****

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

MENCIÓN INGLÉS

**ERRORES DE ACENTUACIÓN DE SUSTANTIVOS COMPUESTOS**

**EN INGLÉS POR NIÑOS HISPANÓFONOS**

. **AUTORAS:** RODRÍGUEZ F., KAROLLI R.

ROMERO A., KARLA M.

**TUTORA:** MSC. ANA A., FERNÁDEZ S

MARZO, 2015

1-2014

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**ERRORES DE ACENTUACIÓN DE SUSTANTIVOS COMPUESTOS**

**EN INGLÉS POR NIÑOS HISPANÓFONOS**

Trabajo presentado a la Universidad de Carabobo por

RODRÍGUEZ F., KAROLLI ROXANA.

ROMERO A., KARLA M.

Como requisito para optar al título de

Licenciadas en Educación, Mención Inglés,

realizado con la asesoría de

Fernández, Ana.

MARZO, 2015

1-2014

****

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS**

**COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN**

**MENCIÓN INGLÉS**

**Análisis de patrones de acentuación de hispanohablantes**

**en la producción oral de sustantivos compuestos en inglés**

**Autores:** Rodríguez F., Karolli R.

Romero A., Karla M.

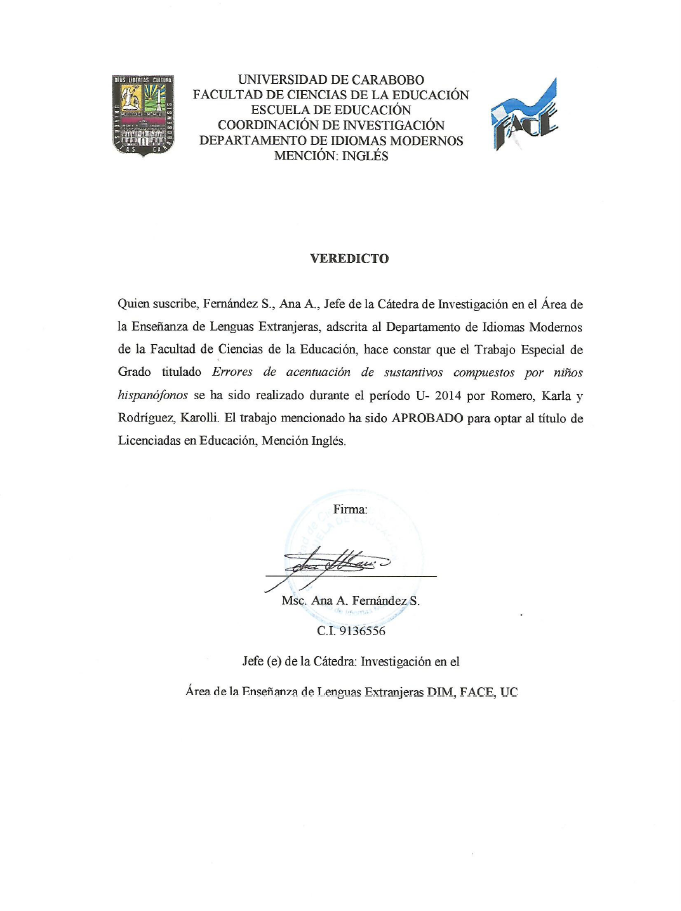
**Tutora:** Msc. Ana A., Fernández S.

