



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DEL HÁBITAT
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO DE LA FACULTAD DEL HÁBITAT

Tesis:

DIDÁCTICA DEL ACENTO ORTOGRÁFICO
CON RECURSOS TIPOGRÁFICOS

para obtener el grado de Maestro en
Ciencias del Hábitat en Diseño Gráfico.

SALVADOR EDMUNDO VALDOVINOS RODRÍGUEZ
Postulante

GUADALUPE SALAZAR GONZÁLEZ
Asesor

ERNESTO VÁZQUEZ ORTA
ERÉNDIDA CRISTINA MANCILLA GONZÁLEZ
Sinodales

Diciembre de 2004

**DIDÁCTICA DEL ACENTO ORTOGRÁFICO
CON RECURSOS TIPOGRÁFICOS**

AGRADECIMIENTOS

A Dios

A Naty, a Salvador, Naty y Daniela

A mis padres

A Lupita Salazar

ÍNDICE

- I. EL PROYECTO
- II. ANÁLISIS
- III. INTERPRETACIÓN
- IV. CONCLUSIÓN
- V. BIBLIOGRAFÍA
- VI. ANEXOS

Promoción del uso del acento gráfico en la expresión escrita de estudiantes de bachillerato, empleando recursos tipográficos.

RESUMEN

La tipografía y sus recursos como estrategia didáctica, para el acento ortográfico.

El proyecto consiste en desarrollar una estrategia de enseñanza, para promover el uso del acento ortográfico, en la expresión escrita a estudiantes de bachillerato. Considerando que el aprendizaje de la ortografía es un proceso lento, largo y que permite correcciones durante toda la vida, a través del contacto con la lengua escrita¹. Dado que la deficiencia en el uso correcto del acento ortográfico se debe a la poca y/o desinteresada lectura, y a la indiferencia por las reglas de acentuación; se intenta emplear los recursos mismos que tiene la tipografía, a través de la señalización adecuada en una lectura significativa, destacando en cada palabra acentuada la sílaba que lleva la tilde, con un recurso tipográfico, como negritas, cursiva, subrayado u otro, para que el estudiante perciba cómo se escribe correctamente y la memorice, en un ejercicio de recepción y retención. Apoyándonos en que el cerebro humano retiene más aquellos puntos que están destacados o resaltados de manera sobresaliente o lo que llame la atención a través de cualquier sentido², así como en la lectura como promotora de la buena ortografía.

En este proyecto intentaremos identificar cuál recurso tipográfico es el adecuado y de qué manera emplearlo, a través de un método de investigación de observación experimental con enfoque cuantitativo.

¹ Palacios de Pisan, Alicia Et al., *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, 10º. Ed. Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 1997,, p. 66.

² Buzan, Tony., *El libro de los mapas mentales*, Barcelona, Ediciones Urano, 1996, p. 44.

I EL PROYECTO

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En el nivel de bachillerato, es fácil identificar la deficiencia en ortografía que muestran los estudiantes en su expresión escrita, que se agrava de manera radical en el uso del acento.

Para dimensionar este problema se realizó una evaluación diagnóstica sobre las habilidades de comunicación escrita y lectora de los estudiantes de los tres niveles de bachillerato de la Universidad del Valle de México campus San Luis Potosí (2002).

El grupo objeto de esa investigación fueron jóvenes estudiantes: hombres y mujeres, entre 15 y 18 años de edad, que han tenido una educación escolarizada promedio de tres años de jardín de niños, seis de primaria y tres de secundaria, en su mayoría en instituciones privadas. La escritura ha sido el concepto más cuidado a lo largo de su educación previa al bachillerato. La evaluación diagnóstica incluyó diversos aspectos tales como: lectura de comprensión, vocabulario, elaboración de esquemas, acento ortográfico, puntuación y uso de comillas. (Ver anexo 1)

Para esta evaluación se les pidió que asistieran en tiempo de vacaciones, sin estudiar previamente y relajados, ya que no era un examen para calificación ni de ubicación, lo que promovió un clima más parecido al cotidiano.

El resultado obtenido en promedio (sobre diez) por los quince grupos evaluados (cinco por cada nivel) fue:

1. Lectura de comprensión	7.0
2. Vocabulario	6.9
3. Significado de palabras	6.0
4. Elaboración de esquemas	5.2
5. Acentuación	4.8
6. Puntuación	7.0
7. Uso de comillas	4.9

El promedio general de habilidades en lecto-escritura es de 5.9, y en lo que respecta a la acentuación el resultado es el más bajo de todos.

Esta situación manifiesta una serie de deficiencias en la educación previa de los estudiantes, aunado a los malos hábitos de lectura producen en consecuencia una expresión escrita con falta de claridad y precisión, lo que redundó en un pobre desempeño escolar.

Este caso particular confirma la situación general que priva en el país, como lo informa la UNESCO¹: "Argentina, Brasil, Chile, México y Perú presentan una deplorable situación educacional desde el punto de vista del aprendizaje,... El estudio conocido como Aptitudes básicas para el mundo del mañana, incluyó pruebas de comprensión de lectura, matemáticas y ciencias aplicadas... Las pruebas, conocidas como Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa), fueron elaboradas por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y se aplicaron entre 2000 y 2001."

Por lo tanto se requiere de una acción remedial efectiva, acción que no debe ser "enseñada" o "corregida" a través de planas para repetir las palabras "mal escritas", ni a través de escribir oraciones que incluyan tales palabras, ni dictando reglas de acentuación², es decir, salir de los métodos tradicionales. En la búsqueda de alternativas, sobre todo en el campo del diseño gráfico tipográfico, encontramos que una posible fuente de solución es la tipografía y sus recursos, por lo que nos preguntamos: ¿Cómo aprovechar los recursos de la letra para mejorar el uso del acento en los estudiantes de bachillerato?

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Después de hacer una revisión de textos sobre lectura, redacción y ortografía para secundaria y bachillerato sobre el tema de la enseñanza del acento, encontramos en su mayoría, explicaciones breves sobre las reglas de acentuación y abundantes ejercicios para promover su uso, tales como: observar, explicar, acentuar, clasificar, subrayar, localizar, conjugar verbos, leer textos, identificar, entre otros. La mayoría de estos textos emplea señalizaciones, es decir técnicas para resaltar; oraciones, palabras, sílabas o letras, a través de diversos recursos como mayúsculas y minúsculas, números, viñetas, títulos y subtítulos, los recursos mismos de la tipografía como las negritas, tanto en negro como en diversos colores, el subrayado y las cursivas, cajas, notas y colores entre otros. Los ejercicios no resultan originales, la mayoría presenta actividades muy comunes, y únicamente en dos casos el autor ejercita a través de lecturas en donde hay que identificar las palabras que requieren acento o clasificarlas según la sílaba acentuada: agudas, graves, esdrújulas, etc.

Autores clásicos del tema como Agustín Mateos, Ana María Maqueo, Pedro González Chávez, Juan Pizña entre otros, hacen un empleo muy pobre de los recursos tipográficos, sin intención clara o método definido, a veces hasta

¹ "La peor educación: UNESCO", El Financiero, México, D.F. Miércoles 2 de julio de 2003. p. 52

² Palacios de Pisan, Alicia Et al., *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, 10ª. Ed. Buenos Aires, AIQUE Didáctica, 1997, p. 66.

anárquico, resaltando sílabas, palabras o frases indiscriminadamente, desvirtuando esta herramienta.

Otros más modernos como Lucero Lozano, Alma Carrazco y Rosa Ma. Rosas, emplean el recurso con más acierto y creatividad, incluyendo ejercicios y lecturas significativas y hasta humorísticas, con alguna simbología para apoyar las explicaciones. El recurso tipográfico lo manejan con color, con un criterio bien definido, lo que produce textos muy dinámicos y atractivos que cumplen su objetivo.

Con todo esto, aún no se ha explotado totalmente los recursos que ofrece la tipografía, aún los pedagogos más modernos no han desarrollado algún sistema o procedimiento completo basado en el recurso tipográfico.

Buscando métodos diversos para enseñar el uso del acento, encontramos la tesis el "*Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicada a adultos*" de Vicente Barbera Albalat de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien plantea como objetivo la elaboración de un vocabulario usual básico y fundamental del castellano y la confección de pautas que puedan servir de base para la búsqueda de un método científico de ortografía. El vocabulario se confeccionó a partir del estudio y tratamiento estadístico de 500,000 palabras extraídas de cinco bloques y en el estudio ortográfico se realiza una investigación con ayuda de la computadora que permite alcanzar interesantes conclusiones en torno a la frecuencia de las reglas, dificultades y acento ortográfico.

Por otra parte, encontramos el trabajo de Hugo Salgado en su libro "*El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*"³, integra conceptos como: Escritura significativa y escritura no significativa; El hábito lector, la memoria visual y su posible incidencia en el desempeño ortográfico; El tradicional aprendizaje del concepto del acento; Otra posible clasificación de las palabras por su acento. Estas ideas forman una plataforma valiosa para desarrollar la estrategia didáctica a partir de los recursos tipográficos.

La tipografía al servicio de la enseñanza de la ortografía.

Siempre ha existido la preocupación por encontrar estrategias efectivas para enseñar a leer y escribir. En este sentido las aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky⁴, desde los años ochenta crearon una revolución en las prácticas alfabetizadoras vigentes, dejando atrás la forma estereotipada, descontextuada y sin sentido de la enseñanza tradicional, buscando que la lengua escrita fuera realmente una herramienta de comunicación para el alumno, sin tantas reglas ni fórmulas.

³ Salgado, Hugo., *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Ed. Prometeo, 1997.

⁴ Ferreiro, E., y Teberosky, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.

En esta línea nos enfrentamos a la necesidad de incorporar el uso adecuado del acento en el adolescente de bachillerato, sin tener que repetir palabras ni memorizar reglas ortográficas, estrategias que no conducen sino a retener momentáneamente algún dato o información –mal llamado conocimiento– que el estudiante pierde rápidamente o, si lo conserva no lo puede generalizar.

Desde el inicio del diseño de la tipografía, los escribas buscaron los signos que pudieran representar a las palabras y sus sonidos y a su vez fueran interpretados con fidelidad, de tal modo que hubo un desarrollo de los sistemas de escritura y su diseño con el propósito de ofrecer una lectura amable y eficaz.

Hay que considerar la evolución de los tipos como algo especial puesto que presenta ciertas limitaciones; por una parte la función está prefijada, el alfabeto está inventado, las formas básicas ya no cambian pero el estilo evolucionará constantemente⁵.

En la actualidad los diseñadores tipográficos se enfrentan a problemáticas más complejas tales como la web, por dar un ejemplo, en donde las condiciones de legibilidad son diferentes a las tradicionales, y otros en cambio buscan tipos más expresivos.

Situaciones como el caso de la presente investigación, conducen a buscar en los recursos que la tipografía ofrece, el apoyo para crear una didáctica de la ortografía por su estrecha relación con la lectura, como dice Goodman: base para el desarrollo de la escritura⁶.

