica realmente alarmante: no saben escribir correctamente ni siquiera la fecha. Y si evaluamos a través de una prueba sencilla su manejo ortográfico, podremos comprobar que carecen de las nociones mínimas de puntuación y tildación. Encontrar casos como *Pedro, habia visto a Rosa; El debia cien soles a su vecino; Tengo que prácticar la lección despues de clase; Ellos, hablarón con Juan...* resulta lo más común en las aulas. Se trata —como podemos observar— de errores que denotan que quien redacta tiene una deficiente preparación en el campo ortográfico.

Frente a este hecho reconocido por muchos, los docentes universitarios no podemos permanecer indiferentes: se debe buscar la manera de enfrentar esta situación, fundamentalmente por la importancia que ello tendrá en el desempeño del futuro profesional.

1.2. DELIMITACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Son los ingresantes a la UNMSM quienes motivan la presente investigación, pues son ellos quienes han evidenciado la problemática que ahora nos ocupa.

Los ingresantes sanmarquinos carecen de una adecuada competencia ortográfica, asimismo, desconocen casi por completo los principios básicos de la redacción. Los errores ortográficos más frecuentes son los relacionados con la tildación, la puntuación, la escritura de numerales, de palabras prefijadas, de abreviaciones, de mayúsculas, entre otros. En el caso de la redacción propiamente dicha, se observa que, a lo largo de un escrito, los ingresantes no consiguen diferenciar las ideas principales de las ideas secundarias; tampoco pueden titular y subtitular adecuadamente un texto; asimismo, desconocen el manejo de conectores y referentes, entre otros tantos recursos para la composición. En tal sentido, no logran organizar sus ideas en forma coherente.

Si bien —como sabemos— dentro de la expresión escrita hay una serie de temas a tratar, nos ha llamado la atención un aspecto básico y de uso frecuente: la acentuación ortográfica, debido a que la tildación general y la tildación diacrítica, como parte de la ortografía castellana, están más ligadas a la cultura general y son los aspectos que más han podido sistematizarse, pero que, a pesar de ello, motivan muchos errores. Errores que, después de establecer sus causas, podremos enfrentar para que dejen de constituir una dificultad en los alumnos.

1.3. SISTEMA PROBLEMÁTICO

En la investigación propuesta, nos planteamos cinco factores que consideramos involucrados en el manejo de la acentuación ortográfica: el género, el cual de una forma u otra debe favorecer algún tipo de comportamiento lingüístico; la especialidad elegida, ya que en San Marcos, de acuerdo a las áreas de postulación, se incrementan o disminuyen los puntajes para el ingreso, por tanto hay quienes se preparan más que otros; el uso del diccionario, pues cuando alguien hace uso de este instrumento tiene una intención claramente definida: saber cómo se escribe una palabra o buscar su significado; la procedencia de un centro educativo nacional o particular, para constatar si —como se cree— quienes estudian en colegios particulares reciben una mejor formación idiomática, y finalmente, la enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la instrucción secundaria, esto

es, la apreciación que de ella tenga el estudiante: si el docente brindó —según su opinión— una buena enseñanza.

Los cinco factores anteriormente señalados han sido propuestos porque hemos observado que entre los ingresantes sanmarquinos son las mujeres quienes obtienen mayor puntaje en las pruebas ortográficas a lo largo del semestre. Asimismo, y en vista de que —según las áreas de postulación— los puntajes se incrementan o disminuyen para el ingreso, hay quienes se preparan más que otros; así, hemos podido observar que en las áreas donde se requiere mayor puntaje para ingresar se encuentran los estudiantes que presentan menores errores ortográficos en las pruebas de tildación. También hemos observado que los alumnos que han incorporado a su rutina estudiantil el uso del diccionario cada vez que desconocen el significado de alguna palabra son quienes tienen un mayor dominio de la tildación. Además, hemos podido observar que quienes proceden de colegios particulares son los que obtienen mejores notas en las pruebas ortográficas. Por otro lado, los alumnos que tienen mejor desempeño en el curso de Lengua y, por ende, mayor acierto a las pruebas de tildación son aquellos que afirman que recibieron una buena enseñanza del curso a lo largo de la secundaria.

En conclusión, el problema lo planteamos de la siguiente manera: ¿cuál es la diferencia que existe entre el manejo de la tildación de los ingresantes a la UNMSM y el género, la especialidad elegida, el uso del diccionario, el centro educativo de donde proceden y la enseñanza del curso de lengua en la secundaria?

Como puede observarse, nos encontramos no sólo ante un problema lingüístico-normativo, sino a la vez educativo y social. En tal sentido, lo que debemos precisar es que esta investigación destacará una perspectiva más que las otras: la educativa. Los docentes, valiéndonos del conocimiento de los factores involucrados, podremos, de manera más acertada, intervenir en la realidad educativa, entendiendo que nuestra responsabilidad como facilitadores —ahora— es adiestrar a los estudiantes para que puedan responder con mayor acierto a los retos que les toque enfrentar.

1.4. SISTEMA DE OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Establecer diferencias en el manejo de la tildación según género, especialidad elegida, frecuencia de uso del diccionario, colegio de procedencia y enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria en los ingresantes a la UNMSM.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Establecer diferencias en el manejo de la tildación según género del ingresante.
2. Identificar diferencias en el manejo de la tildación según elección de una determinada especialidad por parte del ingresante.
3. Establecer diferencias en el manejo de la tildación según uso del diccionario por parte del ingresante.
4. Identificar diferencias en el manejo de la tildación según colegio de procedencia del ingresante.
5. Establecer diferencias en el manejo de la tildación según enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria.

1.5. JUSTIFICACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se justifica en el hecho de que como docentes de la cátedra de Lengua no podemos permanecer indiferentes ante la problemática observada. Por tal razón, nuestro estudio pretende constituirse en un aporte en este campo, ya que en nuestro país no hemos encontrado investigaciones que hayan intentado identificar los factores que predisponen a los errores de tildación, por lo menos de la forma que aquí lo hacemos, ni tampoco existen trabajos en los que, luego de haber encontrado las causas de este problema, se proponga una solución para enfrentarlo.

Como ya lo mencionamos anteriormente, con nuestro estudio no sólo vamos a determinar los factores que subyacen a la problemática observada, sino que, además, pretendemos proponer un método para enfrentar el problema, para conseguir que los alumnos mejoren su competencia ortográfica, por lo menos en lo que al campo de la tildación se refiere.

Naturalmente, no sólo hubiésemos deseado trabajar con la muestra establecida, ya que entendemos que lo ideal habría sido considerar a toda la población universitaria; pero se entiende también que para efectuar nuestra investigación, primero tuvimos que establecer su viabilidad, y es justamente ésa una limitación que debimos salvar en primer término. En nuestro caso, decidimos trabajar con la muestra que ha sido motivo de análisis debido a nuestra disponibilidad, no sólo económica (trabajar con toda la población nos hubiese resultado costosísimo) sino de tiempo, pues asumir el trabajo de encuestar a toda la población de ingresantes sanmarquinos nos resultaba realmente inviable.

En tal sentido, ha de destacarse que nuestros resultados responden a una muestra determinada y a un momento determinado, y que es en función a ello que se plantean nuestras recomendaciones y propuestas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. 1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Se puede decir que, en nuestro medio, son muy pocos los estudios de esta naturaleza. Un trabajo valiosísimo constituye el libro *Ortografía y ciencia del lenguaje* de José Polo (1974) en el que se analiza la situación ortográfica de los estudiantes de Filología y Letras de la Universidad Complutense (Madrid), así como de las personas que, de un modo u otro, quedan incluidas en lo académico (autores de libros, traductores, periodistas). En esta obra se halla amplia casuística —ordenada, analizada y sistematizada de alguna manera— y bastantes observaciones teóricas. Hay en el propósito del libro cierto equilibrio entre teoría y práctica, aunque —según el autor— domina más la segunda.

En la primera parte del libro, Polo presenta los hechos en dos momentos: dentro de la universidad y después de ella. Para tal fin, preparó para el curso 1970-71 un examen ortográfico con carácter experimental, sobre cuestiones prácticas de gramática normativa, y aplicó —además de algún ejercicio de puntuación y de separación silábica— un dictado de 35 palabras. El resultado: de unos 500 alumnos, y con esas 35 palabras, no hubo nadie con todas bien. La mayoría de estudiantes osciló entre 15 y 24 palabras mal, y hubo algunos casos más extremos: hasta con 28 y 30 errores; nótese: en 35 palabras. En relación con los resultados obtenidos, el autor señala que para muchos una prueba ortográfica de esta naturaleza podrá parecerles algo artificial por su falta de espontaneidad, pues el dictado puede crear cierta tensión en los alumnos que los predispone al error. Por ello, ante el posible cuestionamiento de algunos, Polo decide analizar los exámenes generales, aquellos en los que se les pide que contesten a unas preguntas y donde es de suponer que habrán de concentrarse más en el contenido. El resultado muestra una larga lista de errores entre los cuales se observa que además de no acentuar, sistemáticamente, ninguna palabra en lo escrito o de acentuarlo todo, salvo algunas palabras vacías como *de*, *con*, etc. o de múltiples errores de puntuación; aparte de esas tres cosas aparecieron con

gran frecuencia formas erróneas como: tál, vá, há, directamente, ellos, futuro, pues, entre otras. Al respecto, el autor señala que si bien puede influir el nerviosismo común a toda situación de examen, esto no explica ni justifica la cantidad de errores. Por otro lado, a los mismos estudiantes a quienes se les dictó las 35 palabras, se les preguntó si las mayúsculas llevan tilde y por qué, de lo que resultaron las respuestas más variadas y controversiales.

Asimismo —y con el fin de sustentar aun más lo que pretendía demostrar—, Polo presenta inmediatamente un conjunto de trabajos elaborados por los alumnos fuera de clase. Lo observado —según menciona el autor— «ya no se trata solo del error ortográfico, sino de la falta de sentido de respeto hacia los demás; de textos impresentables, por mala ortografía, por numerosas erratas subsanables a mano, etc. ».

Continuando con su investigación, Polo analiza la correspondencia oficial de los alumnos de primer año, fundamentalmente cartas que los alumnos envían a sus profesores, documentos que se podrían considerar como representativos de su normal actuación ortográfica, pero entre las cinco o seis que le llegaron notó, salvo dos excepciones, una puntuación algo extraña o prácticamente ninguna, además de errores como los siguientes: ví, día, péro, fuí, exámen, entre otros.

Prosiguiendo —y por si alguien todavía no se convence ante la evidencia de los hechos—, el autor presenta los resultados de una prueba aplicada a los profesores de Lengua Española, pues —según Polo— alguien podría decir que los errores observados son de alumnos de primer año de Universidad, y cómo se puede exigir que un alumno que solamente ha realizado los estudios iniciales sepa acentuar y puntuar. Es por ello que en el curso 1970-71 aplica a los alumnos del último año de la especialidad de Lingüística Hispánica el mismo experimento que con los ingresantes, es decir, les dicta 50 palabras de cultura general para el contexto del estudiante. Los resultados: de las 50 palabras, hasta 30 fueron mal escritas por un alumno. Al respecto, Polo aclara que en estos mismos estudiantes aparecían, en sus trabajos hechos fuera de clase, gran variedad de errores de puntuación, acentuación, etc., además de los más graves: sintácticos y léxicos. Asimismo, para mayor información, el autor señala que es normal encontrar los mismos errores ortográficos netos en tesis de Licenciatura y de Doctorado.

Finalmente —y luego de estas minuciosas observaciones—, el autor presenta la ortografía que aparece en periódicos, revistas y libros. De la revisión de estas fuentes se pudo constatar que en los medios de comunicación también se manifiestan errores similares a los observados anteriormente.

Naturalmente, Polo no se conforma solamente con evidenciar el problema, sino que plantea —a medida que desarrolla su trabajo— las posibles causas. Según el autor, el problema no se debe a la incapacidad del alumno para asir precisamente la parte menos difícil de la acentuación española, sino a que «los escollos ortográficos, que *forman sistema* con lo fácil, atraen a los casos que, aisladamente, no son difíciles y provocan una duda sistemática, de la que podría salir con algún esfuerzo para intentar “aclararse”; esfuerzo al que no tiende espontáneamente en algo tan anodino y enrevesado, para él, como la ortografía». Añade, asimismo, que se trata de una cierta visión o de unas ciertas consecuencias con respecto a la lengua, que comienza con una actitud de pereza e indiferencia ante la ortografía y continúa, frente a este estado de inercia, con la neutralización o anulación de lo nítido de algunas reglas, debido a que la ortografía se ha solido enseñar en forma poco racional. En tal sentido —señala el autor—, la misma presentación académica de la ortografía —poco explícita en más de una ocasión y, sobre todo, insuficiente— ha favorecido tanto la indiferencia como el desconocimiento ortográfico.

La experiencia docente nos permite coincidir, en muchos aspectos, con lo anotado por Polo: en las pruebas ortográficas es difícil encontrar alumnos que acierten en todas las respuestas, y no sólo eso, sino que la lista de errores es, realmente, impresionante, por lo menos en cuanto a la acentuación ortográfica se refiere. Asimismo, es cierto que dichos errores no pueden achacarse al nerviosismo de los alumnos sino, más bien, a una actitud de indiferencia de su parte, la cual se debe, en gran medida, a la falta de nitidez de las reglas y a la forma poco racional con que se enseña la tildación en las aulas. De esta manera, a través de las dudas sistemáticas, se condiciona el desinterés de los alumnos, quienes terminan por abandonar el intento de aprehender el conocimiento. Por otro lado, resulta bastante desalentador que los profesores de lengua (antes estudiantes) arrastren las mismas

deficiencias y que, por ende, no consigan afianzar en forma adecuada el conocimiento entre sus alumnos.

Por otro lado, Lidia Contreras, investigadora chilena, en su libro *Ortografía y grafémica* (1972) coincide con lo observado por Polo. La autora señala que en Chile la ortografía constituye un problema que existe en todos los niveles educacionales y que, por tanto, se manifiesta también en el ámbito universitario. Lo más preocupante —señala Contreras— es que el profesional que egresa de la Facultad de Educación deberá enseñar lengua escrita (además de la oral) a los alumnos de los dos últimos cursos de la enseñanza básica y a los de la enseñanza media.

En tal sentido, la autora plantea —a su modo de ver— las causas de tal situación: a= enseñanza deficiente en los niveles primario y secundario (critica algunos de los métodos); b= desajustes entre el sistema fonemático y grafemático del español (esto en relación con uso del letras); c= factores individuales negativos que revelan ciertos alumnos, tales como ineptitud, pereza, rebeldía o indiferencia. Señala, asimismo, que el alumno que carece de una aceptable memoria visual encontrará mayores dificultades que el que la posee, y que, por ello, será preciso arbitrar los medios para contrarrestar esta deficiencia de un modo particular. Comenta luego el factor ‘rebeldía’, ya que —según Contreras— debe ser por rebeldía, y no por ignorancia, por lo que un alumno universitario, omite sistemáticamente, por ejemplo, la tildación en las palabras esdrújulas o en voces como allá, así, también, además, contraviniendo normas sencillas que se les han venido enseñando desde los grados primarios de instrucción. Por otro lado, señala que la manifiesta indiferencia puede deberse a que la ortografía es considerada por nuestros jóvenes como un asunto de mínimo valor: ¿qué importa que se acentúe o no, si el mensaje llega de todos modos con mayor o menor facilidad?

Lidia Contreras indica, además, que otro aspecto que favorece la desidia ortográfica lo constituye el hecho de que los profesores de asignaturas distintas de Lengua no tienen en cuenta la ortografía, de manera que aparece como una materia que se aprende y se archiva, y no como algo que debe estar presente en cualquier actividad lingüística, es decir, en todas las asignaturas.

Observamos —luego de leer a Contreras— que también en Chile la ortografía constituye un problema que existe en todos los niveles educacionales. Nosotros, al igual que la investigadora, pensamos que este hecho puede deberse a la enseñanza deficiente en los niveles primario y secundario. Asimismo, coincidimos con que la indiferencia de los estudiantes responde a que la ortografía es considerada por ellos como un tema de mínimo valor, ya que se le presta muy poca atención a lo largo de su formación.