Para construir una alternativa didáctica basada en la tipografía, se debe realizar una serie de consideraciones: En primer lugar es la lectura el camino elemental para aprender sobre escritura y ortografía⁷, en este sentido la propuesta debe partir de lecturas que guarden cierta relación con los adolescentes en cuanto a sus referencias educativas, culturales y de hábitos de lectura. Segundo, como el acento está asociado con el sonido –aunque también con el significado– debemos acudir a la estructura de la palabra, específicamente a las sílabas, lo que da origen a la clasificación de las palabras y a las principales reglas de acentuación, como son las agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Aspecto con el que el estudiante está familiarizado. En tercer lugar la percepción y memorización son medios de gran valor en el aprendizaje, por lo que al alterar la imagen de la palabra, a favor de la sílaba que se acentúa, gráficamente con un recurso tipográfico, el estudiante la percibirá de manera diferente a lo que está acostumbrado y esto le ayudará a fijarla en su mente con el acento, sin necesidad de recordar la regla de acentuación correspondiente.

⁵ Gerstner, Karl., *Diseñar programas*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

⁶ Ferreiro, E., y Gómez P., Margarita (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, 11ª. Ed. México, Siglo XXI, 1995.

⁷ Ferreiro, Emilia., Et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens Editores, 2000.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de estos conceptos nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aplicar el recurso tipográfico en un texto para emplearlo como estrategia didáctica?
- ¿Qué recurso tipográfico será el adecuado para este propósito?
- ¿Qué familia tipográfica debemos emplear?
- ¿Qué tipo de textos debemos usar?
- ¿Cuál debe ser la extensión del instrumento?
- ¿Cuáles deben ser las características formales del texto a emplear?
- ¿Qué relación debemos conservar con las reglas de acentuación tradicionales?
- ¿Qué tipos de intervenciones debemos incorporar para integrar una prueba efectiva?
- ¿Cómo medir la eficacia de este recurso?

OBJETIVOS

Con este planteamiento, el objetivo general es determinar si la lectura de textos con señalizaciones aplicadas con recursos tipográficos, sirve como estrategia didáctica de apoyo para promover el uso del acento ortográfico.

Y como objetivo particular Identificar qué recurso tipográfico es más efectivo en una estrategia didáctica para promover el uso del acento ortográfico en estudiantes de bachillerato.

Al determinar si este recurso sirve para promover el acento ortográfico, se podrá aplicar como una estrategia didáctica, para varios aspectos del lenguaje escrito y en todos los niveles de la educación: jardín de niños, primaria, secundaria y bachillerato, e inclusive encontrar aplicación práctica en otras materias.

Promover el uso del acento ortográfico en el estudiante de bachillerato tiene repercusiones en primera instancia en su expresión escrita, ya que le da claridad y precisión, puede incorporar más y mejor vocabulario, y en segunda instancia obtiene seguridad y confianza en sí mismo, al poder emplear el lenguaje escrito correctamente y expresar plenamente sus ideas.

Al encontrar una estrategia que prescinde de la memorización de las reglas de acentuación, incorporará a más individuos que pudieran no tener facilidad o el interés para memorizarlos.

Promover la incursión del diseño gráfico tipográfico en el área de la educación de una manera más profunda. Y en este caso específico valorar la participación de la tipografía y su aportación en la enseñanza de la ortografía.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico para esta investigación contempló diversos factores como el lenguaje, la educación y las estrategias en la enseñanza de la ortografía y el acento, así como el diseño de la tipografía y sus recursos para la transmisión de información.

Se comentará uno a uno estos temas, con el propósito de dar un panorama completo de los conceptos que intervinieron en su estructuración teórica. A través del tiempo, el hombre ha desarrollado procesos lingüísticos que en una sociedad alfabetizada se observa en dos formas de lenguaje (oral y escrita), ambas con la misma estructura, pero con cierta diferencia que le da el uso y las circunstancias. El lenguaje oral, lo usamos para la comunicación cara a cara y el escrito para comunicarnos a través del tiempo y el espacio. En ambas formas de lenguaje, podemos identificar dos niveles de comunicación: la personal y la social, la personal es la que realiza el individuo para sí mismo, en tanto que la social es la que realizan dos o más personas entre sí. Ésta última, para cumplir con su objetivo requiere de ser comprensible, y aunque tenga pequeñas variaciones puede seguir siendo comprensible.

Las dos formas de comunicación, oral y escrita, tienen sus propios modos de representar significados, son dos formas alternativas y paralelas porque cumplen objetivos de comunicación diferentes.

Algunas de las diferencias son la redundancia del lenguaje oral, y el escrito tiende a ser sintácticamente más complejo, más detallado y preciso. (Horowitz y Berkowitz, 1976; Wilkinson, 1871). La información oral es generalmente menos densa que la información escrita. El lenguaje oral se relaciona con lo concreto, lo cotidiano y lo práctico, mientras que lo escrito se relaciona con lo abstracto, general y lógico. (Olson, 1977)⁸.

Lo anterior nos lleva a deducir que comunicarse de manera oral es algo más sencillo que la manera escrita. Ambas maneras se desarrollan a lo largo de la vida. La manera oral inicia desde el nacimiento, en contacto con la familia, y la escrita, en el ambiente de la escuela, a lo largo de toda su formación académica.

Para entender estos procesos de comunicación comencemos con la lectura: Es una serie constructiva de actividades paralelas en interacción, que interpretan varios niveles de significación, desde el más literal, hasta aquellos

⁸ Ferreiro, E., y Gómez P., Margarita (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*, 11ª. Ed. Siglo XXI, México, 1995.

más profundos, basados en el conocimiento y vocabulario previo que tiene el lector acerca del tema. Implica en su concepción mecánica, la asociación fonema-grafema, en el sentido del dominio de una técnica que pone énfasis en las aptitudes auditivas y visuales.⁹ Es una destreza que requiere el razonamiento de cómo funciona y qué elementos participan, que como todas las destrezas se adquiere con la práctica, es decir leyendo, lo que ayuda a integrar el proceso y a desarrollar la habilidad de lectura.¹⁰ Sobre esto Bamberger (1976) afirma: “*Muchos niños no leen libros porque no saben leer bien. No saben leer bien porque no leen libros*”.

Por otra parte la escritura también es una tarea compleja y llevarla a cabo supone realizar una variedad de acciones conectadas entre sí.¹¹

Es importante considerar que las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura, y que no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y, por lo tanto, comprender la lecto-escritura y su desarrollo.¹²

Un concepto importante es que aunque las formas de comunicación oral y escrita tienen formas y procesos diferentes, existe una relación mutua, una influencia clara. El desarrollo de la lectura se reflejará en la escritura, el desarrollo de escuchar redundará en la capacidad de hablar.

En la expresión escrita existen reglas como la ortografía y entre ellas las de acentuación, que no es algo que forme parte del patrimonio del adulto: se construye a través de un proceso que no termina en segundo grado, ni de bachillerato, ni aún en la universidad; forma parte de un conocimiento del cual nos vamos apropiando progresivamente a través del contacto con la lengua escrita.

Una vez que hemos visto el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, pasaremos al acento. La acentuación es el objeto de estudio de nuestro proyecto por lo que tenemos que definir de manera sencilla su función en la escritura del español.

Se llama acento prosódico o de intensidad a la mayor fuerza de voz con que se pronuncia una sílaba en relación con las contiguas. La sílaba así destacada se llama acentuada o tónica, mientras que las otras serán átonas. Se llama acento ortográfico a la tilde (´) que sirve para marcar la posición del acento de intensidad de algunas palabras. Esta tilde, colocada siempre sobre una vocal, tiene un valor distintivo en la escritura. Si alteramos el acento de una palabra el resultado puede ser desconcertante para nuestro interlocutor. De ahí la doble necesidad de determinar con claridad dónde

⁹ Ferreiro, Emilia Et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Homo Sapiens Editores, Buenos Aires, 2000.

¹⁰ Ferreiro, Emilia Et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Homo Sapiens Editores, Buenos Aires, 2000.

¹¹ Carozzi de Rojo, Mónica y Somoza, Patricia. *Para escribirte mejor*, Paidós, Buenos Aires, 1990.

¹² Ibidem p. 276 Anderson, Alonso B. Y Teale, William H. “*La lecto-escritura como práctica cultural*”.

recae el acento de intensidad en una palabra y de asimilar correctamente las normas que regulan su representación gráfica, para evitar perturbaciones en la comunicación escrita.

De las reglas de acentuación tenemos que: las palabras según el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica, pueden clasificarse en agudas u oxítonas (tienen el acento en la última sílaba), graves o llanas o paroxítonas (tienen el acento en la penúltima sílaba), las esdrújulas o proparoxítonas en la antepenúltima y las sobreesdrújulas cuando llevan el acento en la anterior a la antepenúltima o preantepenúltima.¹³

Las reglas constituyen una ayuda un tanto relativa, pues si bien representan un intento de reducir a normas generales el uso correcto de las letras y sus signos, no todos los problemas ortográficos pueden ser sistematizados. Es decir, hay muchas palabras cuya escritura no se atiene a regla alguna. Y si agregamos la falta de interés en los estudiantes por tomarlas en cuenta, no es el “memorizar las reglas ortográficas” la estrategia remedial conveniente. Los contenidos y el proceso de aprendizaje tradicionales se basan en el reconocimiento de la sílaba tónica para poder introducir, a continuación, la clasificación de palabras por su acento.

Luego de la clasificación se enseñan las reglas que rigen el uso de la tilde en cada una de estas palabras. El proceso se puede resumir así:

- Reconocimiento de la sílaba tónica.
- Clases de palabras, según su sílaba tónica.
- Reglas que rigen el uso de la tilde en estas clases de palabras.

Cuando el alumno ha aprendido convenientemente las reglas de acentuación, saben que las palabras agudas se tildan cuando terminan en –n, –s o vocal y que las graves se tildan cuando terminan en cualquier consonante distinta de –n, o –s y que todas las esdrújulas y sobreesdrújulas se acentúan.

Luego aparecen todas una serie de abundantes “excepciones” que aumenta las reglas de tres, en más de diez. Esto ha provocado una enseñanza tan confusa, que el aprendizaje es obviamente deficitario, totalmente intuitivo y desconcertante, lo que tiene a los maestros tratando de subsanar esta situación como pueden.

Sin embargo estas reglas resultan un punto de partida para estructurar nuestra estrategia, tomándolas en cuenta para organizar las lecturas preparadas con los recursos tipográficos, lo cual facilitará el aprendizaje al incidir en las reglas ya vistas con anterioridad por los estudiantes.

Además de considerar el acento y sus reglas otros conceptos importantes son el hábito lector, la memoria visual y su posible incidencia en el desempeño ortográfico.

¹³ Alboukrek, Aaron. *Ortografía de la lengua española reglas y ejercicios*, Ediciones Larousse, México, 1998. p. 89.

Es necesario corregir la expresión escrita de los estudiantes de bachillerato, apoyar el desarrollo de una expresión escrita correcta y crear bases firmes para su desarrollo, buscando métodos diferentes a los empleados en su formación anterior, como se estableció previamente, sin dejar de considerar que la ortografía se aprende leyendo con atención y se conserva con la práctica reiterada de la escritura.

Las formas de las palabras escritas entran a la memoria por los ojos, las investigaciones han demostrado que durante el proceso de aprendizaje el cerebro humano recuerda principalmente cualquier punto que esté acentuado por ser de algún modo único o sobresaliente. Todo lo que llame fuertemente la atención a cualquiera de los cinco sentidos, incluyendo todo aquello que sea de especial interés.¹⁴

Para llamar la atención en un texto contamos con diversos recursos, algunos de ellos son precisamente los que la tipografía ofrece, entrando con esto al campo del diseño gráfico tipográfico, por lo que debemos explicar ahora el papel del diseñador en el desarrollo de la escritura.