En la UNMSM, el Dr. Félix Quesada, en su trabajo titulado “Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado” (1998), presenta los resultados de la investigación que desarrolló durante el año académico 1995, la cual consistió en el análisis de los errores más frecuentes que cometen los estudiantes del primer ciclo de pregrado. La tarea fundamental fue la identificación de errores de producción escrita y la determinación de las correlaciones con variables sociales (tipo de universidad que pueda revelar diferencias sociales, especialidad y género). Para tal fin aplicó una prueba que contenía dos subtest, a un total de 224 ingresantes de universidades estatales (UNMSM y UNA) y particulares (UPSMP, UNIFÉ, UPRP). El autor se planteó dos hipótesis: en la primera se señala que la deficiencia en la producción escrita es común en los estudiantes que ingresan a la Universidad; en la segunda, que la frecuencia de errores se correlaciona con variables como tipo de universidad, especialidad y género.

Los resultados de la prueba le permitieron reconocer los siguientes errores de producción escrita entre los ingresantes 1995: anacoluto, coloquialismo, discordancia, redundancia, impropiedad léxica, incoherencia textual, conector inapropiado, queísmo y dequeísmo. Del análisis de los datos obtenidos se plantearon las siguientes conclusiones generales: 1) la deficiencia en la producción escrita se observa tanto en las universidades estatales (UE) como en las universidades particulares (UP); 2) los alumnos de las UP son los que más reconocen los errores y, por tanto, los que menos los cometen (lo contrario sucede con los estudiantes de las UE); 3) son los hombres los que obtienen mayor puntaje que las mujeres. Para Quesada la explicación es social y pedagógica, pues todo parece indicar que en los alumnos de las UP su español posee mayor articulación al estándar o lengua culta; mientras que los estudiantes de las UE, por proceder

mayoritariamente de las clases populares, presentan mayor desviación del estándar; además, este fenómeno puede responder —según el autor— a la mejor enseñanza del lenguaje que recibieron en la secundaria los alumnos de las UP.

El aporte de Quesada nos permite reconocer, un vez más, que nos encontramos ante un problema que no se haya circunscrito solamente al ámbito de las universidades nacionales sino también a las particulares, es decir, al ámbito universitario en general. Por otro lado, ya vimos que no es un hecho que se manifieste sólo en el Perú sino que se observa también en Sudamérica y en España (pues si no se toman medidas las situaciones no se modifican por sí solas a pesar del tiempo), lo cual nos inclinaría a señalar que se trata de un fenómeno que se da en todo el territorio de habla hispana. Cabe destacar, asimismo, un dato importante y coincidente con nuestra postura: Quesada señala que la mejor enseñanza del lenguaje en la secundaria es un factor que favorece un adecuado manejo ortográfico entre los alumnos, de allí que pensemos en la posibilidad de que seamos los profesores quienes, a través de la aplicación de métodos apropiados, podamos revertir la situación frente a la cual nos encontramos.

2.2. BASES TEÓRICAS

Iniciaremos este apartado consignando unas citas del texto de Sara Bolaño *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística* (1982), en las cuales la autora señala lo siguiente: «La interacción social es un proceso que implica fundamentalmente la comunicación y prácticamente toda comunicación humana requiere —en mayor o menor grado— del uso de la lengua [...]. Así pues, afirmar que la estructura social y la estructura de la lengua están íntimamente relacionadas es reiterar un hecho obvio, conocido por todos aquellos que participan en la interacción social [...]. Es difícil pensar en un aspecto social en particular que no esté relacionado con la diferenciación en el uso de la lengua, aunque algunos de ellos —por ejemplo, la región de procedencia, la clase social y el nivel

educativo de una persona— suelen ser más importantes que otros, como la militancia en un partido político o las preferencias deportivas (aún así, estos factores pueden tener influencia en las selecciones lingüísticas del individuo) [...]».

En tal sentido, la autora plantea que el estudio de la lengua no puede separarse del estudio de la sociedad, ya que la interacción lingüística es interacción social y, por ende, a través de la lengua se pone de manifiesto la visión cultural de un determinado grupo humano.

Por otro lado, es importante presentar alguno de los planteamientos que hace Gaetano Berruto en su libro *La sociolingüística* (1979): «En una comunidad parlante, la lengua (“langue”) se manifiesta bajo formas de comportamiento lingüístico, es decir, bajo un conjunto de hábitos específicos, mediante los cuales se realizan las leyes y las directivas del sistema abstracto; esos comportamientos siguen una norma . La norma lingüística es la realización —históricamente producida— del sistema lingüístico en una comunidad lingüística y está dada por el uso estadísticamente predominante; esto es, por el modo como los datos abstractos del sistema se realizan en el comportamiento lingüístico uniforme del mayor número de hablantes (las posibilidades que ofrece el sistema no se realizan todas y algunas se realizan sólo parcialmente). La “parole” puede estar de acuerdo o en desacuerdo con la norma, la cual, en general, señala a la “parole” —sin embargo— una serie de límites[...]». Una ambiciosa implicación teórica de la sociolingüística es el concepto de “competencia comunicativa”: un hablante de una comunidad lingüística cualquiera es tal, en cuanto posee la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes. Esa capacidad comprende no sólo la habilidad —por así decirlo— lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por él mismo o por otros, sino que, necesariamente, constará por un lado de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y “semióticas” (sociales: el saber producir un mensaje adecuado a la situación, es decir, el conocer la propiedad en el contexto; “semióticas”: el saber utilizar, además —o incluso como alternativa— del fundamental instrumento lingüístico, otros códigos, por ejemplo, kinésicos; esto es, expresiones, actitudes, movimientos de la cara, las manos, etc.), y por el otro, de una habilidad lingüística —digámoslo así—

polifacética y multiforme, que consistirá principalmente en poseer distintas variedades de lengua, en saber identificarlas y en pasar de una a otra [...]».

Destaquemos, hasta aquí, dos aspectos desarrolladas en los párrafos anteriores. En primer lugar, que el comportamiento lingüístico es parte del comportamiento social, el cual se manifiesta a través de acciones lingüísticas, las cuales siempre están determinadas, de alguna manera, sociológicamente. Por otro lado, debemos señalar el papel de la competencia, la cual incluye no sólo el conocimiento del sistema sino también la posibilidad de uso del código, esto es, la competencia comunicativa propiamente dicha.

Otro aspecto relacionado con la presente investigación es el que trata Berruto al establecer las diferencias entre el uso escrito y el uso oral de los signos lingüísticos: «Desde el punto de vista de la comunicación, los mensajes escritos se distinguen —teóricamente— de los mensajes hablados por varias razones: no están tan estrechamente ligados a la situación (sobre todo, en lo que se refiere a la estructuración del mensaje: presencia y utilización de los llamados “deícticos”); admiten —o más bien presuponen— la transmisión a distancia y por canales particulares; son usufructuables por un número potencialmente muy amplio de receptores; son reproducibles, técnicamente, en muchos ejemplares; etc. En general, la comunidad destina al uso escrito una de las variedades del repertorio. A la variedad culta destinada al uso escrito corresponde la tarea de institucionalizar las normas —de todo género— típicas de esa sociedad; de expresar y transmitir su cultura; de servir de vehículo a los usos “oficiales” de la lengua; etc., de manera que la variedad escrita adquiere, normalmente, un peso especial entre las variedades del repertorio. El uso escrito de la lengua exige subcompetencias específicas de parte de los hablantes: la capacidad de lectura y de escritura; la “puesta en foco” de las propiedades de realización formal del mensaje; el conocimiento, en suma, de las correspondencias que interrelacionan la expresión oral con la representación gráfica [...]».

En relación con lo mencionado en el párrafo precedente, es un hecho común que la variedad culta de una lengua se constituya en el medio destinado a expresar y transmitir la cultura (dominante) dentro de un determinado grupo. En tal sentido, se afianza su prestigio

como vehículo oficial de comunicación, al cual habrá que remitirse toda vez que se requiera del entendimiento de las mayorías. De allí la relevancia de su valor social.

En nuestro país, el Dr. Luis Hernán Ramírez, filólogo y lingüista y ex Miembro de Número de la Academia Peruana de la Lengua, hizo en su obra *Estructura y funcionamiento del lenguaje* (1996) una serie de planteamientos que en este momento consideramos útiles citar. El autor define como corrección «la adecuación externa de la expresión a las formas socialmente admitidas como buenas», en este sentido «la corrección sólo tiene que ver con la forma» y agrega que, como tal, es tema de interés de la gramática. «No puede admitirse que un instrumento tan primordial en la vida del hombre sea tan mal conocido y peor manejado. Emplearlo imperfectamente es como colocarnos en la categoría de aprendices en el ejercicio de una profesión o de un oficio.»

«Los problemas de corrección se presentan tanto en el hablar como en el escribir; pero la norma para la lengua escrita es siempre más exigente que para la oral. [...] Cuando se habla o escribe consideramos “lingüísticamente correcto” aquello que es exigido por la comunidad hablante según normas establecidas a base de principios o razonamientos que fundamentan la legitimidad del uso idiomático». Es en este campo que «la Real Academia Española constituye una máxima autoridad a la que todos los hispanohablantes se someten normalmente [...]. La academia registra la corrección, no la decreta. Al respecto las propias academias manifiestan, expresamente, que no se sienten dueñas de la lengua y que su propósito es sólo fijar lo que el uso mayoritario o el de los mejores escritores han consagrado en un momento dado [...]».

De los párrafos anteriores, cabe destacar, otra vez, el valor que adquieren las formas lingüísticas admitidas socialmente como buenas. Es en ese sentido que debe entenderse la importancia de la lengua escrita como instrumento de comunicación, el cual debe ser conocido y manejado en forma apropiada por todos sus usuarios. La norma, en tal medida, es la que señala lo que es lingüísticamente correcto y lo que no lo es. Por otro lado, no se trata de una imposición sino de un consenso, el cual se fundamenta en un principio de inteligibilidad hacia el que debemos dirigirnos todos los que pretendemos formar parte del

engranaje que permite el desenvolvimiento de todo grupo humano, pues las barreras en la comunicación son, a su vez, barreras para el desarrollo de un grupo social.

Seguidamente consignaremos algunas citas del doctor Víctor García de la Concha, actual Director de la Real Academia Española (RAE), quien señala que «la lengua es un instrumento de comunicación, y para comunicarse hacen falta unas claves comunes [...]. Si cada uno escribiera como le diera la gana, sin acento, sin puntuación, etc., terminaríamos no entendiéndonos porque la unidad ortográfica garantiza la unidad de entendimiento por parte de quien lee». Sin duda la unidad del idioma «está en manos de los hablantes», y «afortunadamente, la lengua española dispone de una gran institución que es el conjunto de las Academias de la Lengua», las cuales «forman una red estrechamente unida y se convierten en defensoras de la unidad mediante la fijación de la norma correcta de la lengua: la norma correcta del léxico, de la sintaxis y de la ortografía». A la lengua castellana «podría afectarla una fragmentación si este esfuerzo de las Academias —y no sólo de ellas, sino de las universidades, etc. del mundo hispanohablante— no lograra impedir la fragmentación de la norma. Pero en tanto sea atendida esa norma que las Academias, en estrecho contacto con la sociedad de cada país, van estableciendo, la unidad de la lengua se robustece dentro de la variedad que existe en el uso de ella».

El párrafo anterior permite destacar dos aspectos importantes. En primer lugar es válido plantear que no hay posibilidad de comunicación si no existen claves comunes dentro de un determinado grupo humano, por tanto, se puede sostener que la unidad lingüística garantiza la unidad de entendimiento dentro de una sociedad. En segundo lugar, cabe señalar el importante papel que deben cumplir las universidades del mundo hispánico para evitar la fragmentación de la norma, pues tan sólo fomentando la unidad del castellano es que podremos darnos a conocer al mundo.

Por su parte, la *Ortografía de la lengua española* (1999) consigna en su prólogo lo siguiente: «El gran lingüista suramericano Ángel Rosenblat escribiría que la unidad ortográfica es “la mayor fuerza aglutinante, unificadora de una amplia comunidad cultural: por debajo de ella pueden convivir sin peligro todas las diferencias dialectales”. Y añadiría: “El triunfo de la ortografía académica es el triunfo del espíritu de unidad hispánica”». El

objetivo prioritario de la RAE es «velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico», de lo que ha de entenderse que «la lengua que es objeto del acuerdo es un idioma universal con más de cuatrocientos millones de hablantes». No se piense, por lo señalado anteriormente, que el código ortográfico que plantea la RAE «debe ser invariable, definitivo, resistente a toda discrepancia y sin posibilidad de modificación posterior». Lo que la RAE propone «es que un código tan ampliamente consensuado merece respeto y acatamiento, porque, en última instancia, los hispanohablantes hemos de congratularnos de que nuestra lengua haya alcanzado con él nivel de adecuación ortográfica que no muchos idiomas poseen».

De lo anterior, no podemos dejar de enfatizar, una vez más, la importancia de mantener la unidad ortográfica, si pretendemos mantener la unidad del idioma dentro del mundo hispánico. Por otro lado, si bien, la lengua castellana ha alcanzado un nivel de adecuación ortográfica que no poseen muchos idiomas, dicho código responde, asimismo, al uso mayoritario de los usuarios de habla hispana. Sólo queda, entonces, que sus hablantes fomenten su uso correcto, el cual ha de responder siempre a las normas establecidas por el grupo.

Quisiéramos terminar este apartado citando las palabras del Dr. Luis Jaime Cisneros (1997): «El lenguaje nos une, pero puede separarnos. Nos une si no lo desvinculamos de la cultura y de la historia a la que va adherido; nos escinde si queremos forzosamente quebrar en los hablantes la conciencia, adquirida en la cuna, de que se hereda una tradición en el curso de la cual nos comunicamos con los vecinos de hoy y dejamos establecidos los vínculos con los vecinos de mañana[...].El lenguaje sí tiene quien lo escriba: y ésa es la inmensa multitud de los trescientos [ahora cuatrocientos] millones que hablamos y escribimos en español».

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis general

El manejo de la tildación de los ingresantes a San Marcos (2000) difiere según género, especialidad elegida, frecuencia de uso del diccionario, colegio de procedencia y enseñanza del curso de Lengua en la secundaria.

3.2.2. Hipótesis específicas

1. Existen diferencias en el manejo de la tildación según género del ingresante.
2. Hay diferencias en el manejo de la tildación según especialidad elegida por el ingresante.
3. Existen diferencias en el manejo de la tildación según uso del diccionario de parte del ingresante.
4. Hay diferencias en el manejo de la tildación según procedencia de un determinado centro educativo por parte del ingresante.
5. Existen diferencias en el manejo de la tildación según enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria.

3.2. VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN

- 3.2.1. Dependiente:** Manejo de la acentuación ortográfica \approx Nota obtenida en la prueba de tildación . Las notas se consideran según la escala vigesimal: de cero (0) a veinte (20).

3.2.2. Independientes: Género, especialidad elegida, manejo del diccionario, C. E. donde estudió, calidad de la enseñanza del curso de Lengua.

1. Género

Hombres/Mujeres

2. Especialidad

Una especialidad según área de ingreso:

Área A

Ciencias Básicas ↗ Especialidad: Ciencias Biológicas

Ciencias de la Salud ↗ Especialidad: Odontología

Ingenierías ↗ Especialidad: Ingeniería de Sistemas

Económico-Empresarial ↗ Especialidad: Economía

Área B

Humanidades ↗ Especialidad: Bibliotecología

3. Uso del diccionario

3.1 Sí

3.2 No

4. Centro educativo de procedencia

4.1 Nacional

4.2 Particular

5. Enseñanza del curso de Lengua en la secundaria (apreciación del estudiante)

5.1 Excelente

5.2 Muy buena

5.3 Buena

5.4 Regular

5.5 Mala

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente es un estudio observacional-analítico de perspectiva transversal, el cual responde a un diseño de estudio de nivel explicativo acerca de los factores que se relacionan con el manejo de la tildación.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por 910 ingresantes a la UNMSM el año 2000. Se tomó en consideración las dos grandes áreas de postulación: Área A \simeq ciencias básicas, ciencias de la salud, ingenierías y económico-empresariales, y Área B \simeq humanidades. De éstas, optamos por analizar una especialidad por cada uno de los componentes de cada área de postulación, por tanto, cinco: Ciencias Biológicas, Odontología, Ingeniería de Sistemas, Economía y Bibliotecología, respectivamente.

El tamaño de la muestra fue establecido en 278 alumnos (para un nivel de confianza del 95,5% y un E= 5%). En cuanto al diseño muestral, se trabajó con el muestro por estratos.