El sistema de escritura que empleamos actualmente, pasó de los fenicios a los griegos, luego a los etruscos y finalmente a los latinos, evolucionando a lo largo de los siglos conforme al uso. Primero fue escrita a mano, le agregaron y le quitaron letras según la necesidad, le incorporaron espacios entre palabras, desarrollaron las minúsculas y una serie de signos que auxiliaron el sistema escrito para poder expresar con mayor precisión a la lengua hablada.

Con el paso del tiempo, el invento de la imprenta y el tipo móvil, incorporaron a más personas lectoras, y más artistas diseñaron tipos, preocupándose por la legibilidad, la claridad, la economía, la belleza, la armonía, los apoyos gráficos y las imágenes; además del tipo de papel, la forma de encuadernar, la composición de la página y toda una infinidad de elementos, que intervienen en la página de un libro, todo para brindar una lectura eficaz y placentera.

Actualmente el diseño de la letra y sus signos hasta ahora desarrollados por extraordinarios diseñadores tipógrafos, ofrecen infinidad de recursos que se deben instrumentar adecuadamente para el área didáctica. Los diseños de muchas familias tipográficas incluyen la diversidad necesaria para destacar, acentuar, llamar la atención con fines diversos. Los diseños de alfabetos, que cumplen con altos estándares de legibilidad, ofrecen múltiples recursos para ser empleados en el área educativa. Para lograrlo, es necesario realizar un trabajo interdisciplinario, de manera más profunda entre la educación y el diseño gráfico.

Al desarrollar un proyecto gráfico, como puede ser el diseño de un libro, a las características anteriores, hay que añadir una serie compleja de factores para lograr el objetivo principal, que debe ser la lectura que favorezca una

¹⁴ Buzan, Tony y Buzan, Barry. *El libro de los mapas mentales*, Ediciones Urano, Madrid, 1996. p. 43.

comunicación ágil y precisa. Estos factores contribuyen al concepto de legibilidad como explicaremos a continuación.

La lectura es un acto comunicativo desatado por una información estimulante contenida en un texto escrito, formado por signos gráficos que deben ser interpretados como una representación de lenguaje oral.

Al leer, el lector le atribuye al texto una serie de sentidos y significaciones que corresponden tanto a lo que quiso comunicar el autor como a su propia capacidad de entender y valorar.

Como todo acto comunicativo, la lectura implica una interacción entre los participantes. Por este motivo todo acto de leer implica un cambio de algún tipo para el lector.

El acto de leer va siempre acompañado de otras percepciones. El lector categoriza la información que recibe de acuerdo a los esquemas conceptuales y valóricos que maneja. Traduce a su propio lenguaje la información que capta del texto escrito. Toda lectura se traduce en una respuesta global, fruto de todos los aspectos anteriores.¹⁵

La lectura implica acudir a un texto, cuyas características facilitan o no su lectura, a este concepto le llamamos *legibilidad* y es de valor fundamental, por lo que debemos definirlo con precisión. Se entiende por *legibilidad el conjunto de características de los textos que favorecen o dificultan una comunicación más o menos eficaz entre ellos y los lectores, de acuerdo a la competencia de éstos y a las condiciones en que realizan la lectura.*¹⁶

*Es la cualidad que permite reconocer rápidamente las formas de las letras para facilitar la lectura, con el fin de que sea entendido, comprendido y bien memorizado el material escrito, relacionada intrínsecamente con el mínimo de energía perceptiva, cognitiva y motora que se consume, para la máxima velocidad de su lectura.*¹⁷

Ya que las características de los textos que favorecen o dificultan la legibilidad son muy variadas, para nuestra investigación consideraremos los siguientes:

LEGIBILIDAD MATERIAL.- También denominada física o sensorial y tiene que ver con la tipografía.

El texto escrito es un objeto material. Tiene tamaño, color, peso, textura.

Puede ser de fácil manejo como un volante, o de manejo material complicado, como un libro con sus hojas sin abrir.

Aunque no se confunde con lo tipográfico, la legibilidad material depende en gran parte de este aspecto. Richaudeau (1984) distingue ocho factores de la legibilidad tipográfica¹⁸ que corresponden a lo que se denomina LEIBILIDAD.

¹⁵ Alliende González, Felipe. *La legibilidad de los textos*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 20,21

¹⁶ Alliende González, Felipe. *La legibilidad de los textos*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 24

¹⁷ García Santibáñez Saucedo, Fernando. *El diseño letrográfico* UNAM ENAP/DEP México 1995. p. 67

¹⁸ Alliende González, Felipe. *La legibilidad de los textos*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 25

- LETRAS O TIPOS

Se caracterizan a través de:

Dimensión o cuerpo, que se mide en puntos

Peso: negrita, regular, ligera, etc. (El peso regular es el recomendado para textos largos)

Caja: mayúsculas o minúsculas, versalitas. (El uso regular y recomendado es altas y bajas.)

Estilo, según su forma: gótica, itálica, con serif, sin serif, manuscrita

Fuente: forma o diseño específico: futura, helvética, times, frutiger, etc.

- ESPACIO ENTRE LETRAS

El espacio entre letra y letra proporciona el ritmo de lectura y la identificación de las letras puede ser normal, apretado, muy apretado, suelto o muy suelto. (Es recomendable el interletraje normal)

- ESPACIOS Y CORTES ENTRE PALABRAS

La legibilidad se ve favorecida por la ausencia de cortes y por los espacios suficientes y regulares.

- LINEAS

Justificación o alineación (Se debe buscar una variación tipográfica para no aburrir, por lo que se sugiere la justificación a la izquierda, para tener además las palabras sin cortes y los espacios entre palabras regulares.)

Longitud (Favorecen a la lectura las líneas que no ocupan toda la extensión de la caja tipográfica).

Espacio entre líneas o interlineado. En algunos casos, el aumento de este espacio hace más fácil la lectura.

Control de la línea: coincidencia o no coincidencia de la línea con unidades lingüísticas. (Favorece la lectura las unidades de sentido completas, aunque se usa de esta manera para los lectores principiantes, cuando ya pasan de una línea a otra con facilidad el control de la línea deja de tener utilidad.)

- TINTAS Y PAPELES

La tinta y el papel constituyen el soporte material del texto, junto con los otros aspectos tipográficos. En la legibilidad influyen el tipo de papel, el color del mismo, el color y brillo de la tinta, los colores de las ilustraciones y fondos, los contrastes que se establecen entre los diferentes elementos de la página.

- OTROS ASPECTOS DE LA TIPOGRAFÍA

Uniformidad o variedad de la tipografía (Apoya a la legibilidad la uniformidad en el uso de las fuentes con la variedad en el uso de los cuerpos.)

Distribución de la tipografía: dimensiones de la caja y los márgenes; procurando mantener un 50% de espacio en blanco y 50% de mancha tipográfica.

Elementos tipográficos complementarios: recuadros, trazos, plecas, viñetas.

- LA PÁGINA

Controlada o no es decir que coincida o no con una unidad de sentido.

- LONGITUD DEL TEXTO

La mayor longitud de un texto lo hace menos legible debido al esfuerzo que debe hacer el lector. Un texto muy largo, dividido en episodios o capítulos más o menos independientes puede ser más fácil de leer que uno más corto formado por una sola unidad.

LEGIBILIDAD LINGÜÍSTICA.- Un texto escrito es fundamentalmente un mensaje lingüístico presentado normalmente mediante signos visuales. Por este motivo, más que de los factores materiales, la comprensión de lo escrito, y por lo tanto, la legibilidad, depende de los factores lingüísticos¹⁹.

Los factores lingüísticos que influyen en la legibilidad son muy numerosos y complejos. Los que vamos a considerar para nuestro estudio están:

- Estratos (letras y sílabas)

La lectura se hace más difícil en la medida que aumenta el número de sílabas y letras de cada palabra. Hay ciertos tipos de sílabas que son más difíciles de leer que otros. Las palabras con más letras y con sílabas más complejas frecuentemente corresponden a conceptos abstractos y difíciles de entender²⁰.

- El léxico (palabras utilizadas en el texto)

La palabra puede considerarse como la unidad mínima de la lectura comprensiva. La comprensión de un texto se basa en la captación del sentido de la mayoría de sus palabras.

Para entender el papel del léxico en la legibilidad, conviene distinguir entre palabras funcionales y formas léxicas²¹.

Las palabras funcionales son las que sirven de nexo: preposiciones, conjunciones, coordinantes y subordinantes, pronombres, adverbios, artículos, adjetivos determinativos. En español en promedio se encuentran un 42% de palabras funcionales, un uso abundante de nexos subordinantes hacen los textos menos legibles.

- Las construcciones gramaticales

El orden en que aparecen las palabras y el tipo de relaciones que establecen entre ellas son también factores que influyen en la legibilidad.

- Aspectos semánticos

Son los relacionados con los significados y referencias de los términos, expresiones y otras globalidades del texto. Al igual que en

¹⁹ Allende González, Felipe. La legibilidad de los textos. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p.36

²⁰ Allende González, Felipe. La legibilidad de los textos. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 37

²¹ Allende González, Felipe. La legibilidad de los textos. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 37

los otros aspectos lingüísticos, su simplicidad y familiaridad influyen en la legibilidad.

- Aspectos pragmáticos de carácter lingüístico.

Se refieren en general, a la información sobre el mundo que requiere la comprensión del texto.

LEGIBILIDAD SICOLÓGICA

- El interés

Los textos que interesan al lector se vuelven más legibles que otros que, aunque poseen características materiales y lingüísticas que faciliten la lectura, son incapaces de atraer al que lee.

- Apelación al inconsciente

Aplicando la teoría de Cencillo, podríamos distinguir entre textos que provocan pocas y superficiales movilizaciones emocionales y textos que generan con facilidad emociones y actitudes, que pueden variar entre la aceptación y el rechazo, el interés moderado y la fascinación. Las apelaciones al inconsciente contenidas en ellos pueden ser un factor muy decisivo de su legibilidad.

- La propiedad

Cuando un texto es apropiado desde todo punto de vista para un determinado lector, sobre todo los que corresponden al desarrollo psíquico del lector, sin duda se le vuelve más legible. Conviene tener en cuenta que hay muchos puntos de vista (morales, religiosos, políticos).

LEGIBILIDAD CONCEPTUAL.- Dadas las vinculaciones existentes entre la comprensión y la legibilidad, los contenidos temáticos de un texto escrito y sus modos de presentación pueden ser considerados como el aspecto más decisivo de la legibilidad.

- Legibilidad y juego de localizaciones

Comprender un texto significa situar cada una de sus afirmaciones en una serie de contextos. Todo lo que se afirma en un texto cobra sentido sólo a la luz de tres contextos:

- las otras afirmaciones y características del mismo texto (contexto interno o intratextualidad)
- las circunstancias de la situación comunicativa (contexto externo o supratextual)
- características y conocimientos del lector (contexto subjetivo)

- Legibilidad y procesos intelectuales

Un texto es legible en la medida en que se lo comprende, ya que la comprensión está ligada a todos los otros aspectos de la legibilidad. La comprensión, de hecho, se facilita o dificulta por las características materiales, lingüísticas, psicológicas y estructurales del texto y tiene como condición necesaria el recordar lo que se va leyendo (retener) y algunos aspectos del juego de localizaciones contextuales que se acaba de describir (reconocer).

- La significatividad de los contenidos

Evaluar la legibilidad de un texto desde el punto de vista conceptual implica, determinar la importancia que tienen los contenidos para el lector. Los contenidos con aportes efectivos, significativos para el lector, se relacionan positivamente con la legibilidad.

LEGIBILIDAD ESTRUCTURAL.- Todo texto tiene una estructura, es decir, un modo de presentar y organizar su contenido. La estructura u organización de un texto puede variar entre gran simplicidad y una enorme complejidad.

LEGIBILIDAD PRAGMÁTICA.- Los textos escritos, al igual que otros medios de comunicación, pueden tener efectos claramente perceptibles sobre el lector y la realidad que vive y, al mismo tiempo, su lectura puede verse favorecida o dificultada por las circunstancias en que se produce.

Visión global de la legibilidad pragmática:

- Influencia de las circunstancias
- Efectos de la lectura en la realidad
- Efectos en el lector: modificaciones en el mundo del lector e incorporación de valores positivos o negativos.

Todos estos factores se deben tomar en cuenta al diseñar un medio de comunicación impreso tal como un libro, revista, manual, folletos. En el área educativa estas consideraciones toman una dimensión de mayor trascendencia por los objetivos pedagógicos que persigue, donde la legibilidad se combina a la labor que desarrolla el maestro en el aula, o en la auto-enseñanza.

El recurso tipográfico se debe emplear de acuerdo a una estrategia de enseñanza bien planeada, por lo que es importante aclarar este factor. Las estrategias de enseñanza proveen al docente de herramientas para promover en sus alumnos un aprendizaje con comprensión.

Desde los años sesentas se han desarrollado dos aproximaciones para promover el aprendizaje: la aproximación impuesta y la aproximación inducida²².

La aproximación impuesta consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje, sea por vía escrita u oral, y la aproximación inducida se aboca a entrenar o promover en los aprendices el manejo que éstos hacen por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender significativamente (Levin, 1971; Shuell, 1988).

Por el objeto de estudio de esta investigación se abordará las posibilidades de la aproximación impuesta dentro del marco de la propuesta constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

La aproximación impuesta se centra en la enseñanza o en el diseño de los materiales de enseñanza (Los textos que proveen la instrucción). El apoyo

²² Díaz-Barriga Arceo, Frida, Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México, McGraw-Hill Interamericana, 2002.

que se brinda al estudiante pretende facilitar intencionalmente el aprendizaje, desde fuera. Por eso corresponde al docente, diseñador de materiales, planificador o el programador saber cómo, cuándo, dónde y por qué emplear una u otra estrategia de enseñanza.

Para iniciar se debe definir los conceptos implicados tales como enseñanza, que es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes significativos, un proceso que origina el maestro pero que es una construcción conjunta, maestro, alumno y el entorno educativo, en un proceso único e irrepetible, y por lo mismo difícil de considerar que existe una manera de enseñar única e infalible, válida y efectiva para todos.

Por lo anterior podemos señalar, que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizajes significativos en el alumno. (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).

Son cinco las consideraciones necesarias en el desarrollo de estrategias de enseñanza.

1. Tomar en cuenta las características generales de los estudiantes.
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y particular del área a abordar.
3. Intencionalidad o meta de lo que se pretende alcanzar.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Determinar la situación de la relación docente-alumnos.

De las estrategias de enseñanza más representativas están los objetivos, los resúmenes, los organizadores gráficos, las ilustraciones y las señalizaciones entre otras.

De estas estrategias, las señalizaciones son el objeto de estudio. Que son marcas o resaltes que se hacen en un texto para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Su función principal es orientar al estudiante a reconocer qué material es importante y qué no. A cuáles es necesario dedicarle un mayor esfuerzo y a cuáles no.

Las señalizaciones orientan y guían en su atención y aprendizaje al estudiante. Identifican la información principal; mejoran la codificación selectiva.

El uso de las señalizaciones en los textos.

Existen las señalizaciones *intratextuales* que son los recursos lingüísticos que emplea el autor para destacar aspectos importantes del contenido. Tales como explicitación de conceptos, uso de redundancias, ejemplificación y simplificación informativa, entre otros.

Las señalizaciones *extratextuales* son los recursos de edición (tipográficos) que se adjuntan al discurso y que pueden ser empleados por el autor o el diseñador para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes.

Algunos ejemplos (véase Hartley, 1996):

- Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.
- Uso de distintos tipos (negritas, cursivas, etcétera) y tamaños de letras.
- Uso de números y viñetas para formar listas de información.
- Empleo de títulos y subtítulos.
- Subrayados o sombreados de contenidos principales (palabra clave, ejemplos, definiciones, etcétera).
- Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso.
- Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave.
- Empleo de logotipos.
- Manejo de diferentes colores en el texto.

Se recomienda en el manejo de las señalizaciones:

1. No incluir muchas señalizaciones.
2. Ser consistente en el empleo de las señalizaciones empleadas.
3. Hacer uso racional de dichas estrategias.
4. Se debe cuidar que su uso sea estratégico y no desmesurado.

Para la presente investigación por lo tanto se considerarán las señalizaciones extratextuales que se pueden hacer del uso de distintos tipos y sus variaciones de cuerpo: negritas, cursivas, tamaños, diseños.

HIPÓTESIS

La aplicación del recurso tipográfico para el aprendizaje del uso del acento.

Tomando en cuenta, que la lectura atenta es un camino para promover el uso del acento, la propuesta es señalar, con un recurso tipográfico específico, los acentos de un texto, destacando en cada palabra la sílaba con acento ortográfico, con el propósito de que al leerlo, los estudiantes pongan especial atención en el acento y memoricen la forma correcta de escribirlo.

Por lo que nuestra hipótesis es:

Si los estudiantes leen un texto cuyas sílabas con acento ortográfico han sido destacadas, empleando un recurso tipográfico, aumentarán el uso correcto del acento en su expresión escrita.

MÉTODO

El proyecto se define como una investigación experimental con enfoque cuantitativo. La estrategia de investigación empleada fue la observación experimental, que consiste en el estudio de grupos y fenómenos preparados o manipulados por el investigador²³.

Los elementos básicos que intervinieron en este proyecto fueron:

- a) El ambiente general fueron los salones de clases, durante las materias de Literatura o Taller de Lectura y Redacción.
- b) Nuestras unidades estuvieron formadas por los diversos grupos ya establecidos de estudiantes de bachillerato de la UVM campus San Luis de los tres niveles. Grupos de jóvenes de ambos sexos de entre 15, 16 y 17 años en promedio según el grado, es decir de primero, segundo o tercer grado. Que han tenido una formación previa que incluye, jardín de niños, primaria y secundaria y el respectivo año de bachillerato anterior según el nivel. Clase social B, C+ y C.
- c) El estímulo o variable experimental fue el texto manipulado de una cuartilla, sobre un tema familiar para los estudiantes, guardando todas las características de legibilidad y leibilidad óptimas. En donde se resaltaron todas las sílabas con acento ortográfico con un recurso tipográfico específico. Estos recursos se han elegido después de un análisis de todos los recursos tipográficos posibles.

OPERACIONES PREPARATORIAS

Las acciones principales fueron:

- a) Análisis de la hipótesis y determinación del estímulo (Selección de los recursos tipográficos).
- b) Establecimiento de los grupos experimentales y de control. Que en nuestro caso fue la selección al azar, de entre todos los grupos, de cuatro por cada nivel, en total 12 grupos.
- c) Medición de estos grupos antes del estímulo.
- d) Construcción del modelo de experimentación y significación de los resultados.

SELECCIÓN DE LOS RECURSOS TIPOGRÁFICOS

Se describió anteriormente en qué consiste la señalización extratextual, como estrategia de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.

²³ Sierra Bravo, R., *Técnicas de investigación social*, 9ª. Ed. Ed. Paraninfo, Madrid, 1994

En esta etapa se seleccionó, de entre las variantes de la tipografía, que para este trabajo de investigación se han llamado *recursos tipográficos*, las tres más adecuadas para probar la hipótesis.

A continuación se muestra el análisis de los diversos recursos tipográficos que se consideraron para emplearse como variable:

1. Tamaño del tipo:

(Aumentando el tamaño de la sílaba tónica)

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá.

(Disminuyendo el tamaño de la sílaba tónica)

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá.

Análisis: El aumento de tamaño en la sílaba tónica enfatiza la entonación y es congruente más *grande* con más *fuerte*. La expresión es adecuada, se percibe bien y no interrumpe la continuidad de la lectura.

No así con el tamaño reducido que presenta la sílaba tónica más débil, y con problemas de legibilidad, de esta manera no se debe usar.

2. Caja tipográfica:

altas: ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Un Tío de ParaNÁ creYÓ ver en su casa al Papa, en cambio era su paPÁ

bajas: abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

UN tíO DE PARAná CREyó VER EN SU CASA AL PAPA, EN CAMBIO ERA SU PApá

versalitas:

AABbCCdDEeFfGGHhIIjJKkLLmMnNOoPPqQRrSsTtUuVvWwXxYyZz

UN TÍO DE PARANÁ CREYÓ VER EN SU CASA AL PAPA, EN CAMBIO ERA SU PAPÁ

Análisis: La expresión de aumento de tamaño con las altas en la sílaba tónica enfatiza claramente la fuerza para pronunciarla, sin embargo la lectura pierde fluidez, se vuelve fragmentada.

El uso inverso de mayúsculas a minúsculas provoca el sentido opuesto al disminuir el tamaño disminuye la fuerza de pronunciación, además la lectura en mayúsculas disminuye la legibilidad del texto.

En el caso de las versalitas enfatiza adecuadamente la fuerza de pronunciación, sin embargo no es adecuada para textos largos, es decir dos o más párrafos.

3. Condensación del tipo:

ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: En el primer caso la expresión resulta incongruente; la disminución de tamaño o forma con la pronunciación más fuerte. En el segundo mejora la expresión por el aumento de condensada a normal, sin embargo al presentar todo el texto en condensadas no tiene suficiente legibilidad.

4. Extensión del tipo:

ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Un **tío** de **Paraná** **creyó** ver en su casa al Papa, en cambio era su **papá**

Análisis: La expresión resulta un tanto desorganizada, ya que los espacios entre letras y palabras no resultan regulares. Pero es bueno el cambio de las sílabas a más grande y la legibilidad se mantiene adecuada para la totalidad del texto.

5. Peso, grosor o espesor del tipo: (Empleando tipo con serif caso uno: Times, y sin serif caso dos: Arial)

Un **tío** de **Paraná** **creyó** ver en su casa al Papa, en cambio era su **papá**

Un **tío** de **Paraná** **creyó** ver en su casa al Papa, en cambio era su **papá**

Análisis: Expresión- Adecuada hace buen énfasis para aumentar la entonación. Buen contraste y adecuada legibilidad, no se interrumpe la lectura.

Legibilidad- Es muy buena, pero en el caso dos es aún mejor.

6. Fuente:

Times/Century (Empleando dos tipos con serif, buscando contraste por la forma.)

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: Hace un énfasis nulo para aumentar la entonación ya que resulta un contraste muy débil.

Legibilidad- Mantiene una regularidad adecuada en cuanto a los espacios.