Especialidades según número de ingresantes:

Ciencias Biológicas	150 +
Odontología	120
Ingeniería de Sistemas	240
Economía	300
Bibliotecología	<u>100</u>
	910 \simeq Población (N)

$$n = \frac{\gamma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 (N-1) + \gamma^2 \cdot p \cdot q} = \frac{(2)^2 \cdot 2 \cdot 500 \cdot 910}{(5)^2 (910-1) + (2)^2 \cdot 2 \cdot 500}$$

$$= \frac{910\,000\,000}{(5)^2 (910-1) + (2)^2 \cdot 2\,500} = \frac{910\,000\,000}{32\,725}$$

$$= 278,07486 \approx 278 \text{ alumnos} \approx \text{Muestra (n)}$$

$$\text{Afiación proporcional} = \frac{n}{N} = \frac{278,07486}{910}$$

Ciencias Biológicas $\approx (150 \cdot 278,07486) \div 910 = 45,836515 \approx 46$ alumnos

Odontología $\approx (120 \cdot 278,07486) \div 910 = 36,669212 \approx 37$ alumnos

Ingeniería de Sistemas $\approx (240 \cdot 278,07486) \div 910 = 73,338424 \approx 73$ alumnos

Economía $\approx (300 \cdot 278,07486) \div 910 = 91,67303 \approx 92$ alumnos

Bibliotecología $\approx (100 \cdot 278,07486) \div 910 = 30,557676 \approx 30$ alumnos

4.3. PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

4.3.1. Técnicas de instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos que se usó fue la encuesta por muestreo estratificado. Ésta fue aplicada al iniciar las clases, y a ella se adjuntó un test con preguntas relacionadas a la ortografía: tildación (20 ítems), cada pregunta fue de elección múltiple con cinco ítems cada una. El mencionado test fue sometido previamente a la prueba de consistencia interna, de lo que resultó un índice de error del 5%. Además se halló su confiabilidad por el método de división por mitades, el cual arrojó una correlación de los ítems pares e impares de un 0,908. Asimismo, sus ítems fueron analizados con el coeficiente biserial y el tetracórico, del que se obtuvo también resultados satisfactorios. (Véase APÉNDICE.)

4.3.2. Procedimientos para la recolección de datos

Como ya se mencionó anteriormente, la encuesta y el test de tildación fueron aplicados al iniciar las clases. Ahora bien, como parte del avance del curso (Lengua, Lenguaje, Castellano, Redacción, según sea el caso), estos instrumentos de análisis fueron

presentados como elementos de la prueba de entrada que algunos docentes acostumbramos a aplicar en la primera semana de clases con el fin de tener cierta noción de los conocimientos previos con que ingresan nuestros alumnos. En este sentido, vale la pena hacer dos precisiones: la primera es que aquí nuestro interés estaba claramente definido, por ello, la denominada prueba de entrada sólo consideró el aspecto de la tildación; se hace esta aclaración porque una prueba de entrada propiamente dicha involucra un mayor campo del conocimiento, sobre todo en cuanto a la redacción se refiere; la segunda precisión tiene que ver con el cuidado que se tuvo en que los alumnos encuestados no hayan recibido ninguna clase del curso que, según su plan curricular, estuviese relacionado con los temas de castellano o lenguaje, esto porque la mayoría de profesores inicia sus clases con aspectos ortográficos y generalmente se aborda la tildación, y ya que nuestra intención fue saber con qué nivel de conocimiento ingresan los alumnos, lo ideal era que no tuviesen informaciones adicionales referidas al tema que es motivo de estudio. Finalmente, el tiempo establecido para la solución de la prueba fue de media hora, aproximadamente 10 min para responder al cuestionario y 20 min para contestar el test (promedio de 1 min por pregunta).

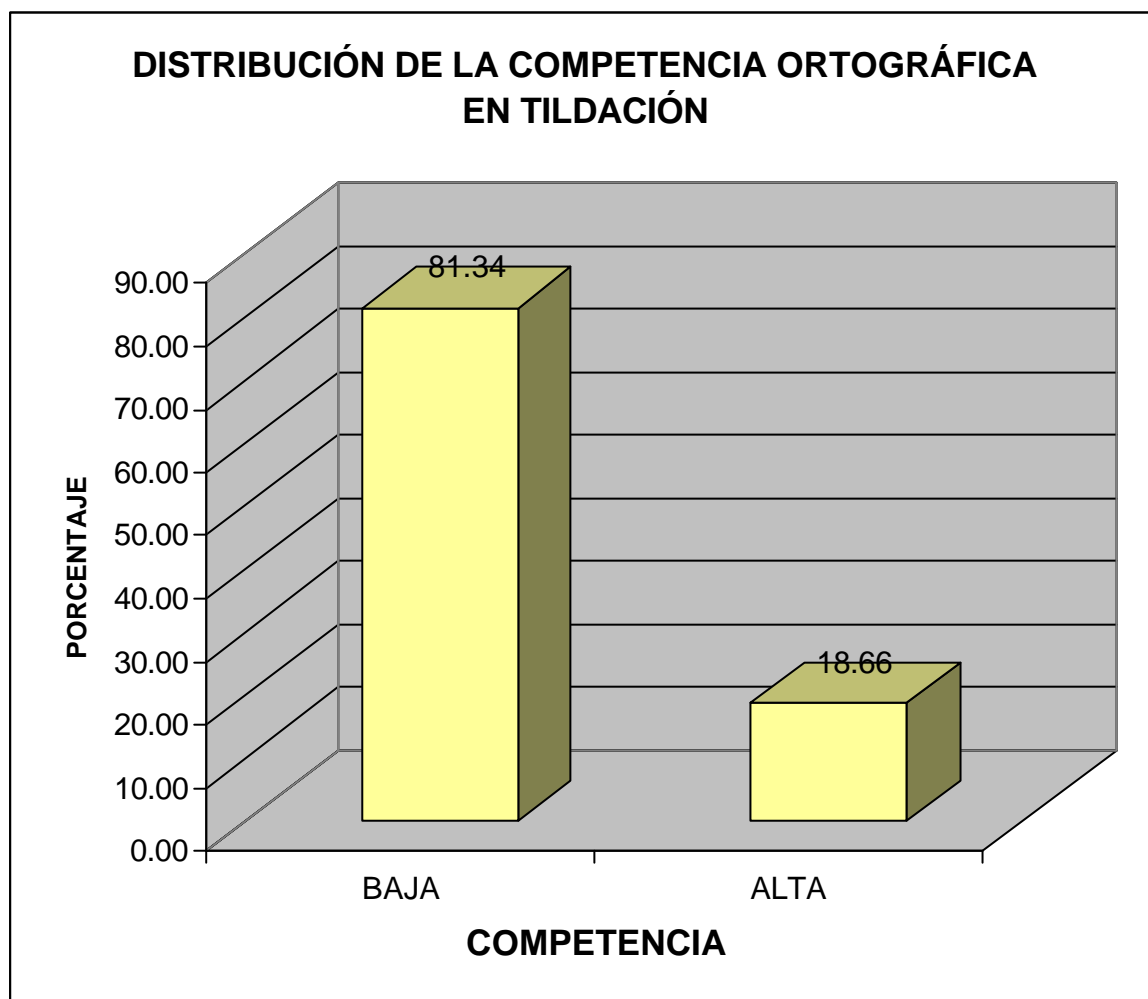
4.3.3. Tratamiento y análisis estadístico de datos

Finalizado el trabajo de campo, los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS/PC versión 10, con el que se realizaron los siguientes análisis.

- a. Obtención de frecuencias y porcentajes en variables cualitativas
- b. Obtención de medias y desviación estándar en variables cuantitativas
- c. Representación gráfica a través de diagrama de cajas
- d. Evaluación de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas

4.4. RESULTADOS DE LA MUESTRA

RESULTADOS DE LA MUESTRA 2000



Competencia alta \leq nota \geq 14

Competencia baja \leq nota $<$ 14

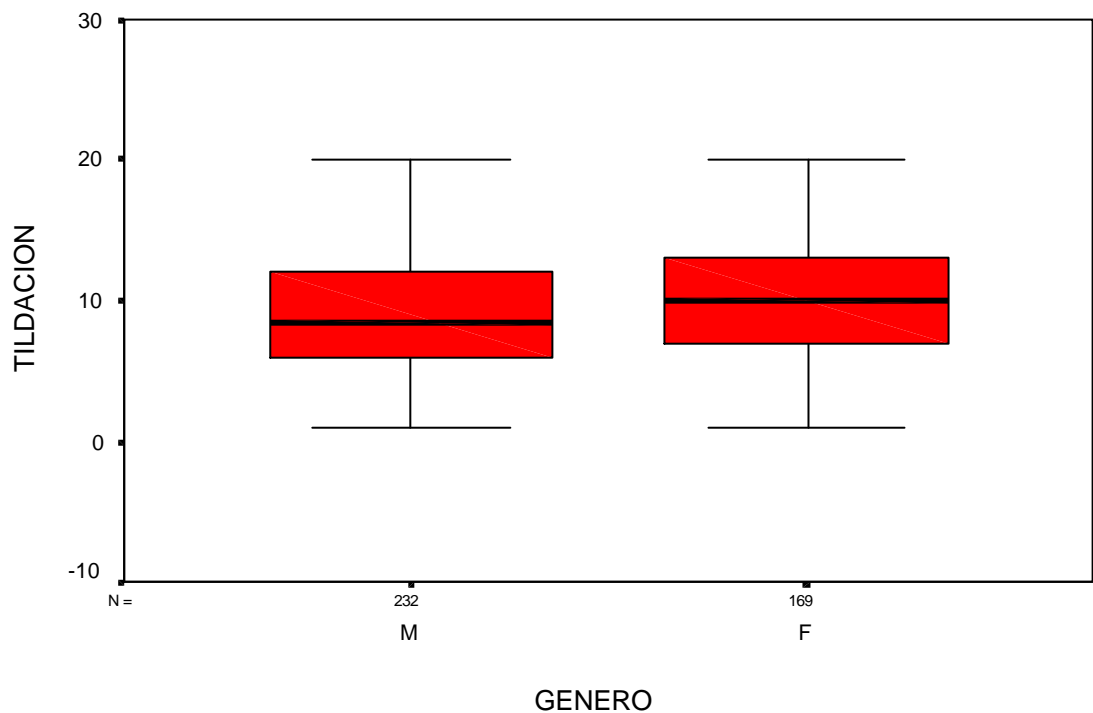
Del cuadro se observa que del total de ingresantes considerados en la muestra de estudio, el 81,34 % tiene una competencia ortográfica baja, frente a sólo un 18,66 % que presenta una competencia ortográfica alta.

CUADRO N.º 1

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN GÉNERO

Género	n	Media	Desv. estándar	t	p<
Masculino	232	9,10	4,21	-2,44	0,01
Femenino	169	10,11	3,93		

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN GÉNERO



Se observa mayor promedio en la nota de tildación en las mujeres (media = 10,1) en

 comparación con los varones (media = 9,1). La diferencia de los promedios es

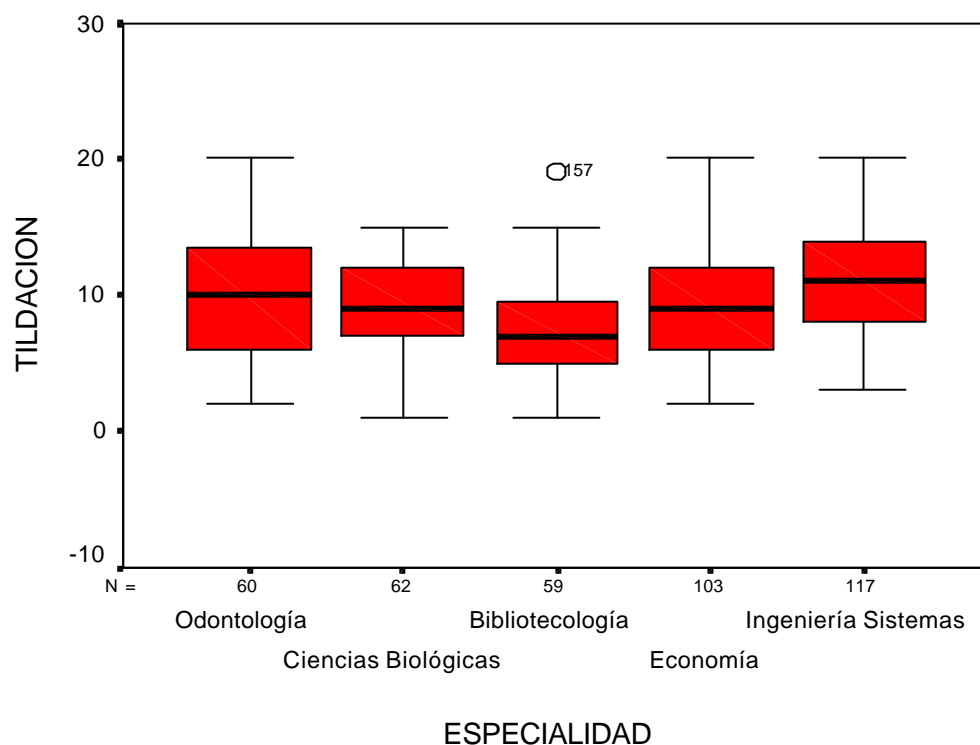
 significativa.

CUADRO N.º 2

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN ESPECIALIDAD

ESPECIALIDAD	N	Media	Desv. estándar	F	p<
Odontología	60	10,38	4,64		
Ciencias biológicas	62	9,11	3,52		
Bibliotecología	59	7,24	3,38		
Economía	103	9,04	3,58		
Ingeniería de sistemas	117	10,89	4,34	9,69	0,001

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN ESPECIALIDAD



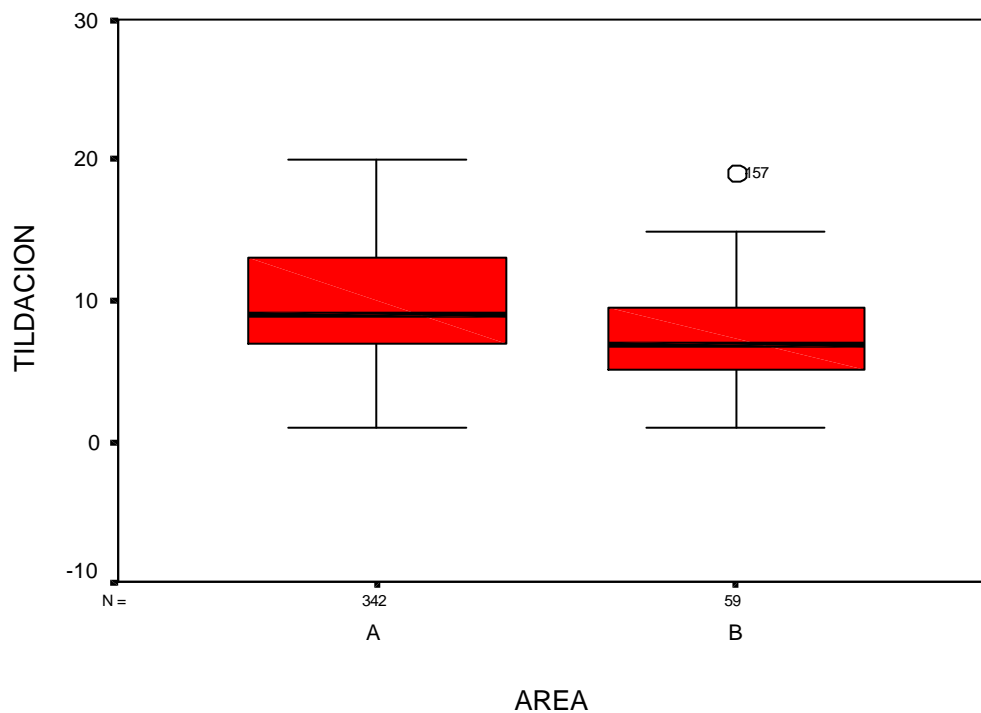
Respecto a la especialidad, los mayores promedios de tildación se ubicaron en el grupo de ingresantes a Ingeniería de Sistemas (media = 10,89), seguido de Odontología (media = 10,38). El promedio más bajo se halló en el grupo de ingresantes a Bibliotecología (media = 7,24). Se observa diferencia estadística significativa.