Helvética/Avant Garde (Empleando dos tipos sin serif, buscando contraste por la forma.)

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: Hace un énfasis regular para aumentar la entonación, debido a que el grosor del cuerpo de ambas es tan similar no expresa fuerza. No ofrece suficiente contraste.

Legibilidad- Regular, fracciona la palabra.

7. Itálicas o cursivas

Un *tío* de *Paraná* creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su *papá*

Análisis: Expresión pobre aunque destaca la sílaba, no expresa la fuerza que la entonación requiere. Legibilidad es buena; mantiene regularidad. Sería conveniente también poner en negritas.

Un *tío* de *Paraná* creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su *papá*

Análisis: Expresión adecuada y destaca la sílaba correctamente, expresa la fuerza que la entonación requiere. Legibilidad buena; mantiene regularidad. El cambio de dirección en la palabra resulta algo desconcertante.

8. Subrayada:

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: Expresión regular, destaca la sílaba correctamente, pero no expresa la fuerza que la entonación requiere. Legibilidad muy buena.

10. Serif:

Times/Helvética

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: Hace un regular énfasis para aumentar la entonación. No es tan bueno el contraste. Legibilidad- Buena, pero mejoraría con negritas:

Un **tío** de **Paraná** **creyó** ver en su casa al Papa, en cambio era su **papá**

Análisis: Expresión adecuada y destaca la sílaba correctamente, expresa la fuerza que la entonación requiere. Legibilidad muy buena; mantiene regularidad.

Helvética/Times

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

Análisis: Expresión- Hace un pobre énfasis para aumentar la entonación, no hay el contraste necesario. Legibilidad- Buena

CONCLUSIÓN:

De todos los casos los más indicados para incluir en el instrumento son:

1. Tamaño del tipo, aumentando el tamaño de la sílaba tónica.

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá.

2. Extensión del tipo, extendiendo la sílaba tónica.

Un tío de Paraná creyó ver en su casa al Papa, en cambio era su papá

3. Aumentando el peso de la sílaba tónica con negrita.

Un **tío** de **Paraná** **creyó** ver en su casa al Papa, en cambio era su **papá**

Los tres casos destacan de manera adecuada la sílaba acentuada, percibiéndose de forma clara y a primera vista las letras señaladas, con una expresión que apoya la idea de acentuar, es decir, aumentar, reforzar, acrecentar, incrementar.

gráfico gráfico gráfico gráfico

DISEÑO DEL EXPERIMENTO

La estrategia de investigación comprendió las siguientes fases:

- a) *Preparación de los grupos* con situaciones idénticas o similares. Nuestra unidad de observación fue cada grupo de estudiantes. Realizamos el experimento en primer grado de bachillerato. Elegimos un grupo control (GC Grupo 22) y tres grupos de experimentación que llamaremos Grupo 23, Grupo 24 y Grupo 25, grupos experimentales.
- b) *Evaluación previa* a todos los grupos por observación inicial simple, sobre el concepto del uso del acento ortográfico. Utilizamos el mismo grupo de palabras a emplear en el texto manipulado que se aplicó en las tres etapas. El resultado de esta observación fue lo que comparamos con el resultado de cada etapa en la que se aplicó la variable, para confirmar o no la hipótesis.
- c) *Aplicación de la variable*: El texto manipulado se preparó de manera diferente para los cuatro grupos: (Anexo 2)
 1. *Texto normal (TN)* es decir sin resaltar las sílabas, denominamos texto normal. Se aplicó para el grupo control, en las cuatro lecturas. También en la primera lectura en los cuatro grupos.
 2. *Texto manipulado con tipografía en negritas*, que denominamos *texto X*.
 3. *Texto manipulado con tipografía de mayor tamaño* (dos puntos más), que denominamos *texto Y*.
 4. *Texto manipulado con tipografía extendida*, que denominamos *texto Z*.

ccionó en Reston. Un
ermó. Las muertes em
a situación desbordó
Les apremiaba averigu
agias múltiples. Eso

ccionó en Reston. Una
rmó. Las muertes emp
situación desbordó a
as apremiaba averiguar
las múltiples. Eso er

El intestino estaba dest
mpo, el mono **había** te
gulación **había** interrump
is intestinales **habían** r
habían relleno de s

El procedimiento fue el siguiente:

1. Se entregó a cada grupo el texto, los estudiantes procedieron a leer el texto en grupo en voz alta dirigidos por el profesor y enfatizando en cada sílaba acentuada.
2. A continuación leyeron nuevamente, en silencio.
3. Entregaron la hoja al profesor y
4. Recibieron el mismo texto pero sin acentos, para que ellos escribieran el acento en las palabras que lo requerían y al terminar entregaron la hoja de evaluación. En esta hoja anotaron su nombre, edad y sexo.

La estrategia implicó aplicar cuatro veces el procedimiento, el primero sirvió para evaluar y como aplicación de control con texto normal, en las siguientes tres cambió el texto a leer y se aplicó un recurso tipográfico diferente, es decir el Grupo A recibió en la primera etapa el Texto X, en la segunda el Texto Y, y en la tercera el Texto Z. Y cada grupo leyó los tres textos manipulados. En cada ocasión el texto cambió de contenido, pero conservando el mismo nivel de comprensión y tipo de palabras, para evitar que el factor de la repetición afectara los resultados de la experimentación. Ver la gráfica.

PROCEDIMIENTO				
GRUPO	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4
GRUPO CONTROL	Texto Normal	Texto Normal	Texto Normal	Texto Normal
GRUPO A	Texto Normal	Más grande	Extendida	Negrita
GRUPO B	Texto Normal	Extendida	Negrita	Más grande
GRUPO C	Texto Normal	Negrita	Más grande	Extendida

Esto fue con el objetivo de medir de tres maneras y tiempos, la eficacia de cada recurso tipográfico y tener un resultado más confiable. Conviene señalar con E.B. Wilson (1953, p.56) que “es raro que sólo un experimento sea considerado como suficiente; usualmente las repeticiones se estiman necesarias en orden de contrastar los resultados y también como base de estimación de la precisión de los resultados obtenidos. Este proceso de replicación es especialmente necesario cuando la clase bajo estudio no está definida demasiado precisamente y está por eso sujeta a amplias variaciones individuales.”

Se podrán comparar los resultados en las tres etapas de manera independiente y luego globalmente.

- d) Se contaron los acentos, auxiliados por plantillas diseñadas especialmente para eso. (Anexo 3)
- e) Se vaciaron los resultados en hojas de cálculo de Excell. (Anexo 4)
- f) Finalmente se compararon los resultados obtenidos en los grupos mediante las diferencias entre la Lectura 1 (control) y las demás para elaborar las conclusiones, así como entre los grupos experimentales y el grupo control. (Anexo 5)

DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

El elemento principal de la prueba fue la lectura con el texto para los estudiantes, donde se aplicaron las variables de los recursos tipográficos. El formato y características del texto se determinaron buscando condiciones óptimas de legibilidad y leibilidad.

Para esto se tomó en cuenta el trabajo del maestro Felipe Alliende González de su libro “La legibilidad de los textos, Manual para la elaboración, selección y elaboración de textos”²⁴, el cual ha sido referido en el marco teórico de este trabajo, estudio dirigido principalmente al campo de la educación, en el que busca establecer la relación adecuada entre los diferentes tipos de texto y los diferentes tipos de lectores.

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Mostramos a continuación la descripción general con las características de legibilidad seleccionadas para nuestro instrumento de investigación. De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico sobre legibilidad, se han seleccionado aquellas características que facilitarán más la lectura de acuerdo al tipo de lector que es el estudiante de bachillerato considerando: Su habilidad para leer, sus hábitos de lectura y su velocidad de lectura.

Tipografía:

- Tamaño para el texto 11 pts
- Cuerpo regular
- Caja: altas y bajas
- Fuente: Helvética . un diseño de Max Miedinger de mediados de los años cincuenta, cuya familia tiene perfectamente

²⁴ Alliende González, Felipe. *La legibilidad de los textos*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994

definidas las variaciones en normal, negrita y cursiva, ya que el palo seco es el único estilo que permite variaciones horizontales y verticales en todas las series de caracteres: del fino al grueso, del estrecho al ancho²⁵, prestándose para la aplicación de la hipótesis, objeto de esta investigación. Un diseño moderno de palo seco de uso muy común en los libros de texto de secundaria y bachillerato, por lo que posee una familiaridad con los estudiantes muy favorable.

Palabras:

Sin cortes, para facilitar la comprensión, la silabización y el cambio de línea en la lectura.

Espacio entre letras: el del programa base (default) del equipo de composición (Page Maker 4.2).

Espacio entre palabras: el del programa base (default) del equipo de composición (Page Maker 4.2).

Líneas:

Longitud: El ancho de línea fue de 37 picas, que con el cuerpo de 11 puntos da un promedio de 14 palabras por línea. Es importante recalcar que en líneas más largas se tiene menos problemas de silabización lo cual es fundamental para nuestra estrategia, ya que está basada en la estructura de las sílabas. Es un ancho que permite un mínimo de errores, aunque el tiempo de lectura aumenta.

Interlínea 11/12

El justificado a ambos lados, ofrece un texto más organizado y similar al que se emplea en los libros de texto de los estudiantes.

Párrafos:

Sin separación

Extensión aproximada de cuatro a cinco líneas

Organización del texto:

Variedad de tipos:

Títulos (14 pts)

Subtítulos (12 pts)

Texto (11 pts)

Uniformidad: uso exclusivo de Helvética en sus diferentes pesos.

Dimensión de la caja: (hoja oficio)

Margen superior: 6.0 cm

Margen inferior: 7.0 cm

Margen izquierdo: 3.0 cm

Margen derecho: 3.0 cm

²⁵ Frutiger, Adrian, En torno a la tipografía, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2002.

Soporte material:

Papel: bond de 36 kg blanco

Los colores empleados fueron blanco y negro con el fin de delimitar la investigación a los recursos tipográficos impresos a una tinta (negro).

La reproducción de la lectura fue a partir de impresiones en lasser, de donde se obtuvo el original mecánico. A partir de estos se reprodujo en copiadora de buena calidad. Este tipo de reproducción nos permitió reducir el costo del instrumento, además de presentar condiciones de legibilidad adecuados y similares a los que emplearía esta estrategia en su aplicación en el aula.

Manejo de la página:

Sin controlar la unidad de sentido, ya que el nivel de lectura de los estudiantes de bachillerato es intermedio, no requiere que el sentido sea completo para entenderlo. Por otra parte el texto completo se ha dividido en 4 partes iguales, cuatro cuartillas, una para cada prueba o lectura. Esto con el propósito de conservar los mismos niveles de legibilidad.

Longitud:

De todo el texto por prueba: una cuartilla. El número de páginas a leer siempre fue de una, como la unidad de lectura suficiente para poner a prueba la memorización de las palabras y sus acentos.

LEGIBILIDAD LINGÜÍSTICA

La lectura del instrumento se tomó del artículo científico “Èvola, el virus asesino” de Ignacio Carrión, del libro “Lecturas para secundaria” de María de los Ángeles Mogollón G., de Editorial Santillana (1997), y se dividió en cuatro partes iguales. Dado que los factores lingüísticos²⁶ que influyen en la legibilidad son muy numerosos y complejos, se eligió al considerar los siguientes conceptos de legibilidad:

Estratos (letras y sílabas).- La lectura se hace más difícil en la medida que aumenta el número de sílabas y letras de cada palabra²⁷. Por esta razón el texto seleccionado no contiene palabras sobreesdrújulas, lo que hace la lectura sencilla y adecuada al lector de bachillerato.

El léxico (palabras utilizadas en el texto).- La palabra puede considerarse como la unidad mínima de la lectura comprensiva. La comprensión de un texto se basa en la captación del sentido de la mayoría de sus palabras.

Conforme a este concepto y a pesar de que el texto seleccionado corresponde a un tema científico, el estilo sencillo de la redacción

²⁶ Allende González, Felipe. La legibilidad de los textos. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p.36

²⁷ Allende González, Felipe. La legibilidad de los textos. Editorial Andrés Bello, Chile, 1994. p. 37

aproxima al lector al tema, a través de la narración de un hecho con palabras cotidianas.

Las construcciones gramaticales.- El orden en que aparecen las palabras y el tipo de relaciones que establecen entre ellas son también factores que influyen en la legibilidad. La construcción del texto seleccionado, tiene un estilo narrativo a través de la experiencia personal, estructurado con el orden natural de sujeto y predicado.

Aspectos semánticos.- Son los relacionados con los significados y referencias de los términos, expresiones y otras globalidades del texto. Al igual que en los otros aspectos lingüísticos, su simplicidad y familiaridad influyen en la legibilidad. El texto presenta términos sencillos, no hace referencia a cuestiones científicas de profundidad, es decir a un nivel intermedio que corresponde a secundaria y bachillerato.

Aspectos pragmáticos de carácter lingüístico.- Se refieren en general, a la información sobre el mundo que requiere la comprensión del texto. En este sentido, el reportaje tiene un contenido actual, hasta cierto grado de moda por los temas que se están tratando en estos días, como el SIDA y otras enfermedades contagiosas.

LEGIBILIDAD SICOLÓGICA

El interés.- Los textos que interesan al lector se le vuelven más legibles que otros. El estilo narrativo y personal del texto, involucra a niños, altos riesgos, familia, animales y enfermedades contagiosas de actualidad. El texto seleccionado despertó el interés de la mayoría de nuestros estudiantes.

Apelación al inconsciente.- El texto seleccionado, por el estilo dramático que emplea generó con facilidad emociones y actitudes variadas, desde la aceptación y el rechazo, provocando un interés moderado y la fascinación.

La propiedad.- Cuando un texto es apropiado, desde todo punto de vista, para un determinado lector, sobre todo los que corresponden al desarrollo psíquico del lector, sin duda se vuelve más legible. Por tal razón se seleccionó un tema para tercero de secundaria, los términos, la estructura, la forma del lenguaje, corresponde al usado en México, por lo que posee la propiedad adecuada.

LEGIBILIDAD CONCEPTUAL

Dadas las vinculaciones existentes entre la comprensión y la legibilidad, los contenidos temáticos de un texto escrito y sus modos de presentación pueden ser considerados como el aspecto más decisivo de la legibilidad.

Legibilidad y juego de localizaciones.- Comprender un texto significa situar cada una de sus afirmaciones en una serie de contextos. Todo

lo que se afirma en un texto cobra sentido sólo a la luz de tres contextos:

Todos los conceptos tratados en el texto son un tanto familiares para nuestros estudiantes que por proceder de una ciudad o contexto urbano, ser estudiantes de bachillerato y por su nivel socioeconómico, han tenido contacto ya sea por la televisión, el cine o los temas vistos en la escuela.

Procesos intelectuales.- Un texto es legible en la medida en que se lo comprende. Por lo que el texto tiene un nivel de complejidad accesible al estudiante de secundaria, además de que la redacción permite ir enlazando los conceptos uno a uno.

La significatividad de los contenidos.- La importancia que tienen los contenidos para el lector son determinantes. Los contenidos de la lectura tienen que ver con el presente y el futuro del estudiante, con una posibilidad de catástrofe o peligro, riesgo real, que le da gran significatividad.

LEGIBILIDAD ESTRUCTURAL

Todo texto tiene una estructura, es decir, un modo de presentar y organizar su contenido. La estructura u organización del texto empleado no tiene gran simplicidad, tiene un grado intermedio, adecuado para el nivel del joven.

LEGIBILIDAD PRAGMÁTICA

La lectura empleada contiene un tema relevante para el joven, es de actualidad, inscrito en un ambiente que, aunque un poco alejado de su entorno, porque se el hecho se realiza en Estados Unidos, tiene que ver con su realidad. Y le resulta familiar por la influencia que tenemos de todo lo americano. Aporta valores positivos desde el momento que describe los riesgos del abuso de la naturaleza.

(Ver anexo 2)

II ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS

Después de aplicado el instrumento, en todas sus etapas, se procedió a contar los acentos marcados por los alumnos. Para esta labor se desarrollaron las plantillas para cada lectura, que distinguieron los acentos de las palabras agudas, de las graves, de las esdrújulas, de manera muy práctica (Ver anexo 2).

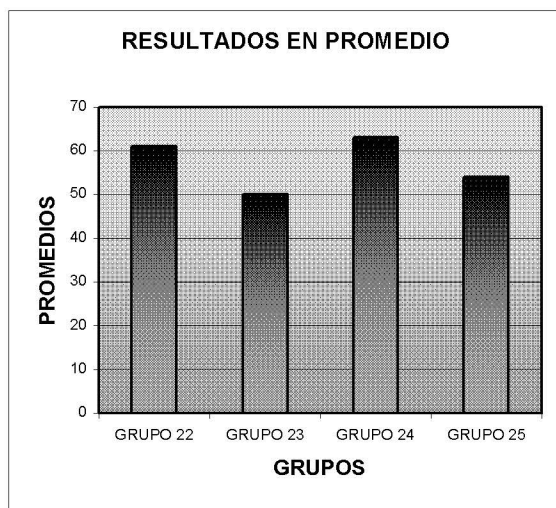
Los resultados se concentraron en las tablas de Excell correspondientes a cada grupo, de tal manera que en la tabla al frente de cada participante se ubicaron la cantidad de acentos correspondientes a cada una de las cuatro lecturas. (Anexo 3).

DATOS OBTENIDOS EN PROMEDIOS				
GRUPO 22	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4
AGUDAS	56	62	65	47
GRAVES	70	53	81	51
ESDRÚJULAS	68	65	70	45
PROMEDIO	65	60	72	48
GRUPO 23	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4
AGUDAS	46	57	52	38
GRAVES	47	46	72	44
ESDRÚJULAS	48	65	52	38
PROMEDIO	47	56	59	40
GRUPO 24	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4
AGUDAS	65	59	61	54
GRAVES	67	51	78	52
ESDRUJULAS	78	65	70	55
PROMEDIO	70	58	70	54
GRUPO 25	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4
AGUDAS	41	55	57	53
GRAVES	48	44	71	50
ESDRUJULAS	52	62	68	48
PROMEDIO	47	54	65	50

Esta tabla se elaboró por cada uno de los niveles participantes. En el primer intento por organizar los datos y poder comparar de manera correcta los resultados, se sacaron los promedios de cada individuo y de cada grupo y se graficaron los resultados. (Ver gráfica 2).

Las gráficas revelaron los siguientes aspectos (Ver anexo 5):

1. Cada grupo tuvo un comportamiento distinto, pero respondiendo a una pauta o modelo que se observó desde el grupo de control.
2. Las lecturas tuvieron grados de dificultad diferentes, lo que lleva a pensar que los resultados no son comparables de una manera regular.
3. Los resultados de las cuatro lecturas presentan un comportamiento de poco o nulo avance de los estudiantes en el uso del acento, si comparamos cada grupo experimental (23, 24 y 25) con el grupo control (22).



Por lo tanto se procedió a realizar otro esquema de análisis que permitiera comparar de manera estándar o equitativa cada lectura. Se acudió a la estadística como un método de manejo cuantitativo y se siguieron los pasos del método de Gauss²⁸, dado que los valores de cada prueba tienen un orden normal, es decir la mayoría de los valores se concentran alrededor de una media y los extremos son menores.

El procedimiento fue el siguiente:

1. Describir los datos, los valores o las puntuaciones para cada variable.
2. Establecer la distribución de frecuencias.
3. Obtener la media.

²⁸ Hernández Sampieri, Roberto, Et al, *Metodología de la Investigación*, México, 3ª ed., McGraw-Hill Interamericana, 2003.

4. Calcular la desviación estándar.
5. Estandarizar con las puntuaciones z los valores obtenidos, lo que permitirá comparar las mediciones de las cuatro lecturas.
6. Observar el comportamiento de cada alumno, comparando las lecturas experimentales 2, 3 y 4 con la lectura 1 de control.
7. Sacar conclusiones.

Siguiendo el procedimiento se aplicó a cada uno de los grupos, por ejemplo se muestra el grupo 24 experimental:

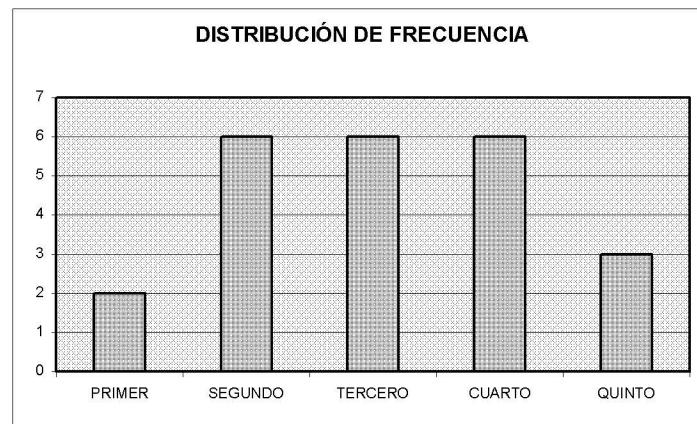
1. Datos capturados en Excell, con los valores o puntuaciones de cada variable, o sea el número de acentos obtenidos.