CUADRO N.º 2.a

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN ÁREA DE POSTULACIÓN

ESPECIALIDAD SEGÚN ÁREA	N	Media	Desv.estándar	t	p<
A	342	9,88	4,12		
B	59	7,24	3,38	11,44	0,001

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN ÁREA DE POSTULACIÓN



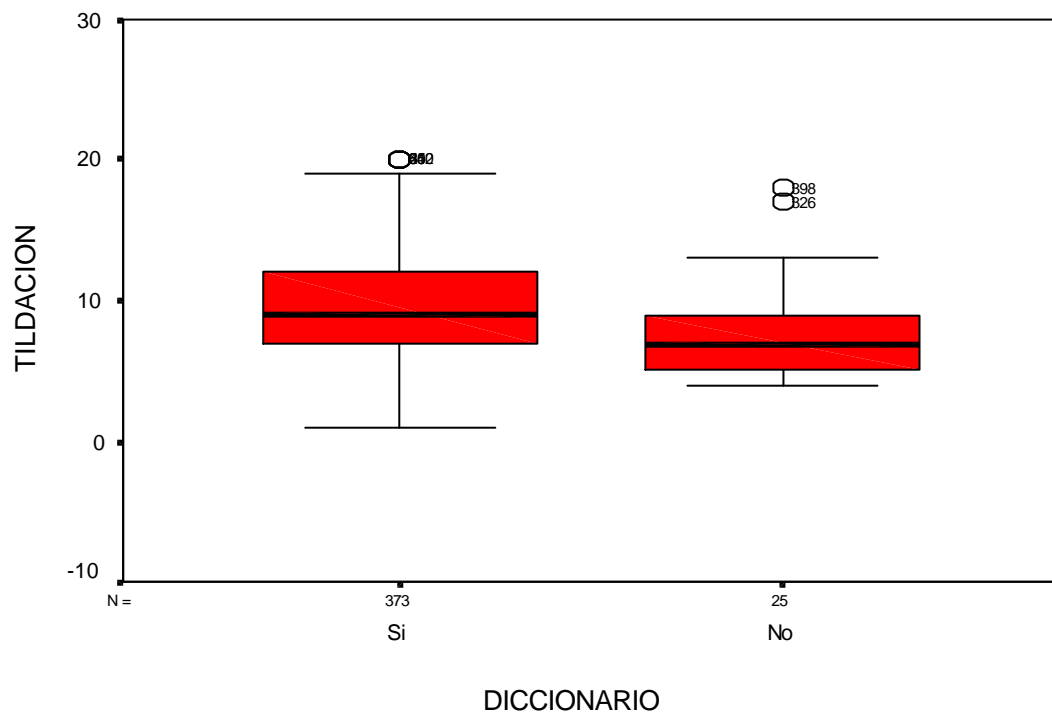
Respecto a la especialidad, los mayores promedios de tildación se ubicaron en el grupo de ingresantes al área A (Ingeniería de Sistemas, Odontología, Ciencias Biológicas y Economía: media=9,88), seguido del área B (Bibliotecología: media=7,24). Se observa diferencia estadística significativa.

CUADRO N.º 3

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN DE USO DEL DICCIONARIO

USA DICCIONARIO	N	Media	Desv.estándar	t	p<
SÍ	373	9,68	4,10	2,03	0,05
NO	25	7,96	3,86		

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN DE USO DEL DICCIONARIO



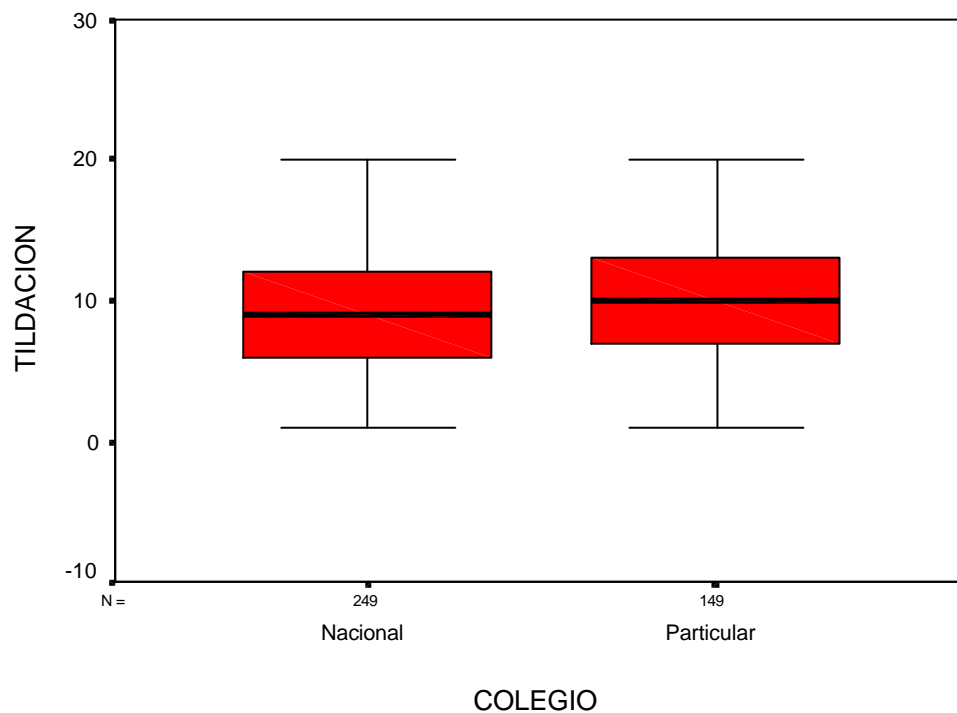
La mayor nota de tildación la obtuvo el grupo de ingresantes que afirma usar el diccionario (media=9,68) a diferencia de aquellos que no lo utilizan (media=7,96). La diferencia de promedios es significativa.

CUADRO N.º 4

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN COLEGIO DE PROCEDENCIA

COLEGIO	n	Media	Desv. estándar	t	p<
Nacional	249	9,08	4,12	-2,92	0,01
Particular	149	10,32	3,97		

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN COLEGIO DE PROCEDENCIA



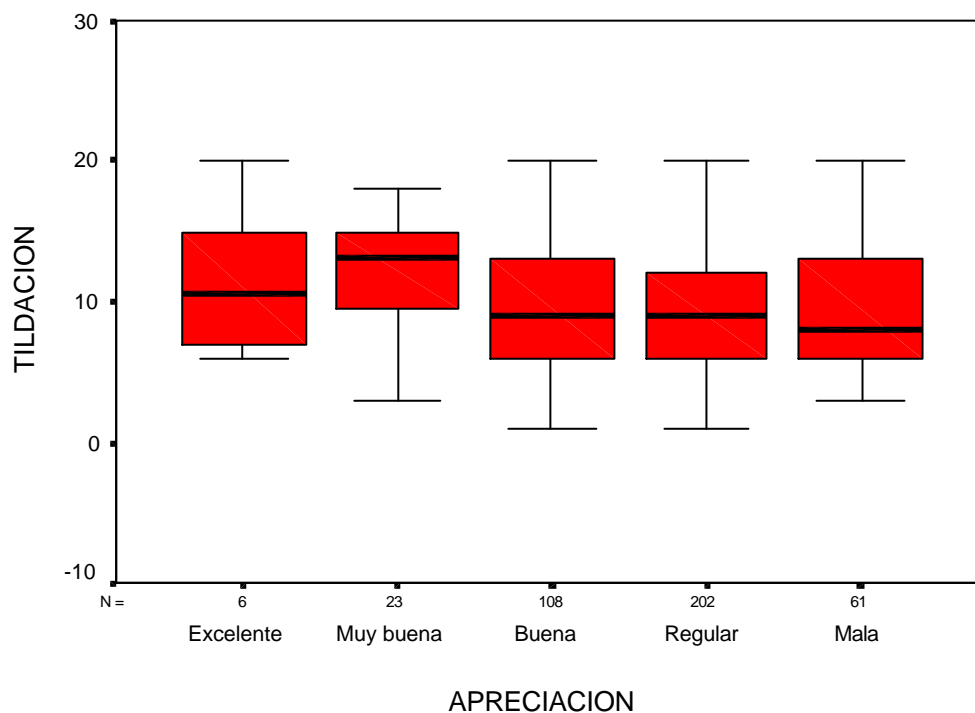
Se encontró mayor promedio de nota de tildación en los ingresantes que estudiaron en colegio particular (media = 10,32) a diferencia del grupo que señaló haber estudiado en colegio nacional (media = 9,08). La diferencia de los promedios es significativa.

CUADRO N.º 5

**NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN LA APRECIACIÓN LA ENSEÑANZA
DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA**

APRECIACIÓN	n	Media	Desv. estándar	F	p<
Excelente	6	11,50	5,47		
Muy buena	23	12,30	3,99		
Buena	108	9,71	4,01		
Regular	202	9,15	3,88		
Mala	61	9,30	4,61	3,58	0,01

**NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN LA APRECIACIÓN LA ENSEÑANZA
DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA**



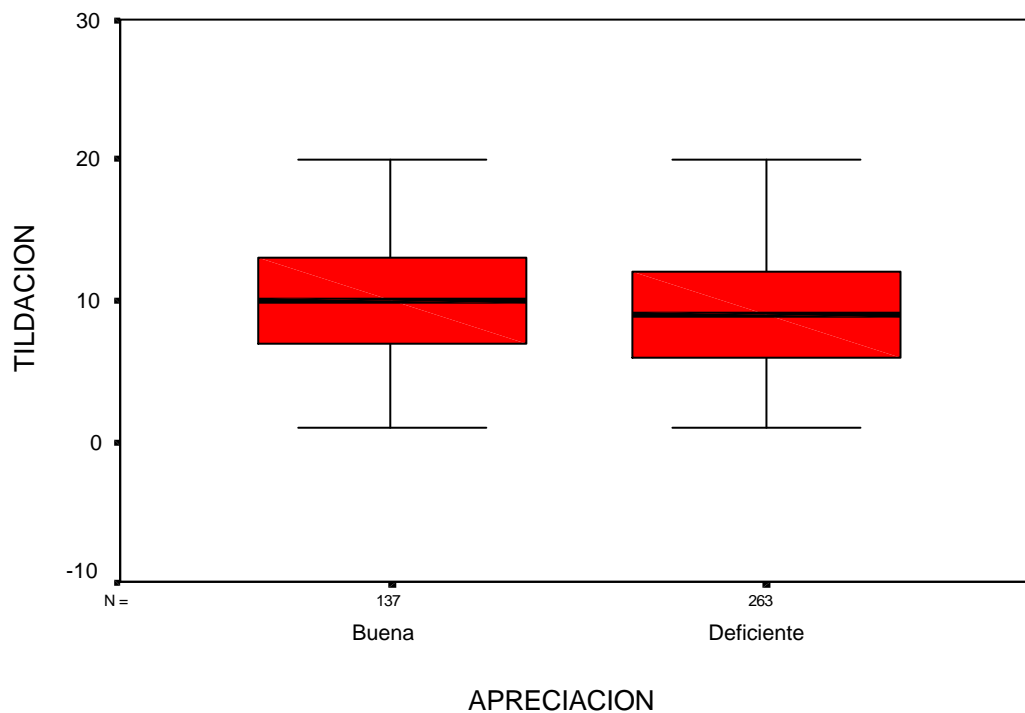
Se encontró mayor nota de tildación en el grupo que apreció la enseñanza del curso de Lengua en un nivel muy bueno (media = 12,30), seguido de quienes lo apreciaron en un nivel excelente (media =11,50). La diferencia de promedios es significativa.

CUADRO N.º 5.a

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN LA APRECIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA

APRECIACIÓN	N	Media	Desv.estándar	T	p<
BUENA	137	10,23	4,16	2,42	0,05
DEFICIENTE	263	9,18	4,05		

NOTA DE TILDACIÓN SEGÚN LA APRECIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA



Se encontró mayor nota de tildación en el grupo que apreció la enseñanza del curso de Lengua en un nivel bueno (excelente, muy bueno y bueno: media=10,23), seguido de quienes lo apreciaron en un nivel deficiente (regular y malo: media=9,18). La diferencia de promedios es significativa.

CONCLUSIONES

La presente investigación nos permite concluir, de los resultados obtenidos, lo siguiente:

1. En cuanto a la primera hipótesis referida a la diferencia que existe en el manejo de la acentuación ortográfica según el género del ingresante, podemos concluir que dicha diferencia es estadísticamente significativa, y que son las mujeres quienes obtienen mayor calificación que los hombres. Recordemos que en el trabajo de Quesada (1998), el resultado fue al contrario, lo cual nos permite afirmar que por lo menos para la muestra trabajada en San Marcos son las mujeres quienes manejan mejor la tildación. Este hecho puede responder a un fenómeno sociocultural, relativo al género mismo: la mujer tiene más cuidado al guardar cierto tipo de normas, es más de pensar que de actuar, se esmera más en lo que hace, es más contraída al estudio en un época de vorágines múltiples, tienen más tiempo para estudiar porque disfruta de menos libertad que los estudiantes hombres. Todos estos factores deben favorecer en alguna medida su mejor desempeño cuando tiene oportunidad de acceder a la instrucción y de obtener con ello provecho de lo que aprende.
2. En relación con la segunda hipótesis en la cual se plantea que la especialidad elegida difiere con el manejo de la acentuación ortográfica, el resultado estadístico confirma su validez. Como se puede constatar, la nota obtenida por los ingresantes está en función al mayor o menor puntaje que se requieren para ingresar a una determinada especialidad, justamente de más a menos: Área A \approx Ingeniería de Sistemas, Odontología, Ciencias Biológicas, Economía, y Área B \approx Bibliotecología. Se entiende —y lo mencionamos en su momento— que de acuerdo a la especialidad de su interés el alumno requiere mayor o menor preparación para su ingreso, y esto justamente va a apreciarse en la calificación obtenida en la prueba de tildación que aplicamos para efectuar la presente investigación.
3. Con respecto a la tercera hipótesis, la cual plantea que el manejo de la acentuación ortográfica difiere según uso del diccionario, se ha podido constatar que dicha diferencia es estadísticamente significativa. Este hecho puede deberse a que —como

lo señalamos páginas atrás— quien utiliza el diccionario lo hace con un interés claramente definido: pretende despejar sus dudas acerca de cómo se escribe o cuál es el significado de una determinada palabra. Este interés particular debe ser el factor que refuerza la aprehensión del nuevo conocimiento.

4. Con respecto a la cuarta hipótesis, ésta ha sido confirmada, pues existe diferencias significativas en el manejo de la acentuación ortográfica según procedencia de un determinado centro educativo. En tal sentido, se observa que los ingresantes que proceden de colegios particulares son los que obtienen los más altos puntajes en la prueba de tildación, mientras que las notas más bajas corresponden a aquellos estudiantes que proceden de colegios estatales. Este hecho puede deberse a que en los colegios nacionales, el número excesivo de alumnos y los graves problemas económicos que generalmente afrontan, tanto alumnos como profesores, favorecen la enseñanza deficitaria.
5. En relación con la hipótesis que plantea que el manejo de la ortografía difiere según la enseñanza del curso de Lengua, a lo largo de la secundaria, hemos podido constatar que la diferencia es estadísticamente significativa. Habíamos señalado, en su momento, que la forma más viable que encontramos para manejar la variable enseñanza fue a través de la *apreciación* que el alumno tenía de la forma como se le había dictado el curso de Lengua a lo largo de la secundaria, y es en función a ello que han surgido los resultados. Quienes la califican como excelente o muy buena son los que obtienen notas más altas en la prueba de tildación. Esto nos permite vislumbrar un futuro prometedor, pues dependerá en mucho de nosotros, los profesores, el que los alumnos salgan airosos de la situación académica tan lamentable en la que se encuentran.

RECOMENDACIONES

Los resultados —como hemos podido observar— nos han permitido confirmar que, para la muestra estudiada, las cinco hipótesis de trabajo han resultado estadísticamente significativas, es decir, el género, la especialidad elegida, el uso del diccionario, la procedencia de un determinado centro educativo y la enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria difieren del manejo de la acentuación ortográfica.

En tal sentido, estos resultados nos permiten reconocer las posibilidades que tenemos los profesores (facilitadores) para intervenir en la realidad educativa. Ahora sabemos que fomentar el manejo del diccionario y perfeccionar nuestros métodos de enseñanza favorecerá el desarrollo de la competencia ortográfica en nuestros alumnos. Se requiere, entonces, de un adiestramiento que les facilite las herramientas necesarias para asegurar la aprehensión del conocimiento, el cual —por cierto— no es en nada complicado, sino que no ha sido transmitido en forma adecuada o no se ha reforzado lo suficiente a lo largo de su formación educativa.

En cuanto al género, la especialidad elegida y el colegio de procedencia del ingresante, habrá que considerar la necesidad de un mayor reforzamiento en los alumnos varones, en quienes estudien letras y en los ingresantes que procedan de colegios nacionales, con el fin de favorecer la mejora en el manejo de la tildación.

Asimismo, precisamos que las propuestas que acabamos señalar responden a una muestra determinada y es, en ese sentido, que se plantea lo señalado líneas arriba.

Por otro lado, consideremos importante hacer llegar —inmediatamente después de estas Recomendaciones— lo que hemos llamado una PROPUESTA PEDAGÓGICA, la cual manejamos en aula para mejorar la competencia ortográfica en tildación en los estudiantes sanmarquinos. Entendemos que por tratarse de una propuesta ha de ser sometida a prueba para validar su utilidad, pues no basta solamente con que la acompañemos de un análisis



El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos. Portilla Durand, Luisa Prisciliana

sustentatorio de sus fundamentos. En tal sentido, y adelantándonos un poco a esta expectativa, aplicamos dicha propuesta en el dictado de la cátedra de Castellano a los ingresantes 2001 de la Facultad de Odontología. Los resultados del estudio longitudinal efectuado en esa oportunidad, y que corroboran la validez de nuestra propuesta, podrán ser observados en el Apéndice de esta investigación.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La información teórica para el desarrollo del tema

TILDACIÓN GENERAL

La tildación es, para muchos, motivo de dudas y vacilaciones a lo largo de su formación educativa. Algunos optan por una posición defensiva y conformista llegando a decir que «cada quien escribe como le da la gana», otros creen que la computadora se constituye en la solución a sus problemas; pero quienes han tenido la oportunidad de hacer un análisis crítico de lo que han escrito, habrán podido comprobar que quien decide es el redactor. (Veamos dos situaciones: qué hacer, por ejemplo, en el caso de palabras similares que cambian de significado gracias a la posición del acento como *hábito*, *habito*, *habitó*, aquí quien escribe decide; en el caso de la tildación diacrítica se puede requerir un *él* pronombre o un *el* artículo, y la computadora «no sabría» por cuál optar. Así podríamos presentar muchos ejemplos que señalan que el redactor es el único capaz de precisar el significado que quiere dar a las palabras en un texto.)

La tildación general es uno de los temas más sencillos que se desarrollan dentro del aspecto normativo de la lengua, pero lamentablemente no es abordado adecuadamente por los profesores, ya sea porque muchos no tienen los conceptos claros o porque *no realizan el reforzamiento necesario a través de la práctica correspondiente*. Trataremos aquí de hacer llegar algunos alcances que pueden complementar la información previa que tienen los alumnos, con lo cual se pretende estimular el surgimiento de preguntas que permitan esclarecer las dudas en los discentes.

Vamos a precisar que el tema de la tildación general involucra a palabras que tienen más de una sílaba (la tildación diacrítica constituye otro aspecto dentro de la acentuación ortográfica), y que aquí se tratarán fundamentalmente situaciones donde haya casos de concurrencia vocálica; pues de acuerdo a nuestra experiencia docente, es ante palabras que contienen grupos vocálicos que los alumnos presentan mayor error o vacilación. Para ello requerimos señalar que nos vamos a basar en la clasificación de las vocales según la abertura de la cavidad oral:

Vocales abiertas (Va) → a, e, o

Vocales cerradas (Vc) → i, u

Al encontrarse dentro de una palabra, las vocales pueden formar grupos, homosilábicos si las vocales forman parte de una misma sílaba (diptongo, triptongo) o heterosilábicos si las vocales forman parte de sílabas diferentes (hiato simple o hiato acentual).

Siguiendo cuatro pasos desarrollaremos detalladamente el tema referido a la tildación general.

PASOS DE LA TILDACIÓN GENERAL

1. Silabeo ortográfico

EL CASO DE LA CONCURRENCIA VOCÁLICA

- Diptongo → Concurrencia de:

Va - Vc baile → bai-le

Vc - Va puerto → puer-to

En este tipo de concurrencia, la vocal abierta siempre es tónica e incluso, según sea el caso, puede llevar tilde (camión → ca-mión)

- Diptongo → Concurrencia de:

Vc - Vc ≠ s ciudad, cuidar, constituido, casuística

ciu-dad, cui-dar, cons-ti-tui-do, ca-suís-ti-ca

Las vocales cerradas son diferentes, y la segunda puede llevar tilde.

- Triptongo → Concurrencia de:

Vc - Va - Vc hioides, huaino, Paraguay

hioi-des, huai-no, Pa-ra-guay

En este tipo de concurrencia, las vocales abiertas siempre son tónicas e incluso, según sea el caso, pueden llevar tilde (forma que no es usual en el castellano)

peruano: averiguáis). Obsérvese que la <y> al final de sílaba o de palabra tiene sonido [i].

- Hiato simple → Concurrencia de:

Va - Va leer, caos, neón → le-er, ca-os, ne-ón

Vc - Vc =s leguista, odriista → le-gui-ista, o-dri-is-ta

Las vocales abiertas pueden ser iguales o diferentes y, según sea el caso, llevar tilde. En el caso de las vocales cerradas, éstas deben ser iguales.

- Hiato acentual → Concurrencia de:

Va - Vc raíz, egoísmo → ra-íz, e-go-ís-mo

Vc - Va dúo, desvía → dú-o, des-ví-a

En este tipo de concurrencia, la vocal cerrada siempre es tónica y debe llevar tilde. Dicho en otras palabras: si una vocal cerrada estuviese en contacto con una abierta o viceversa, siempre que la vocal cerrada sea tónica se separará de la abierta y se colocará tilde sobre la vocal cerrada, no importando —porque resulta innecesario— la clasificación de la palabra (aguda, grave o esdrújula) o su terminación (en n, s o vocal).

EL CASO DE LA PRESENCIA DE CIERTAS CONSONANTES

- La <x> entre vocales se une a la segunda vocal:



V x V → co-ne-xión

- La <h> entre vocales no impide la formación de diptongo ni de hiato. En este último caso, sea el hiato simple o acentual, la <h> se une a la segunda vocal.

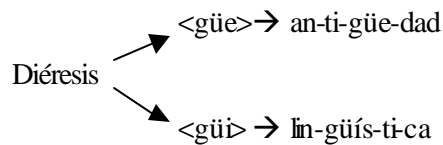
h { Diptongo → prohi-bi-do
 { Hiato { Simple → co-he-te, al-co-hol
 { Acentual → co-hí-be

- Las consonantes iguales del tipo <cc>, <nn> siempre se separan, pues no forman grupo consonántico*.

Así: accionar → ac-cio-nar, perenne → pe-ren-ne

* Cabe precisar que los dígrafos <ll>, <rr> son indivisibles en castellano (ca-lle-jón, pe-rre-ra).

- Se usará la diéresis ante los grupos <gue>, <gui> con el fin de que las vocales <e>, <i>, respectivamente, adquieran sonido.



2. Reconocimiento de la sílaba tónica

Luego de haber dividido correctamente las palabras en sílabas debemos reconocer cuál de éstas es tónica (suena más) dentro de la palabra. Para ello, pronunciar sílaba por sílaba será muy útil si tenemos dificultad para reconocer la tonicidad. (Recuerde: no pronuncie en bloque, sino sílaba por sílaba.) A veces realizamos un acertado silabeo ortográfico, pero debido a un erróneo reconocimiento de la sílaba tónica —sobre todo en el caso de palabras de más de dos sílabas— no llegamos a tildar correctamente.

Descuento → des-cuen-to, des-cuen-to, des-cuen-to.

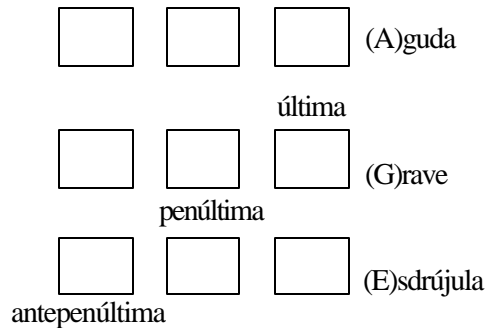
Estratagema → es-tra-ta-ge-ma, es-tra-ta-ge-ma, es-tra-ta-ge-ma, es-tra-ta-ge-ma, es-tra-ta-ge-ma

También es útil pronunciar la palabra si el alumno la desconoce, y recurrir al diccionario para conocer su significado.

3. Nombre de la palabra de acuerdo a la sílaba tónica

La tildación general se interesa por las palabras simples** de más de una sílaba. (Se entiende que la tildación diacrítica es un tema que trata lo no considerado aquí.) Si

partimos de esta premisa, la clasificación de las palabras según la posición de la sílaba tónica es como sigue:



**Las palabras compuestas, si bien se someten a las reglas de tildación general, constituyen un aspecto que debe ser tratado después de que el alumno haya interiorizado los pasos de la tildación general. Hablar aquí de las palabras “sobreesdrújulas”, que no son otra cosa que palabras compuestas con pronombres enclíticos constituye un error que se ha estado arrastrando desde hace décadas y que conviene erradicar de una vez por todas, pues su análisis corresponde a la tildación de palabras compuestas: su estructura (descripción morfológica) así lo demuestra.

4. Tildación propiamente dicha

Éste, así como el anterior, constituye un paso mecánico, a diferencia de los pasos 1 y 2 que requieren de cierta reflexión. Para tal fin se deberá observar la terminación de las palabras, según sean agudas o graves, pues las esdrújulas se tildarán siempre.

A→ Se tildan si terminan en vocal o en consonante *n* o *s*.

G→ Se tildan si terminan en cualquier consonante, excepto *n*, *s*, o vocal.

E→ Se tildan siempre.

TILDACIÓN DIACRÍTICA¹

¹ Cualquier similitud con el CAPÍTULO V del libro *Lenguaje* (1999) del Centro Preuniversitario de la UNMSM se debe a que este tema, dentro de dicho capítulo, fue elaborado inicialmente por la misma autora.

La tilde diacrítica sirve para diferenciar palabras que presentan forma similar, pero que cumplen funciones diferentes. Cabe indicar que su uso corresponde a un campo reducido, ya que en varios casos, palabras de escritura semejante no son diferenciadas por la tilde diacrítica sino por el contexto.

TILDACIÓN DE MONOSÍLABOS

Se presentan a continuación los monosílabos que se diferencian por la tilde diacrítica:

mí: pronombre personal

No irá a ninguna parte sin *mí*.

A *mí* me puedes ayudar mucho.

mi : adjetivo posesivo

Mi padre es un gran hombre.

Quiero que conozcas a *mi* profesora.

Mi hermana es una gran amiga para *mí*.

det. pos.

pron. pers.

Tú: pronombre personal

Tú eres un buen estudiante.

Dile que *tú* quieres participar.

tu: adjetivo posesivo

Tu prima es muy amable.

Préstame *tu* cuaderno, por favor.

Tú eres la esperanza de *tu* familia.

pron. Pers.

det. pos.

él: pronombre personal

Él fue a traer los víveres.

Dile a *él* que vaya con nosotros.

el: artículo

El ladrón huyó velozmente.

Debes reparar *el* reloj.

El niño fue atendido por *él*.

art.

pron. pers.

dé: verbo dar

(imperativo y presente de subjuntivo)

de: preposición

Le gusta la chicha *de* jora.



Dé lo que pueda por esta causa.

Espero que nos *dé* su apoyo.

Vengo *de* la Universidad.

de: conjunción condicional

De no estudiar, tendrás que trabajar.

Te lo hubiera dicho, *de* haberlo visto.

De llegar tarde *de* la fiesta, dile que te *dé* una explicación.

conj. cond.

prep.

V dar

sé: verbo ser (imperativo)

Sé estudioso y responsable.

Sé perseverante y triunfarás.

se: pronombre personal

Parece que *se* fue muy contento.

No *se* dieron cuenta de su alegría.

sé: verbo saber (presente indicativo)

Yo *sé* que eres un buen alumno.

Hoy aprenderé lo que no *sé*.

Sé solidario, yo *sé* que al verte *se* alegrará.

V ser

V saber

pron. pers.

sí: adverbio de afirmación

Ustedes *sí* se comportan bien.

Sí, nosotros somos estudiosos.

si: conjunción condicional

Si estudias seriamente, triunfarás.

Te sentirás muy bien, *si* dices la verdad.

sí: pronombre personal

Muy dentro de *sí*, no perdía la esperanza.

Antes de pensar en *sí*, piensa en los demás.

si: sustantivo (nota musical)

Afinó su guitarra en *si* mayor.



sí: sustantivo (va precedido de un artículo o un adjetivo)

Dale el *sí* y lo harás muy feliz.

Danos tu *sí* y contarás con nosotros.

Sí, *si* viene Juan y pide para *sí* un voto de confianza, le daremos nuestro *sí* tocando su melodía preferida en *si* menor.

Té: sustantivo (infusión)

Sírvame un *té* caliente, por favor.

Para esa gripe, toma *té* con limón.

te: pronombre personal

No creas que no *te* vi.

Te diré lo que quieres oír.

más: adverbio de cantidad

Ponle *más* ganas a lo que haces.

Esfuézrate *más* por tus ideales.

más: conjunción adversativa

Está cansado, *mas* sigue estudiando.

Salió corriendo, *mas* no tenía miedo.

Tiene *más* problemas que todos, *mas* siempre está animoso.

adv. cant.

conj. adv.

ó (entre números)

En esta aula hay 30 *ó* 40 alumnos.

Pedro llegará a las 18:00 *ó* 19:00 h.

o (entre palabras)

Nos vemos dos *o* tres veces por semana.

Ocho *o* nueve días durarán las lluvias.

Dicen que José *o* Rosa sabe n si los asistentes fueron 100 *ó* 120.

que, cual, quien

Se tildan:

Exclamación

¡*Qué* hiciste ahora!

¡*Cuál* elegirá!

¡*Quién* lo imaginaría!

Interrogación

Directa

¿*Qué* sucedió?

¿*Cuál* es el tuyo?

¿*Quién* vendrá hoy?

Indirecta

Cuéntame *qué* pasó.

Dime *cuál* fue el error.

Supe *quién* lo hizo.



No se tildan: otros casos.

Esperamos *que* venga.

Es la casa en la *cual* lo vi.

Hablará *quien* fue agredido.

TILDACIÓN DE BISÍLABOS

aún: adverbio ('todavía')

Lalito *aún* no cumple 9 años.

Aún lo recordamos como si estuviese aquí.

aun: adverbio ('incluso', 'hasta', 'también')

Ante las pruebas, *aun* José duda de su amigo.

En esa fiesta hablé *aun* con los desconocidos.

sólo: adverbio ('solamente')

Irene fue a la fiesta *sólo* con Manuel.

Jaimito *sólo* juega con su hermano.

solo: adjetivo ('solitario', 'sin compañía')

Me dejaron *solo* en casa.

Estoy *solo* en este país tan lejano.

solo: sustantivo (nota musical)

Tocaba un *solo* de piano.

Demostrativos

Llevan tilde cuando funcionan como pronombres, no como determinantes.

éste	ése	aquél
ésta	ésa	aquélla
éstos	ésos	aquéllos
éestas	éestas	aquéllas

Ejemplos:

Pronombre

Creo que *ésta* no es la solución.

Adjetivo

Este lugar es apacible.

sust.

Ésta será tu última oportunidad.

Aquella mujer nos ayudó.

sust.

Nunca se tildan las formas neutras *esto, eso, aquello*, porque siempre funcionan como pronombres.

cuanto (cuan), cuando, como, donde, porque*

Estas palabras llevan tilde cuando forman parte de una pregunta (directa o indirecta) o exclamación; si no cumplen estas funciones, carecen de tilde.

Ejemplos:

Interrogación

Pregunta directa

¿*Cuánto* quieres que te preste?

¿*Cuándo* irás a la biblioteca?

¿*Cómo* supiste la verdad?

¿*Dónde* estás viviendo?

¿*Por qué* no se lo dices hoy?

Exclamación

¡*Cuánto* querrá ahora!

¡*Cuándo* acabará esto!

¡*Cómo* es posible!