GRUPO 24		LECTURA 1			LECTURA 2			LECTURA 3			LECTURA 4		
		Desv. Estandar	Puntuación Z		Desv. Estandar	Puntuación Z		Desv. Estandar	Puntuación Z		Desv. Estandar	Puntuación Z	
Número total de acentos correcto		76			55			61			60		
1	BERNAL MARTÍNEZ TANIA DANIELA	49	169	0.6	29	1	-0.1	41	9	0.5	35	16	0.7
2	CARRERA TOVAR ILSE KARINA	33	9	-0.1	29	1	-0.1	36	4	-0.2	34	9	0.1
3	CASTILLO E. FRANCISCO SAMUEL	64	784	1.4	47	289	1.5	59	441	1.1	56	625	1.3
4	CÓRDOVA C. CARLOS ENRIQUE	16	400	-1.0	34	16	0.3	43	25	-1.0	41	100	-0.6
5	GALICIA C. SARA L.	18	324	-0.9	31	1	0.1	39	1	-0.9	27	16	-0.5
6	GALLARDO GONZÁLEZ ERICKA	62	676	1.3	49	361	1.6	48	100	1.0	52	441	1.2
7	GRANADOS DÁVILA SANDRA C.	46	100	0.5	43	169	1.1	49	121	0.3	40	81	0.6
8	GUERRERO GABRIELA	46	100	0.5	42	144	1.0	40	4	0.3	36	25	0.6
9	HUERTA APICHOTO VIRIDIANA	18	324	-0.9	26	16	-0.3	26	144	-0.9	18	169	-0.5
10	LARA MONCADA DIANA GPE.	6	900	-1.5	25	25	-0.4	35	9	-1.4	23	64	-1.0
11	NAVA MEDINA KARLA M.	34	4	-0.1	15	225	-1.3	27	121	-0.2	22	81	0.1
12	NAVARRO HERRERA PATRICIA YAZMÍN	52	256	0.8	36	36	0.5	50	144	0.6	44	169	0.8
13	NEGRETE SANTANA ANA GABRIELA	65	841	1.4	42	144	1.0	50	144	1.2	38	49	1.4
14	PÉREZ MORENO MANUEL ISAAC	11	625	-1.2	20	100	-0.9	29	81	-1.2	19	144	-0.8
15	RAMÍREZ GAITÁN JAIME G.	4	1024	-1.6	15	225	-1.3	12	676	-1.5	4	729	-1.1
16	RIVERA CALDERA HUGO CÉSAR	7	841	-1.4	7	529	-2.0	22	256	-1.3	4	729	-1.0
17	ROCHA MORALES ANTONIO	19	289	-0.8	27	9	-0.3	33	25	-0.8	21	100	-0.5
18	RUEDA CAMACHO GABRIELA SELENE	23	169	-0.6	38	64	0.7	43	25	-0.7	29	4	-0.3
19	RUIZ MEZA MARÍA FERNANDA	54	324	0.9	48	324	1.5	53	225	0.7	41	100	0.9
20	SÁNCHEZ DANIELA ALEJANDRA	7	841	-1.4	11	361	-1.6	23	225	-1.3	18	169	-1.0
21	SANDOVAL CRUZ CLAUDIA	42	36	0.3	27	9	-0.3	50	144	0.2	46	225	0.4
22	TORRES G. ZULAICA MIRIAM	13	529	-1.1	25	25	-0.4	34	16	-1.1	29	4	-0.7
23	URIBE GRO. ELIDHET	26	100	-0.5	21	81	-0.8	37	1	-0.5	29	4	-0.2
24	VILLALOBOS PÉREZ ANA GABRIELA	54	324	0.9							47	256	0.9
25	ZAMUDIO CASTILLO NELSY SARAI	18	324	-0.9							31	0	-0.5
MEDIA		36	413		30	137		38	128		31	172	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR			20.3			12			11			13	

2. Se estableció la distribución de frecuencias, (Ejemplo de la Lectura 4) con el objeto de ordenar los valores en sus respectivas categorías, se establecieron 5 categorías: $K=5$. El rango se obtiene de restar al valor mayor el valor menor y se obtuvo en este caso $R= 52$. Al dividir el rango 52 entre las 5 categorías obtenemos que $A=11$, es decir que cada categoría tendrá una amplitud de 11. Al ubicar cada valor en su categoría obtuvimos la siguiente distribución:

CATEGORÍA		FRECUENCIA
4	14	2
15	25	6
26	36	6
37	46	6
48	55	3

Esta distribución nos da la siguiente gráfica:



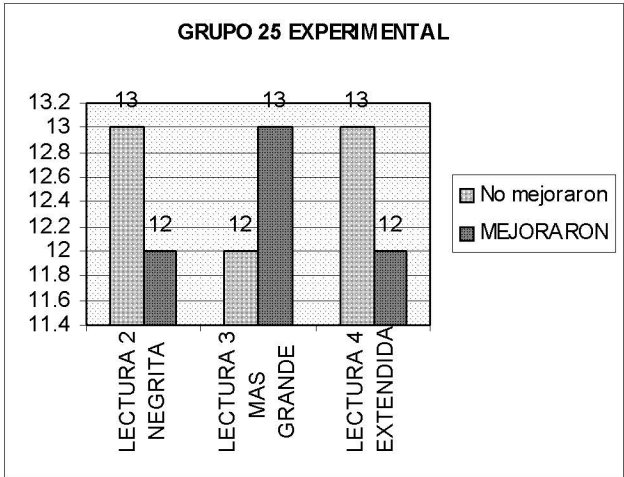
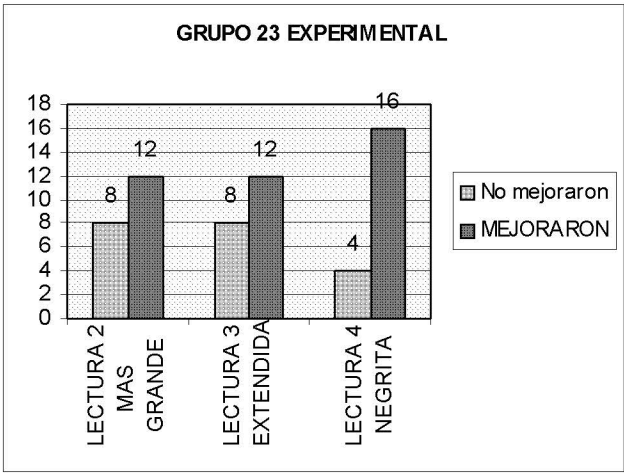
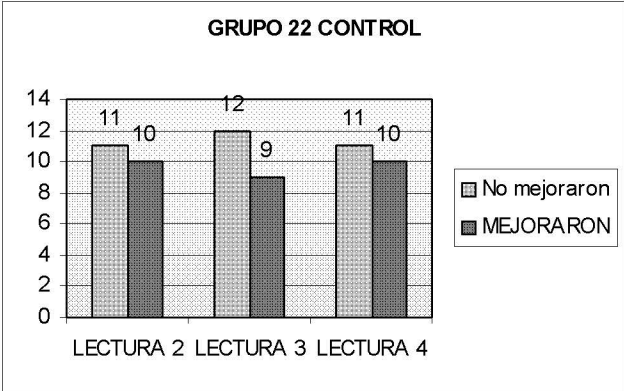
4. Se obtuvo la *media*, que es como el promedio, que resultó de la suma de todos los valores de la Lectura entre el número de los valores y dio por resultado 31.
5. Luego se sacó la desviación estándar, que indica la dispersión de los datos en la escala de medición y responde a la pregunta ¿Dónde están diseminadas las puntuaciones o valores obtenidos? La desviación estándar es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. En este caso se obtuvo una desviación de 13, lo que representa una gran dispersión es decir existe mucha separación entre los valores.
6. Con la media y la desviación estándar de esta Lectura, se procedió a estandarizar los valores con las puntuaciones z . Esto permitió comparar las mediciones de las cuatro lecturas de manera adecuada.

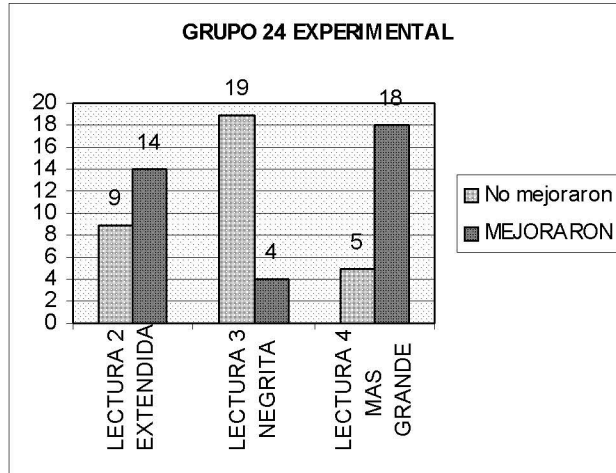
La puntuación Z es la medida que indica la dirección y el grado en que un valor individual se aleja de la media, en una escala de unidades de desviación estándar.

De esta manera obtenemos la puntuación z de la lectura 4 y de la lectura 1 y comparamos, así se respondió a la pregunta ¿Mejóro la cantidad de acentos del estudiante?

Puntuación Z LECTURA 1 (Grupo de Control)	Puntuación Z LECTURA 4	¿MEJORÓ O NO MEJORÓ?
0.6	0.7	SI
-0.1	0.1	SI
1.4	1.3	NO
-1.0	-0.6	SI
-0.9	-0.5	SI
1.3	1.2	NO
0.5	0.6	SI
0.5	0.6	SI
-0.9	-0.5	SI
-1.5	-1.0	SI
-0.1	0.1	SI
0.8	0.8	NO
1.4	1.4	NO
-1.2	-0.8	SI
-1.6	-1.1	SI
-1.4	-1.0	SI
-0.8	-0.5	SI
-0.6	-0.3	SI
0.9	0.9	NO
-1.4	-1.0	SI
0.3	0.4	SI
-1.1	-0.7	SI
-0.5	-0.2	SI
0.9	0.9	NO
-0.9	-0.5	SI
Sí mejoraron		19
No mejoraron		6

De esta manera se obtuvieron los valores de los cuatro grupos en sus cuatro lecturas y con el resultado siguiente:





III

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para realizar la interpretación de los resultados se siguió este orden:

1. Analizar el comportamiento de cada grupo a lo largo de las cuatro lecturas.
2. Comparar el comportamiento de cada grupo con el grupo control a fin de identificar el efecto que tuvo el recurso tipográfico en el uso de acentos.
3. Comparar el promedio de cada recurso tipográfico explorado: más grande, extendida y negrita contra la prueba normal.

1. El comportamiento de cada grupo.

El primer grupo a analizar es el grupo de control (22), el cual muestra un comportamiento muy similar en las cuatro lecturas, es casi el 50% de estudiantes que no mejoraron contra el 50% que sí lo hicieron. No hubo mejoría a lo largo de las lecturas. De lo que se puede deducir que la sola lectura del texto no da resultados.

El segundo grupo experimental (23) presenta un comportamiento más regular a lo largo de las lecturas, en las que el porcentaje de mejoría es siempre mayor: 60, 60 y 80%. Sin embargo la diferencia es de solo el 20%, lo cual no se puede interpretar como una mejoría contundente, y no se puede afirmar que el instrumento dé resultados.

El tercer grupo experimental (24), presenta un comportamiento totalmente atípico, sin relación entre cada lectura. La segunda lectura muestra un poco de mejoría con el 60%, pero la tercera lectura muestra un retroceso en donde sólo el 18% mejoró, para la cuarta lectura mejoró el 78%. Este grupo presenta total inconsistencia, por lo que no se puede sacar conclusión alguna.

El cuarto grupo experimental (25) presenta un comportamiento muy similar al grupo control, con casi el 50% en las tres lecturas, en donde ni el ejercicio de lectura favorece la mejoría en el acento.

De esta parte del análisis deducimos que no hay resultados favorables. Sin embargo es de resaltar que ni siquiera el ejercicio de lectura pudo apoyar la mejoría, por lo que pudiera existir algún problema de apatía o deficiencia en la preparación previa.

2. El comportamiento de cada grupo comparado con el grupo control.

Los grupos mostraron un comportamiento algo similar. Se observa que cada lectura tuvo un grado de dificultad distinto, determinado por la cantidad de los acentos lo que afectó a los cuatro grupos por igual, eso quiere decir que la prueba fue consistente.

Los grupos 23 y 24 sin embargo como se pudo ver en el punto anterior se separan del modelo regular del grupo control. No existe similitud en las

lecturas que obtuvieron mejoría en estos grupos. Por lo que resulta confuso y difícil de interpretar.