¡*Dónde* está, por Dios!

¡*Por qué* es así!

Pregunta indirecta (tilde enfática)

Sé *cuánto* la quieres.

No dijo *cuándo* volverá.

Cuéntame *cómo* te fue.

Dime *dónde* lo viste.

Entiendo *por qué* lo hiciste.

Otras funciones (sin tilde)

Es todo *cuanto* puedo decir.

Volverá *cuando* lo llames.

Te quiero *como* siempre.

Iré *donde* ellos vayan.

Trabajamos *por que* el Perú progrese.

*La palabra *por que* se escribe separada y con tilde, dentro de una exclamación o pregunta (directa o indirecta).

Ejemplos:

¡*Por qué* este martirio!

¿*Por qué* lo agredes?

Dinos *por qué* no estudias.

Se escribe sin tilde cuando es equivalente a "para que" o "a fin de que".

Ejemplos:

Luchamos *por que* triunfes en la vida.

Se esfuerza *por que* salgas adelante.

La palabra *porque* se escribe junta y con tilde cuando funciona como sustantivo (va precedido de un artículo o un adjetivo).

Ejemplos:

Dinos el *porqué* de tu actitud.

Queremos oír tu *porqué*.

Se escribe sin tilde cuando funciona como conjunción causal.

Ejemplos:

Volveré temprano *porque* debo estudiar

Estamos atentos *porque* queremos aprender.

TILDACIÓN DE PALABRAS COMPUESTAS

Sin guion	Con guion
<p>La acentuación ortográfica responde a las reglas de la tildación general.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>así + mismo = asimismo</p> <p>sabe + lo + todo = sabelotodo</p> <p>corta + uñas = cortaúñas</p> <p>vigésimo + séptimo = vigesimoséptimo</p>	<p>Si dos palabras o más se unen con guion para formar una compuesta, cada una de ellas mantiene —si lo hubiese llevado— su tilde original.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>lógico-matemático</p> <p>peruano-canadiense</p> <p>histórico-crítico-bibliográfico</p>

Palabras formadas con prefijos

El prefijo se antepone a una palabra y se une a ésta sin guion. La acentuación ortográfica de las palabras prefijadas responde a las reglas de la tildación general.

Ejemplos:

semi-	+	dios	=	semidió
pre-	+	grado	=	pregrado
pos-	+	guerra	=	posguerra (postguerra)
anti-	+	pedagógico	=	antipedagógico

Palabras formadas con el sufijo –mente

El sufijo *se pospone* a una palabra y se une a ésta sin guion. Las palabras formadas a través de este proceso conservan —si la tuvieron— la tilde del adjetivo que las compone.

Ejemplos:

Adjetivo		Sufijo	
cortés	+	-mente = cortésmente	} Con tilde
fácil	+	-mente = fácilmente	
rápida	+	-mente = rápidamente	
lenta	+	-mente = lentamente	} Sin tilde
sana	+	-mente = sanamente	
magistral	+	-mente = magistralmente	

Tildación de verbos con pronombre(s) enclítico(s)

Pronombres proclíticos

Son aquellos que anteceden al verbo y no van unidos a él.

Ejemplos:

Lo ayuda.

Pronombres enclíticos

Son aquellos que se posponen al verbo y van unidos a él.

Ejemplos:

Ayúda*lo*

Me visita.

Visítame

Se la lleva.

Llévasela

Las palabras con pronombres enclíticos se acentúan ortográficamente siguiendo las reglas de la tildación general.

Ejemplos:

deme, dale, dámela, díselo, díganle, llévalo, míralas, espérense, ayúdanos, recíbelos, tráigamelo, devuélvaselo.

Análisis de la propuesta

Los casos mostrados en el CAPÍTULO I constituyen una clara evidencia de las dificultades por las que atraviesa la enseñanza del lenguaje en nuestro país, por lo menos en cuanto a materia ortográfica se refiere. Es muy preocupante pensar cuáles serán los resultados en otros temas más controversiales, si en este aspecto que puede ser sistematizado se observan estas carencias.

En nuestro país, la enseñanza del idioma no responde a una orientación científica, por un lado, y carece de objetivos definidos, concretos y prácticos, por otro. En los programas escolares se confunden los niveles de estudio de la lengua: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico; o , en todo caso, prima el segundo, a través del aprendizaje memorístico de cuadros sinópticos. Como consecuencia de esto, los estudiantes terminan la secundaria sin conocer la lengua y, por lo tanto, sin saber usarla. En definitiva, lo único que se consigue es que los alumnos terminen rechazando los cursos de lenguaje. Las universidades, por su parte, aún no han superado este problema, pues además de no observarse coincidencias en los contenidos de los cursos de lengua entre una universidad y otra, predomina el aprendizaje teórico y memorista (Vidal, 1996).

En tal sentido, no consideramos correcto buscar las causas de las dificultades del aprendizaje de la acentuación ortográfica en la supuesta complejidad del contenido sino, más bien, en la metodología empleada, la cual lejos de favorecer el aprendizaje lo ha dificultado más de lo necesario. Por otro lado, somos conscientes de que en la mayoría de profesores, debido al proceso de enseñanza-aprendizaje al que fueron sometidos a lo largo

de su formación, la acentuación ortográfica ha constituido un aprendizaje bastante intuitivo. De tal manera, no les ha quedado más remedio que llevar adelante con los alumnos un proceso de aprendizaje deficitario, totalmente intuitivo y tan desconcertante como la enseñanza que recibieron, un aprendizaje que ha dejado un sinnúmero de deficiencias en su desarrollo (Salgado, 1996). Nuestra experiencia en este campo nos permite afirmar que es posible llevar adelante un proceso de aprendizaje mucho más lógico y reflexivo, si planteamos una organización distinta de los contenidos en la enseñanza que brindamos.

Por tanto, la primera tarea del profesor de lenguaje que quiere *entrenar* a sus alumnos en el proceso de la tildación consistirá en establecer claramente la distinción entre acento y tilde. Esto porque nuestra tradición educativa no nos ha permitido diferenciar claramente entre el acento y su representación gráfica (tilde). El uso de los términos como acento prosódico y acento ortográfico ha hecho que se confundan ambas denominaciones, lo que ha motivado que se hable de acento cuando la palabra lleva tilde y que, si no lo hay, entonces no hay acento. De tal manera, dos conceptos distintos: acento, mayor intensidad de sonido con que se pronuncia una vocal dentro de una cadena sonora (nivel fonológico), y tilde, representación gráfica que —en algunos casos— se hace del acento (nivel ortográfico) han terminado por provocar una confusión que no ha favorecido un aprendizaje reflexivo.

Aclarado este aspecto teórico, habrá que destacar que la sílaba que tiene el acento se llama tónica, mientras que las que no lo tienen son átonas. Asimismo, el alumno deberá tener claro que todas las palabras de más de una sílaba tienen acento, pero no todas llevan tilde. De esta manera, cuando se tiene que representar el acento (mayor fuerza de voz) en la escritura se hará a través de la tilde (representación gráfica del acento).

En cuanto al silabeo ortográfico se deberá hablar de concurrencia de vocales (diptongo), pues ése es realmente uno de los principales motivos de confusión o de vacilación en los alumnos. Para ello hagámoslo siempre con palabras que puedan ser reconocidas por los estudiantes y que no presenten mayores complicaciones que las que produce desde ya la concurrencia vocálica (esto les devolverá la confianza perdida). Paulatinamente, a medida que comprendan el proceso, les mostraremos palabras que

presenten hiato simple y hiato acentual. Para este último punto habrá que pedir mucha atención, pues de ello dependerán en gran parte sus futuros aciertos (véase la información teórica). Recordemos que vamos a requerir una práctica constante y reflexiva: por grupos, en forma individual, a través de pequeñas competencias (hay textos que pueden servirnos de guía), en breves exposiciones (no teóricas, sino más bien de casos aplicativos), mostrar paneles con dibujos o con recortes que traten acerca de la tildación (los alumnos son muy creativos para esto); deberemos buscar con los estudiantes todos los recursos que sean útiles para nuestro fin. Después de afianzada esta parte inicial de la primera etapa, presentaremos los casos de silabeo en presencia de ciertas consonantes (p. ej. *h*, *x*, consonantes dobles y algunos otros casos complementarios).

Por otro lado, y luego de haber afianzado el silabeo ortográfico, se deberá incidir en el reconocimiento de la sílaba tónica dentro de la palabra, caso que, al igual que el anterior, lleva a confusiones muy lamentables. En tal sentido, se deberá destacar la utilidad del reconocimiento de la sílaba para el proceso de tildación, pues a través de ella se ubica el acento y, a través del acento, se conoce el significado de la palabra, el cual forma parte de nuestra conciencia lingüística; por ello es que comprendemos cuando leemos o escuchamos; incluso, en muchos casos —como ya lo vimos—, al variar la posición del acento, varía también el sentido de la palabra. Según hemos podido observar, si los alumnos no se avergonzaban de pronunciar las palabras en voz alta, este problema se acabaría, pues quienes “se atreven” a articular poco a poco y en voz alta las palabras en las buscan reconocer la sílaba tónica aciertan casi siempre. Aquellos que las pronuncian para sí mismos o mentalmente con un solo golpe de voz, generalmente se equivocan y es a partir de allí que tildan en forma errónea; porque —como se comprenderá— si se reconoce como sílaba tónica a la que no es, se clasificará a la palabra con un nombre que no le corresponde y se aplicará la tilde en forma errada.

En cuanto a la tildación propiamente dicha, consiste en colocar una rayita oblicua (´) llamada tilde sobre la vocal de la sílaba tónica de determinadas palabras. Su utilidad radica en que al remarcar su acento se facilita la identificación del sentido de las palabras.

Insistimos en que la clave del dominio de la tildación general se halla en los dos primeros pasos, pues los dos últimos son totalmente mecánicos, y la mayoría de los

alumnos se los saben de memoria, salvo el error que cometen al pretender encontrar a las mal llamadas palabras *sobresdrújulas*. Al respecto, en los materiales en los cuales se menciona esta clasificación, se suelen consignar a los adverbios terminados en *-mente* y a los verbos con pronombres enclíticos, y se plantea además una regla específica para este grupo: las palabras sobresdrújulas se tildan siempre. Este análisis es erróneo, pues estos adverbios no pueden ser clasificados como las demás palabras tónicas, ya que se trata de vocablos que en realidad tienen dos acentos: uno en el adjetivo que les dio origen y otro en el sufijo que marca la forma adverbial. En relación con los verbos con pronombres enclíticos no podemos ignorar que desde el punto de vista morfosintáctico se trata de más de una palabra y que cada una de ellas cumple una determinada función y pertenece a una cierta categoría gramatical e, incluso, a una determinada clase de palabra por su acento. En conclusión: si los adverbios de modo terminados en *-mente* no pueden ser considerados "sobresdrújulos" y los verbos con pronombres enclíticos no son en realidad una sola palabra y se tildan o no según una regla específica, ¿qué sentido tiene introducir una clasificación de voces sobresdrújulas? Y, más aún, ¿cuál es el alcance de una regla como la que suele derivarse de dicha clasificación? De tal manera, incluir dicha clasificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sería totalmente inconducente, pues llevaría a presentar una información más que se superpone en forma innecesaria (Salgado,1996).

Recordemos, finalmente, en cuanto a la tildación general, que el objetivo es aprender a colocar tilde a las palabras (no a colocar el acento, como suele decirse) y que después de planteadas las etapas del proceso metodológico, éstas se irán eliminando en forma gradual a partir del silabeo hasta quedarnos sólo con la tilde en las palabras que corresponda. En tal sentido, si los alumnos se equivocasen, deberán volver a la etapa donde cometieron el error.

En el caso de la tildación diacrítica, la dividimos para su explicación en tres bloques: la tildación de monosílabos, de bisílabos y de palabras compuestas. En el primer caso se destaca que la lista de monosílabos que se tildan es muy breve y que la tildación se debe a la necesidad de diferenciar por su función a monosílabos similares, asimismo se recuerda a los alumnos que desde 1959 la Academia decidió retirar la tilde a los monosílabos: fue, fui, vio, dio, di, ti, di, va, da, fe (este tema al igual que la obligatoriedad de la tilde en las mayúsculas llama mucho la atención de los estudiantes).

En cuanto a la tildación de bisílabos, se debe explicar con detenimiento la tildación en los pronombres interrogativos en el caso de pregunta indirecta, así como la tilde en los pronombres demostrativos (aunque la Academia [1999] señala que, al igual que en el caso de *sólo*, la tilde es opcional; pero en vista de que tradicionalmente los alumnos, por lo menos los de esta generación, han aplicado tilde a estas palabras habrá que aclarar sus dudas al respecto). En estos dos primeros casos, no necesariamente debemos señalar las categorías gramaticales para identificar a uno u otro monosílabo o bisílabo, el profesor deberá buscar los recursos más sencillos para que los alumnos entiendan. Hay estudiantes que conocen muy bien las categorías gramaticales, pero otros (la mayoría) carecen de estos conocimientos, no saben ni qué es un sustantivo, y si queremos que nos comprendan habrá que evitar las complicaciones (por ejemplo, en vez de decirle *pronombre* podemos hablarle de una palabra que reemplaza al nombre: María, Juan, Pedro, etc.; en vez de adverbio de cantidad se puede decir «cuando *más* indica aumento, incremento»); en este sentido, también ayuda mucho —pues esto se cumple en casi todos los casos— hacer que el alumno sea consciente de la tonicidad (fuerza de voz), pues de manera general, los monosílabos y bisílabos que se tildan son naturalmente tónicos.

Finalmente, en el caso de las palabras compuestas habrá que dejar aclarado el caso de las palabras formadas con pronombres enclíticos —y ahora más que nunca—, ya que la Academia tuvo a bien liberarnos de una regla que no tenía cómo ser fundamentada en forma lógica ante los alumnos: el caso de las palabras compuestas con pronombres enclíticos (*déme* con tilde, por ejemplo); asimismo, el alumno debe ser conciente de que todas las palabras simples o compuestas, excepto los monosílabos —claro está—, se someten a la tildación general y que en el caso de las palabras terminadas en *-mente*, éstas responden a la tildación del adjetivo que las compone, en tal sentido, sólo a estas palabras dentro de las compuestas habrá que tildarlas con más calma, después de una previa segmentación mental de sus componentes (adjetivo y sufijo).

Salgado (1996) insiste en que «las clasificaciones no son ni buenas ni malas, simplemente resultan pertinentes o no a los fines que nos hemos propuesto[...]». Según esta perspectiva, nuestro objetivo es erradicar el aprendizaje memorístico, que no asocia el proceso de tildación con el significado de la oración, texto o párrafo, y dejar una idea clara y definida en el estudiante acerca de la importancia del acento en español y su función

significadora (Cisneros, 1967). Por otro lado, entendemos que si bien el profesor dirigirá la propuesta de enseñanza, se debe habituar al alumno a desenvolverse por sí mismo, a consultar las cuestiones ortográficas elementales en obras que estén a su alcance y, si aún tiene dudas, que se las pregunte al profesor antes o después de clase (Polo, 1974).

Sugerimos que la información teórica que compartimos con los alumnos se vaya dosificando en forma sistemática a lo largo del primer y segundo mes de clases, a partir de allí se proseguirá durante todo el ciclo —cada vez que se pueda— con la evaluación del reconocimiento del acento y de su posible representación gráfica, conjuntamente con los otros temas que forman parte del curso. Claro está que el avance dependerá fundamentalmente del grupo con el cual se trabaje, porque puede suceder que algunos docentes, al cabo de unos meses de actividades constantes, logren descubrir que el aprendizaje se ha llevado a cabo en forma totalmente satisfactoria y decidan precisar otro tipo de informaciones, mientras que algunos requerirán de mucho más tiempo para la identificación inicial del acento. Cabe señalar que no pretendemos dar una receta de validez universal, sino que sólo queremos «hacer hincapié en el hecho de que unas pocas actividades no bastan para configurar el reconocimiento del acento en nuestra lengua y [que es necesario] tomar conciencia de la posibilidad de error que éste encierra en la escritura, a través de su posible representación gráfica» (Salgado, 1996).

Cisneros (1967) nos dice, además, que los profesores debemos dar una enseñanza integral «Un profesor consciente suele remitir al ejercicio de la lectura. Que [el alumno] lea. “¡Pero si lo que más hago es leer!”. Que siga leyendo. Y que componga. ¿Qué componga? Sí, que componga el alumno. Que componga cuentos, breves, muy breves, pero fantásticos. Que utilicen el diccionario los muchachos para construir el cuento. [...] El ejercicio de composición modela su vocabulario y ofrece, como corolario silencioso, un adiestramiento ortográfico».

Antes de concluir quisiéramos señalar que no descartamos las propuestas que hacen algunos investigadores para enfrentar este problema. Por qué no puede pensarse en la posibilidad de establecer una prueba de aptitud lingüística para ingresar a la Facultad de Letras y a la Facultad de Educación, sobre todo a esta última (por lo menos para quienes pretenden ser profesores de Lengua). En dicha evaluación se deberá controlar la ortografía



y, al mismo tiempo, la redacción del postulante. Consideramos que no es posible que ingrese a la Universidad a estudiar Educación —aunque resulte lamentable que no pueda hacerlo, si aspira a ello— un muchacho que no es capaz de redactar y escribir medianamente. Es lo mismo que si el que es negado para las matemáticas quisiera estudiar ingeniería, o el negado para el dibujo entrara a la Escuela de Bellas Artes (Contreras, 1972). Proponemos (y aquí coincidimos con Polo [1974]) una prueba bien pensada —es de suponer que por especialistas y no por burócratas— y bien corregida (también por gente competente: por buenos hermeneutas).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BERRUTO, Gaetano

1979 *La sociolingüística*, México, Nueva Imagen.

BOLAÑO, Sara

1982 *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, México,
Trillas.

CISNEROS, Luis Jaime

1967 «Pronunciación y ortografía» en *Revista Humanidades* N.º 1,
Lima, PUCP, pp. 47-62.

1997 «Biba el berbo» en *Caretas*, Lima, abril 17, p. 94.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2000 Díptico de la conferencia «El español y la unidad del idioma»,
Lima, marzo 22. Actividad organizada por el Grupo de Trabajo
en Cultura como parte del Ciclo de Conferencias
correspondiente al segundo periodo legislativo 1999-2000.

CONTRERAS, Lidia

1972 *Ortografía y grafémica*, Chile, pp. 1-7.

POLO, José

1974 *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo.

QUESADA, Félix

1998 «Errores en la producción escrita en los alumnos de pregrado» en *Escritura y Pensamiento* N.º 1, UNMSM, Facultad de Letras, pp. 151-158.

RAMÍREZ, Luis H.

1996 *Estructura y funcionamiento del lenguaje*, Lima, Derrama magisterial.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

1999 *Ortografía de la lengua española*, España, Espasa Calpe, S. A.

SALGADO, Hugo

1997 «Acentuación ortográfica» en *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Argentina, Aique Grupo Editor S. A., pp. 149-205.

VILLANUEVA, Vidal

1996 *Manual de tildación*, Lima, Ediciones GalCA, 4.^a edición.

APÉNDICE

ESTUDIO LONGITUDINAL

RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA (INGRESANTES 2001) DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Luego de adiestrar con nuestra propuesta pedagógica, durante el año 2001, a los alumnos de la Facultad de Odontología, pudimos comprobar —como lo muestran los resultados estadísticos— que nuestro método favorece el mejor manejo de la acentuación ortográfica.

Para la obtención de los resultados que se observan en los cuadros y gráficos que se presentan a continuación, se utilizaron los mismos instrumentos de recolección de datos con los que se trabajó el año 2000, con la diferencia de que la prueba de tildación —por tratarse de un estudio longitudinal— se aplicó tanto al inicio (abril) como al término (diciembre) de la cátedra de Lengua.

La aplicación de la propuesta pedagógica la pudimos haber hecho en la Facultad de Economía, por ejemplo, donde también dictamos la cátedra de Lenguaje, pero cuando debimos tomar la decisión de en qué Escuela aplicarla, vimos por conveniente que era mejor analizar los resultados de la aplicación de dicha propuesta en un grupo con el cual se pudiese hacer un seguimiento (y consecuente reforzamiento) durante un periodo más largo;: anual en vez de semestral.

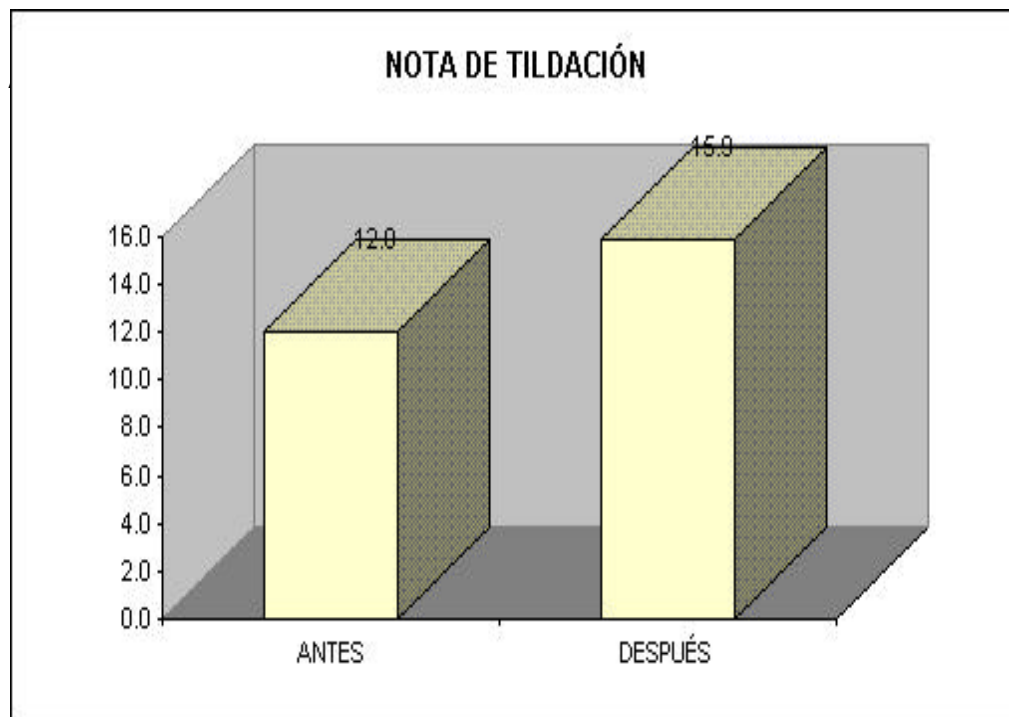
Como se podrá constatar, del análisis de los resultados, cada una de las hipótesis planteadas en el estudio de investigación transversal, que motiva esta tesis, han sido confirmada nuevamente, a excepción de la especialidad —claro está—, pues sólo trabajamos con los estudiantes de la Facultad de Odontología. Las mejoras son evidentes y siempre estadísticamente significativas, y, si bien, no podemos decir que nuestra propuesta constituye la última palabra en cuanto a método se refiere, sí podemos afirmar que resulta útil para favorecer la competencia ortográfica en tildación, por lo menos para los estudiantes

que constituyeron parte de la muestra analizada. En tal sentido, esperamos aportar, en alguna medida, para favorecer la aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes sanmarquinos.

**NOTA DE TILDACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN
DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Media D. S. Z p<

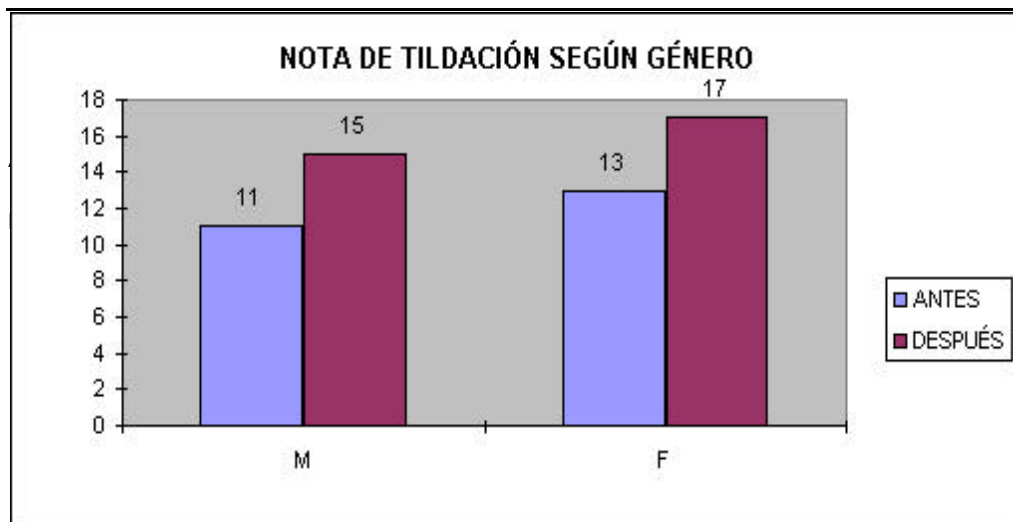
TILDACIÓN ANTES	12,0	4,4		
TILDACIÓN DESPUÉS	15,9	3,3	-5,680,001	



Apreciamos diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) en el promedio de nota de tildación antes y después de aplicar nuestra propuesta pedagógica (de 12 a 16, respectivamente).

NOTA DE TILDACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA SEGÚN GÉNERO

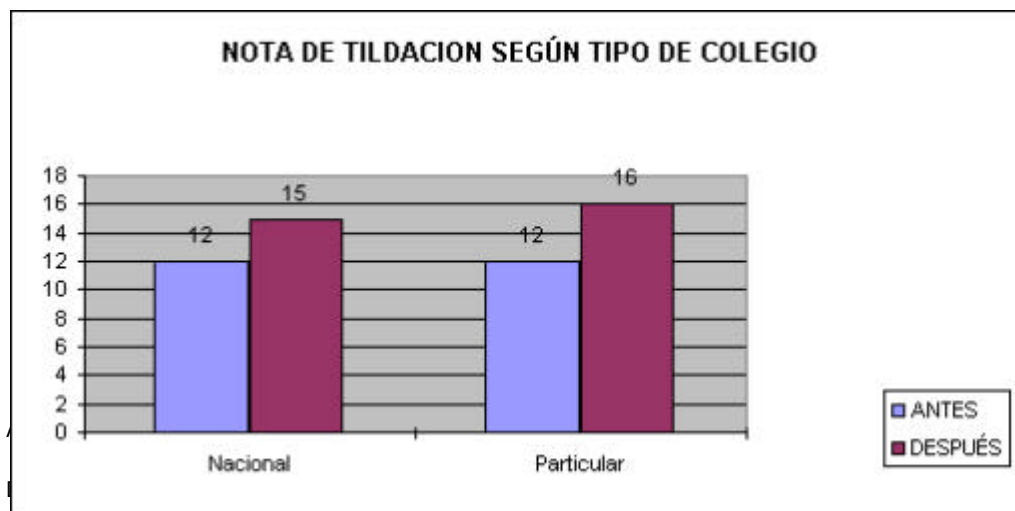
	GÉNERO			
	Masculino		Femenino	
	Media	D. S.	Media	D. S.
TILDACIÓN ANTES	11,0	4,0	13,0	4,0
TILDACIÓN DESPUÉS	15,0	4,0	17,0	3,0
Z	-3,83		-4,21	
p<	0,001		0,001	



Apreciamos diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$), según género, en los promedios de nota de tildación antes y después de aplicar nuestra propuesta pedagógica. Nótese el mayor rendimiento en el grupo de mujeres.

NOTA DE TILDACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA SEGÚN COLEGIO DE PROCEDENCIA

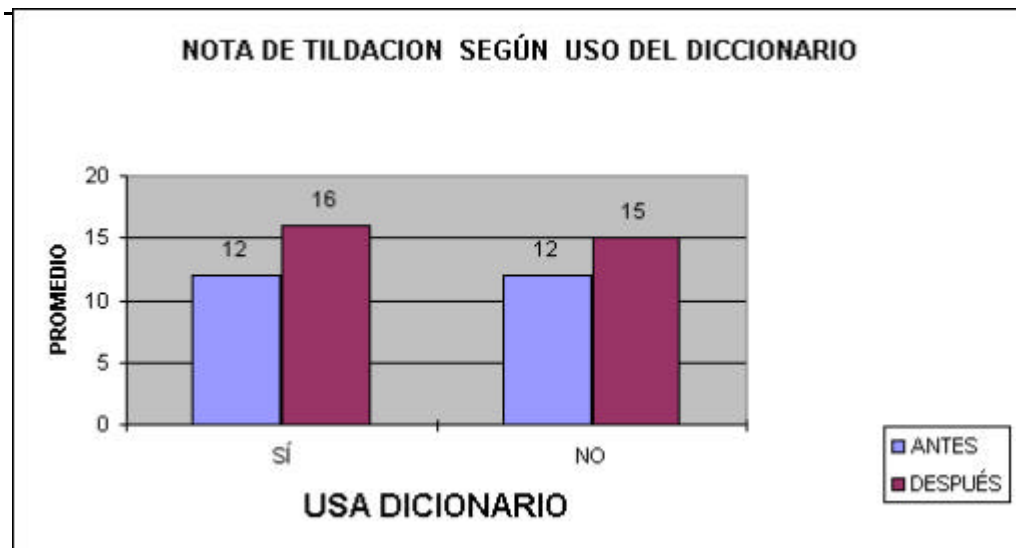
	COLEGIO DONDE ESTUDIÓ			
	NACIONAL		PARTICULAR	
	Media	D. S.	Media	D. S.
TILDACIÓN ANTES	12,0	4,0	12,0	5,0
TILDACIÓN DESPUÉS	15,0	3,0	16,0	3,0
Z	-3,95		-4,12	
p<	0,001		0,001	



Se observa diferencias en los promedios de nota de tildación, según colegio de procedencia, antes y después de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica. Nótese el mayor rendimiento en los que terminaron sus estudios en colegios particulares ($p < 0,001$).

NOTA DE TILDACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA SEGÚN USO DEL DICCIONARIO

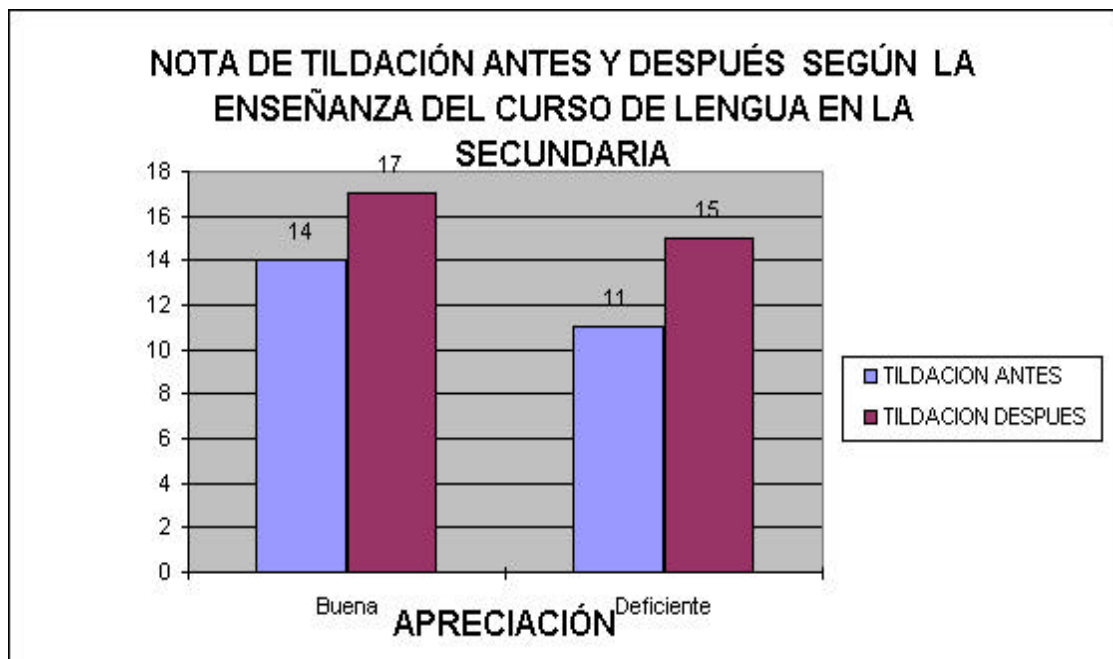
	USA DEL DICCIONARIO			
	SÍ		NO	
	Media	D. S.	Media	D. S.
TILDACION ANTES	12,0	4,0	12,0	4,0
TILDACION DESPUES	16,0	3,0	15,0	3,0
Z		-5,33		-2,03
P<		0,001		0,05



Apreciamos diferencias en los promedios de nota de tildación, según uso del diccionario, antes y después de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica. Nótese el mayor rendimiento en quienes señalan que utilizan diccionario ($p < 0,001$).