3. El recurso tipográfico: más grande, extendida y negrita contra la prueba normal.

En este punto revisaremos el comportamiento de cada recurso tipográfico a fin de buscar alguna diferencia en cuanto a su efectividad como señalamiento.

El caso de la letra extendida presentó en dos grupos mejoría del 60% y en uno de solo el 48%, fue el recurso con un comportamiento más regular.

Las negritas fueron a pesar de los pronósticos las que presentaron el comportamiento más irregular pues en una lectura resultó con 80% de mejoría pero en las otras dos obtuvo 48 y 18% de mejoría.

La más grande fue la de mejores resultados ya que siempre logró un porcentaje mayor de mejoría con 60, 52 y 78%, aunque como en los puntos anteriores no presenta contundencia alguna como para afirmar algo favorable a la hipótesis.

IV CONCLUSIONES

Considerando las preguntas iniciales que dieron pie a esta investigación y después de realizadas las pruebas, se puede concluir lo siguiente:

En cuanto a cómo aplicar el recurso tipográfico en un texto, para emplearlo como estrategia didáctica, se puede emplear como una señalización bien convenida entre el maestro y el alumno, o el diseñador del material y el autor y utilizarla como apoyo al trabajo guiado por el maestro en el aula. Tomando las consideraciones de la maestra Frida Díaz-Barriga:

- Considerar las características generales del aprendiz.
- Considerar qué nivel del material o tema se va a abordar.
- Lo que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas debe realizar el alumno.
- Supervisar constantemente el proceso de enseñanza.
- Determinar el contexto

A la pregunta ¿Qué recurso tipográfico es el adecuado para promover el acento? Dentro de los resultados obtenidos, la letra que dio mejores resultados fue la más grande, es decir de 11/12 pts muy por encima de los otros recursos como la negrita. Esto nos indica que la señalización no requiere ser muy contrastada o de mucho peso, sino el resalte moderado.

Sobre la familia tipográfica a emplear, sí encontramos la facilidad de un tipo moderno de palo seco que posee todas las variaciones que enriquecen las posibilidad y facilitan la creatividad del diseñador en los proyectos gráficos educativos.

El tipo de textos a usar, es importante considerar que las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura (Carozzi y Somoza). Por lo que el texto debe cumplir con los requisitos de legibilidad y además contener temas de interés para el educando.

En cuanto a cuál debe ser la extensión del instrumento, se encontró en el momento de contar los acentos, que en general los estudiantes colocaron casi el 50% de los acentos en el primer tercio de la cuartilla, y luego fue disminuyendo la cantidad de acentos de tal modo que el último tercio de la cuartilla presentó menos del 10% del total de los acentos. Ya sea que iban perdiendo el interés, o que el ejercicio de memorización se extendió demasiado para los jóvenes. Por lo que una recomendación para posteriores investigaciones es la disminución de la extensión del instrumento, y manejar un tercio de cuartilla.

Las características formales del texto empleadas fueron las adecuadas, pues en consenso general hubo una comprensión adecuada, el ritmo de lectura

fue bueno y los tiempos empleados de lectura estuvieron dentro de lo esperado.

¿Qué relación debemos conservar con las reglas de acentuación tradicionales? Dado que el aprendizaje previo de estos estudiantes se basó en las reglas de acentuación, ya existen para ellos como referencia, a las que hay que aludir, conviene hacer referencia al trabajo del profesor Hugo Salgado en el sentido de buscar una simplificación a las reglas de acentuación, que faciliten la aplicación en la práctica. Pero de acuerdo a la experiencia que esta investigación arroja, es imprescindible el aprendizaje de las reglas, y para ello los recursos tipográficos ofrecen un apoyo valioso pero complementario no de sustitución.

Los tipos de intervenciones que debemos incorporar para integrar una prueba efectiva, son los relativos a la motivación, despertar el interés y guiar al estudiante para que encuentre el valor de este aprendizaje específico. En el caso de las pruebas realizadas, se debió ofrecer un incentivo, con el propósito de lograr una participación más interesada.

La eficacia del recurso tipográfico se puede medir de la manera empleada en el presente trabajo, es decir el método de investigación se puede aplicar en otras investigaciones del mismo corte, el diseño de la prueba y todo el método científico ha brindado un sistema seguro, confiable y claro en cuanto al procedimiento a realizar y le da al diseño gráfico un nivel de objetividad necesario para la labor tan valiosa que aporta para el campo de la educación.

Considerando los conceptos columnas de esta investigación que son: la lectura, la señalización y la enseñanza constructivista, se puede concluir: En cuanto a la lectura como promotora de la buena ortografía, de acuerdo al experimento realizado, que por sí sola no da el efecto que afirman los teóricos, las pruebas realizadas, muestran un nulo cambio, aún cuando no hubo la aplicación de las variables. Es necesaria una actitud interesada de parte de los estudiantes, por el aspecto de la escritura y su ortografía. El individuo requiere la voluntad de aprender, superarse y formarse para que esta estrategia rinda frutos.

Al buscar, como alternativa a la educación tradicional, que la lengua escrita se aprenda como una herramienta de comunicación para el alumno, sin tantas reglas ni fórmulas, no deben dejar de lado la participación reflexiva sobre estas reglas que el alumno ha de revisar guiado por el maestro para aplicarlas con acierto y noción de causa y efecto.

Los estudiantes que participaron, al momento de la experimentación han realizado ya un largo recorrido de al menos 9 años de aprender a leer y escribir, con toda la diversidad de técnicas y estrategias, es otro indicio de la

falta de interés por desarrollar una efectiva capacidad de comunicación, ya sea porque no identifican una necesidad real o no estén dispuestos a realizar el esfuerzo.

Por otra parte revela una enseñanza confusa y deficitaria, y falta de exigencia formativa, que haya estimulado el hábito de la correcta escritura en ellos.

Finalmente y para concluir, tomando en cuenta la hipótesis de esta investigación:

Si los estudiantes leen un texto cuyas sílabas con acento ortográfico han sido destacadas, empleando un recurso tipográfico, aumentarán el uso correcto del acento en su expresión escrita.

Llegamos a la respuesta de que los estudiantes no aumentan el uso del acento con el sólo hecho de leer un texto señalado con recursos tipográficos. Más bien debe emplearse en un trabajo integral, apoyando la labor del maestro como una intervención complementaria, dinámica y creativa.

El concepto de una acción remedial efectiva, saliendo de los métodos tradicionales, como el propuesto en este trabajo, no deben omitir la participación de la guía del profesor en la reflexión y ejercicio de asimilación de los conceptos aprendidos, ya que este procedimiento ayuda a establecer claridad en los objetivos perseguidos y a despejar las dudas.

En este sentido, aprovechar los recursos tipográficos es muy valioso, como herramienta de apoyo para el profesor, sin pensar que ellos solos resolverán la situación. Lo importante es instrumentar ese uso, y establecer el convenio entre el maestro y los alumnos sobre los significados que las señalizaciones pretenden dar, de otra manera resulta como un lenguaje ajeno y sin sentido.

V BIBLIOGRAFÍA

1. Alliende González, Felipe. *La legibilidad de los textos*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1994.
2. Angeles Calderón, Maricela Gpe. *Palabras sin frontera*, 13ª. Ed. Patria, México, 1998 (1ª. Ed. 1994).
3. Angeles Manriquez, E., y Ugalde Pacheco, María I. *Español I Cuaderno de Actividades*, Ediciones Angeles Hnos., México, 2000.
5. Buzan, Tony y Buzan, Barry. *El libro de los mapas mentales*, Ediciones Urano, Madrid, 1996.
6. Carrasco, Alma Et al. *Español I* Ediciones Castillo, México, 2000.
7. Carozzi de Rojo, Mónica. *Para escribirte mejor*, Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires, 1994.
9. Carvajal Pérez, Francisco. Et al. *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Publicaciones del M.C.E.P. Sevilla, 1999.
10. Chávez Glez. Pedro T. *El universo de las letras 2* 2ª. Ed. Fernández Editores, México, 1994.
11. Ferreiro, Emilia. Et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires, 2000.
12. Ferreiro, Emilia et al. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo veintiuno editores, México, 1982.
13. Ferreiro, Emilia et al. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 2ª. Ed., Siglo veintiuno editores, México, 1979.
14. Ferreiro, Emilia. *Alfabetización teoría y práctica*. 2ª ed., Siglo XXI Editores, México, 1979.
15. Frutiger, Adrián. *En torno a la tipografía*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2001.
16. García Santibáñez Saucedo, Fernando. *El diseño letrográfico*. UNAM ENAP/DEP, México, 1995.
17. Gerstner, Karl. *Diseñar programas*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
18. González Reyna, Susana. *Manual de redacción e investigación documental*. 3ª. Ed., Trillas, México, 1984.
19. Graves, Donald H. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.
20. Hilgard, Ernest R. Y Bower, Gordon H. *Teorías del aprendizaje*. Trillas, México, 1973.
21. López Chávez, Juan y López Morales, Humberto *Redacción progresiva I* UNAM, México, 1991.
22. López Padilla, Carlos *Ortografía didáctica* Larousse, México, 2000.
23. Lozano, Lucero *Lengua Española Tres*. Libris Editores, México, 2001.
24. Maqueo, Ana María y Méndez, Verónica *Español 2 Lengua y Comunicación* 2ª. Ed. Limusa, México, 1999.
25. Maqueo, Ana María *Ortografía* Limusa, México, 1996.
26. Mateos Muñoz, Agustín *Ejercicios Ortográficos* 47ª. Ed. Esfinge Milenio, México, 2001 (1ª. Ed. 1958).

27. Mogollón Glez. Ma. De los Angeles Español 2º curso Santillana, México, 1994.
28. M.W. Travers, Robert. *Introducción a la investigación educacional*. Piados, Buenos Aires, 1971.
29. Oseguera, E.L. y Chávez Calderón, P. *Taller de lectura y redacción 2* 2ª. Ed. Publicaciones Cultural, México, 1992. (1ª. Ed. 1984).
30. Palacios de Pisan, Alicia et al. *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. 10ª. Ed., AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires, 1997.
31. Pardini, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. 23 ed., Siglo XXI Editores, México, 1969.
32. Pick, Susan et al. *Cómo investigar en ciencias sociales*, 4ª. Ed., Trillas, México, 1990.
33. Pizaña, Juan A. *Español 2 Educación Secundaria*, 3ª. Ed. Ediciones Castillo, México, 1996.
34. Prado León, Lilia y Avila Ch., Rosalío *Factores ergonómicos en el diseño Percepción visual* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2000.
35. Programa Nacional de Actualización Permanente. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. SEP, México, 2000.
36. Rosas, Rosa Ma. *Ortografía Ejercicios* Prenticce May, México, 1995.
37. Ruder, Emil. *Manual de diseño tipográfico*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1967.
38. Salgado, Hugo., *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Ed. Prometeo, 1997.
39. Senner, Wayne. *Los orígenes de la escritura*. Siglo XXI, México, 1992.
40. Sierra Bravo, R., *Técnicas de investigación social*, 9ª. Ed. Ed. Paraninfo, Madrid, 1994.
41. Teberovsky, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Multimedios, México, 2001.
42. Toledo Guerrero, Antonio Et al. *Español 2*, Santillana Secundaria Serie 2000, México, 1998.
43. Zarzar Charur, Carlos *Taller de lectura y redacción 2 para Bachillerato general*. Publicaciones Cultural, México, 1998.