NOTA DE TILDACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA SEGÚN LA APRECIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA

	ENSEÑANZA DEL LENGUAJE			
	BUENA		DEFICIENTE	
	Media	D. S.	Media	D. S.
TILDACIÓN ANTES	14,0	4,0	11,0	4,3
TILDACIÓN DESPUÉS	17,0	3,0	15,0	3,1
Z		-3,32		-4,71
p<		0,001		0,001



Se encontraron diferencias significativas en los promedios de nota de tildación, según la apreciación de la enseñanza del curso de Lengua en la secundaria, antes y después de la aplicación de nuestra propuesta pedagógica ($p < 0,001$). Nótese el mayor rendimiento en quienes responden que recibieron una buena enseñanza.

INSTRUMENTOS

a) Cuestionario

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

ENCUESTA

A través de la siguiente encuesta y la prueba que se presenta a continuación se pretende conocer las causas por las que los ingresantes a San Marcos cometen errores ortográficos de tildación. Por tal motivo es muy importante que responda en forma veraz a las siguientes preguntas. Si tuviese alguna duda, haga la consulta correspondiente a la profesora responsable. Gracias por su colaboración.

A. Datos generales

1. Facultad y/o Especialidad
2. Género Masculino () Femenino ()
3. Edad años
4. Lugar de nacimiento (departamento/provincia)
5. Distrito donde vive
6. Procedencia de sus padres (departamento/provincia)
 Madre Padre
7. Nivel educativo de los padres (utilice los códigos):
 (0) Ningún nivel (2) Primaria completa (4) Secundaria completa
 (1) Primaria incompleta (3) Secundaria incompleta (5) Superior
 Madre Padre
8. ¿Usa Ud. alguna lengua nativa (quechua, aimara...)?
 Sí () ¿Cuál? No ()
 Si marca "sí" responda:
 ¿Sólo entiende? () ¿Habla? () ¿Entiende y habla? ()
9. ¿Vive con algún familiar que habla alguna lengua nativa? Sí () No ()
 Si responde "sí" indique:
 Quechua () Aimara () Otra lengua (¿cuál?)

B. Aspecto académico

1. ¿En qué año terminó la secundaria?
2. ¿En qué colegio estudió los últimos tres años?
Nacional () Particular ()
Nombre del colegio
3. Número de veces que postuló a una universidad (incluida la presente).
1 () 2 () 3 () +de 3 ()
4. ¿Se preparó en alguna Academia? Sí () No ()
¿Cuál fue la última en la cual estudió?
5. ¿Cómo calificaría la enseñanza de Lenguaje en la secundaria?
Excelente () Muy Buena () Buena () Regular () Mala ()
6. ¿Le agrada la Literatura?
Mucho () Más o menos () Nada ()
7. ¿Usa diccionario? Sí () No () ¿Qué diccionario usa?
- ¿Con qué frecuencia usa diccionario?
Mucho () Más o menos () Nunca ()
8. ¿Escucha programas radiales? Sí () No ()
Especifique qué tipo de programa radial escucha con mayor frecuencia
9. ¿Ve televisión nacional? Sí () No ()
Especifique qué tipo de programa ve con mayor frecuencia
10. ¿Ve televisión por cable? Sí () No ()
Especifique qué tipo de programa ve con mayor frecuencia
11. ¿Lee diarios de circulación nacional? Sí () No ()
¿Qué diario lee más?

b) Prueba

TEST DE TILDACIÓN

Apellidos y nombres:.....

Marque con un aspa la alternativa en la que hay uso adecuado de la tilde.

1. A) Ella le dio él si a Manuel
B) El escribió 3 o 4 manuales.
C) Aquel vino ayer a verte a tí.
D) Se que eso es sólo para mi.
E) Aquello es más rico que eso.
2. A) Sólo espero que él me dé los datos.
B) No sé sí iré a la casa de Adela.
C) Es sereno aún en la adversidad.
D) Díme como llegaste a ese lugar.
E) Sí, viajaré a Ica sí me acompañas.
3. A) Éllas sí bailaron muy bien.
B) Vivimos dónde tú sabes.
C) Si tú lo pides, él sí lo hará.
D) Sí vienes hoy, iremos juntos.
E) Ada, díle si a la solidaridad.
4. A) Estaba sólo y abandonado.
B) Éllos aun me recordaban.
C) Aquéllo me impresionó.
D) Dile quién interrumpió.
E) Ella confía solo en mí.
5. A) Dile que le de el crédito.
B) Para ti es éste regalito.
C) Decideté ahora mismo.
D) Ni aún esto lo satisface.
E) Mi respuesta será ésa.
6. A) Se que no me engañarás.
B) Quiero saber como murió.
C) No sabes cuánto te quiero.
D) ¿Qué quieres qué te diga?
E) ¡Cómo!¿Que hace usted?
- 7) A) No sé si sé lo dio.
B) Lo que té di es para ti.
C) Tú no tienes fé en él.
D) A ti o a él le darán te.
E) Él da de sí más que tú.
8. A) Pasó velozmente un ciempies
B) Generalmente él habla asi.
C) Ocupamos el séptimo lugar.
D) El fisico-matemático se fué.
E) El jugador ríoplátense viajará.
- 9) A) El loco hirió al transeunte.
B) César me vendió el baul.
C) Su egoismo me entristeció.
D) Llegamos a oír la música.
10. A) El rehen escapó lentamente.
B) Comunmente veían al peatón.
C) Traíganlo rapidamente al salón.
D) Normalmente aquí no pasa eso.

- E) La garúa empapó mi ropa.
11. A) Inés vendrá el 17 o 18 de mayo.
B) Díle que hoy no hubo examen.
C) Algunos no podían estar sin tí.
D) Todo lo quiere para sí mismo.
E) Tú y él nunca sé portan bien.
12. A) Por favor, tráeme el lavapies.
B) Véalo, lo rehízo hábilmente.
C) El Vicecónsul tuvo un traspie.
D) Sé les malogró el cortauñas.
E) El auto no tiene parabrisas.
13. A) Estudió, más no aprobó.
B) Sí no te apuras, te dejarán.
C) Dí la verdad, amiga mía.
D) Enviaron éste regalo ayer.
E) Sé atento con los ancianos.
14. A) ¿Por qué no me escuchas a mí?
B) Cuándo el regrese, me avisas.
C) Hijo, estudia cuánto puedas.
D) Explícame qué sucedió allí.
E) ¿Cuál es tú opinión?, Mario.
15. A) Me encantó ésa casa.
B) Huía por entre la gente.
C) Dijo: “Apresénlo pronto”.
D) Aquéllo fue horrible.
E) Vigésimoquinto lugar.
16. A) Tiene diez ó doce años.
B) Él vino sólo con Pepe.
C) Dime el porqué de ésto.
D) Dicen qué estás solo.
E) Irás a dónde te lo pida.
17. A) Dí lo qué piensas de mí.
B) Espero qué salgan ellas.
C) Entrégame cuánto tengas.
D) No sabemos cuándo viaja.
E) Cuándo viajo, no duermo.
18. A) Vino en cuánto pudo.
B) No sé que me sucedió.
C) No están dónde los dejé.
D) Aquél paga sus deudas.
E) Hoy habló cómo nunca.
19. A) Confía en tí, aun en las dificultades.
B) Al fin y al cabo, sólo sé vive una vez.
C) Si, éso fue lo que él hizo conmigo.
D) Salieron séis perros tras de mí.
E) Sé más cuidadoso con esos libros.
20. A) Ésto es más rico que éso.
B) Aquéllo no es lo que le gusta.
C) Díme lo que le pasó ayer.
D) Dibuja varias líneas curvas.
E) Adrián no nos vió anoche.

correlación de los ítemes pares e impares con el total de 0,908. Asimismo, sus ítemes han sido analizados con el coeficiente biserial y el tetracórico, con lo que se obtuvo también resultados muy satisfactorios.

Cuadros de frecuencias y porcentajes

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN GENERO

GÉNERO	ESPECIALIDAD					Total %
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	
Masculino	56,7	45,2	51,7	56,3	70,1	58,0
Femenino	43,3	54,8	48,3	43,7	29,9	42,0

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LUGAR DE NACIMIENTO

LUGAR DE NACIMIENTO	ESPECIALIDAD					Total %
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	
Lima	61,7	87,1	90,0	80,6	76,1	78,9
Otros departamentos	38,3	12,9	10,0	19,4	23,9	21,1

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR ECONÓMICO

SECTOR ECONÓMICO	ESPECIALIDAD					Total %
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	
Bajo	60,3	55,7	63,3	53,9	66,7	60,3
Medio	24,1	31,1	15,0	23,5	23,9	23,6
Alto	15,6	13,2	21,7	22,6	9,4	16,1

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LUGAR DE PROCEDENCIA DE LA MADRE

ESPECIALIDAD						
PROCEDENCIA	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
Lima	25,0	40,3	40,0	42,7	31,6	36,1
Otros departamentos	75,0	59,7	60,0	57,3	68,4	63,9

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LUGAR DE PROCEDENCIA DEL PADRE

ESPECIALIDAD						
PROCEDENCIA	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
Lima	20,0	32,3	31,7	35,0	34,2	31,6
Otros departamentos	80,0	67,7	68,3	65,0	65,8	68,4

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE

ESPECIALIDAD						
INSTRUCCIÓN	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
Ningún nivel	1,7	1,6	0,0	0,0	0,9	0,7
Primaria	23,3	9,7	20,0	13,5	26,5	19,2
Secundaria	33,3	46,8	40,0	51,5	45,3	44,5
Superior	41,7	41,9	40,0	35,0	27,4	35,6

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN DEL PADRE

ESPECIALIDAD						
INSTRUCCIÓN	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
Ningún nivel	1,7	3,2	0,0	1,0	1,7	1,5
Primaria	13,3	8,1	15,3	3,9	17,1	11,5
Secundaria	25,0	33,9	33,9	48,5	35,0	36,6
Superior	60,0	54,8	50,8	46,6	46,2	50,4

USO DE LENGUA NATIVA EN EL ESTUDIANTE

ESPECIALIDAD						
USO DE LENGUA NATIVA	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
SI	6,7	9,7	5,0	3,9	6,8	6,2
NO	93,3	90,3	95,0	96,1	93,2	93,8

COMPETENCIA EN EL USO DE LENGUA NATIVA

ESPECIALIDAD						
COMPETENCIA	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
No refiere	93,3	90,3	95,0	96,1	92,3	93,5
Entiende	3,3	3,2	0,0	1,9	4,3	2,7
Habla	1,7	0,0	1,7	0,0	0,0	0,5
Entiende y habla	1,7	6,5	3,3	1,9	3,4	3,3

CONVIVENCIA CON FAMILIAR QUE USA LENGUA NATIVA

ESPECIALIDAD						
CONVIVENCIA	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
SÍ	25,0	32,3	33,3	19,4	29,1	27,1
NO	75,0	67,7	66,7	80,6	70,9	72,9

AÑO EN QUE TERMINÓ LA SECUNDARIA

ESPECIALIDAD						
AÑOS	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
84-89	1,7	0,0	1,7	1,0	0,9	1,0
90-92	5,0	1,6	10,2	1,0	6,9	4,8
93-95	33,3	8,1	11,9	6,8	9,5	12,5
96-98	51,7	67,7	57,6	70,9	67,2	64,5
99	8,3	22,6	18,6	20,4	15,5	17,2

COLEGIO DONDE ESTUDIÓ LA SECUNDARIA

ESPECIALIDAD						
COLEGIO	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
No refiere	0,0	0,0	3,3	0,0	0,9	0,7
Nacional	63,3	48,4	70,0	62,1	65,0	62,2
Particular	36,7	51,6	26,7	37,9	34,1	37,1

NÚMERO DE VECES QUE POSTULÓ A LA UNMSM

NÚMERO	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
1	16,7	38,7	46,7	35,9	35,0	34,8
2	33,3	41,9	45,0	38,8	41,9	40,3
3	25,0	16,1	6,7	21,4	17,1	17,7
>3	25,0	3,2	1,6	3,9	6,0	7,2

PREPARACIÓN PREUNIVERSITARIA

PREPARACIÓN	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
No refiere	0,0	0,0	1,7	1,0	0,0	0,5
SÍ	86,7	90,3	83,3	87,4	91,5	88,3
NO	13,3	9,7	15,0	11,6	8,5	11,2

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL CURSO DE LENGUA EN LA SECUNDARIA

CALIDAD	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
Excelente	1,7	0,0	0,0	2,9	1,7	1,5
Muy buena	5,0	9,7	5,1	3,9	6,0	5,7
Buena	26,7	22,6	30,5	28,2	26,5	26,9
Regular	40,0	50,0	54,2	56,3	49,6	50,6
Mala	26,7	17,7	10,2	8,7	16,2	15,2

INCLINACIÓN POR LA LITERATURA

INCLINACIÓN POR LA LITERATURA	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
No refiere	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,2
Mucho	33,3	64,5	56,7	40,8	39,3	45,3
Más o menos	60,0	32,3	41,7	58,2	56,4	51,5
Nada	6,7	3,2	0,0	1,0	4,3	3,0

USO DEL DICCIONARIO

USO DEL DICCIONARIO	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
No refiere	1,7	0,0	1,7	1,0	0,0	0,7
SÍ	91,7	95,2	95,0	93,2	91,5	93,0
NO	6,6	4,8	3,3	5,8	8,5	6,3

FRECUENCIA DE USO DEL DICCIONARIO

FRECUENCIA	ESPECIALIDAD					Total
	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	
	%	%	%	%	%	%
No refiere	1,7	1,6	3,3	1,0	0,9	1,5
Mucho	8,3	12,9	18,3	10,7	10,3	11,7
Más o menos	86,7	83,9	76,7	84,5	85,5	83,8
Nada	3,3	1,6	1,7	3,8	3,4	3,0

VE / NO VE TELEVISIÓN

ESPECIALIDAD						
VE TELEVISIÓN	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
No refiere	1,7	0,0	1,7	1,0	1,7	1,2
SÍ	85,0	82,3	90,0	82,5	89,7	86,1
NO	13,3	17,7	8,3	16,5	8,6	12,7

VE / NO VE TELEVISIÓN POR CABLE

ESPECIALIDAD						
VE TV POR CABLE	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
No refiere	1,7	0,0	1,7	1,9	0,9	1,2
SÍ	41,7	50,0	30,0	45,6	36,8	40,8
NO	56,7	50,0	68,3	52,5	62,3	58,0

LECTURA DE DIARIOS DE CIRCULACIÓN NACIONAL

ESPECIALIDAD						
LEE DIARIOS	Odontología	Ciencias Biológicas	Bibliotecología	Economía	Ingeniería de Sistemas	Total
	%	%	%	%	%	%
No refiere	1,7	1,6	1,7	1,0	0,9	1,2
SÍ	83,3	87,1	90,0	86,4	76,1	83,6
NO	15,0	11,3	8,3	12,6	23,0	15,2

Análisis de supuestos de homogeneidad de varianzas y normalidad

Género

Test of Homogeneity of Variances

Tildación

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.323	1	399	.570

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Especialidad

Test of Homogeneity of Variance

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.762	4	396	.551

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Área

Test of Homogeneity of Variance

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.636	1	399	.425

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Diccionario

Test of Homogeneity of Variances

Tildación

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.720	2	398	.067

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Colegio

Test of Homogeneity of Variances

Tildación

Levene	df1	df2	Sig.
--------	-----	-----	------

Statistic			
.499	2	398	.607

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Apreciación de la enseñanza del curso de Lengua

Test of Homogeneity of Variances

Tildación

Levene	df1	df2	Sig.
Statistic			
1.479	4	395	.208

Existe homogeneidad de varianzas $p > 0.05$

Prueba de normalidad de la nota de tildación

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Tildación
N		401
Normal	Mean	9.53
Parameters		
	Std. Deviation	4.12
Most Extreme	Absolute	.078
Differences		
	Positive	.078
	Negative	-.065
Kolmogorov-		.928
Smirnov Z		
Asymp. Sig. (2-		.330
tailed)		

La distribución de la variable tildación es normal.