**Fecha:** Marzo, de 2015

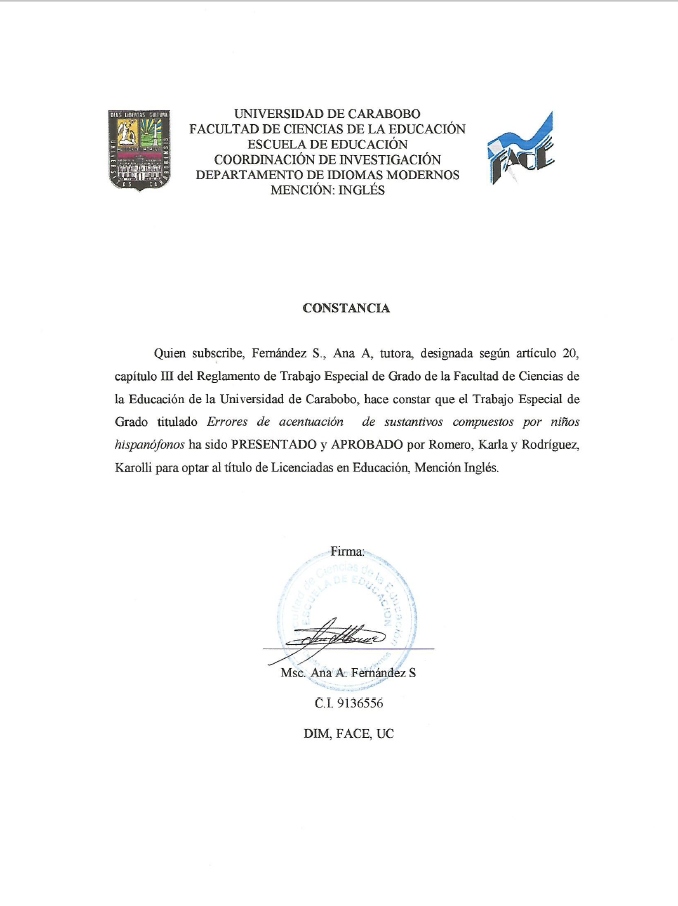
**RESUMEN**

Esta investigación tiene como objetivo establecer los tipo de error de acentuación de lo sustantivos compuestos en inglés en los estudiantes del 5t° grado sección U de la Escuela Básica Estadal “Madre Teresa de Calcuta, en los Guayos, Estado Carabobo. El estudio se apoyó en un antecedente del trabajo de investigación La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos en dos niveles de interlengua (González y Romero, 2002). El tipo de investigación es de carácter descriptivo bajo un enfoque cuantitativo. Se trabajó con una muestra de 32 estudiantes de un grupo intacto perteneciente al 5t° grado sección U, la cual está comprendida por 17 hembras y 15 varones entre 10 y 11 años de edad. En la recolección de datos se les aplicó un instrumento *ad- hoc,* el cual consistió en una lectura de listas de palabras ilustradas y aisladas conocidas por los estudiantes. Los resultados arrojaron los participantes transfirieron la acentuación del español a la acentuación del inglés, acentuando la mayoría de las palabras hacia la derecha, es decir con un acento grave a los sustantivos compuestos del inglés evaluados.

**Palabras Clave:** Transferencia, interlengua, error de acentuación, sustantivos compuestos

****

**Línea de investigación:** Transferencia entre lenguajes

****

**DEDICATORIA**

A Dios Todopoderoso y a la Virgen Santísima por ser fuente inagotable de amor.

A nuestros amados padres, por amarnos incondicionalmente y ser un apoyo total en cada instante de nuestras vidas.

A la profesora Gizeph Henríquez y Albania Fernández por sus valiosos aporte como tutoras.

Rodríguez, K. y Romero, K.

**AGRADECIMIENTOS**

A nuestros padres por su apoyo incondicional a lo largo de nuestras vidas.

A los profesores que nos brindaron su orientación a lo largo de nuestra carrera, en especial al profesor Elio Salcedo por ser nuestro asesor para la realización de esta investigación.

A todos, gracias sin ustedes esta labor hubiese sido muy difícil.

Rodríguez, K. y Romero, K

**ÍNDICE GENERAL**

**ÍNDICE**

Pág.

RESUMEN..…………………………………………………………..……..……... iii

VEREDICTO..............................................................................................................iv

CONSTANCIA........................................................................................................... v

DEDICATORIA……………………………………………………………………. vi

AGRADECIMIENTOS…………………………………………………………......vii

INTRODUCCIÓN.……………………….……………………………………….. . 1

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

* 1. Planteamiento del problema…………………….……………………………...... 4

1.2 Objetivos……………………………………….………………………………. .12

1.2.1 Objetivo general.…………..………………………………………….…. .12

1.2.2 Objetivos específicos…………………………………………………….. 12

1.3 Justificación……..…………………………………………………………….... 13

CAPÍTULO II. MARCO TEORICO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de la investigación…………………………………………........ 15

2.2 Bases teóricas…..…………..………………………………………………….. 28

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación.…………………………………………….. .. .40

3.2 Población y muestra………………………………………….…………….…...42

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos.…………..………......... ...42

3.4 Procedimiento…………………………………………………..………………..45

3.4.1 *Sesión 1………………………………………………………………………………* 45

3.4.2 *Sesión 2…………………………………………………………………………...*.....46

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 *Prueba exploratoria………………………………………………………………….…* 47

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones………………………………………………………………… .....71

5.2 Recomendaciones………………………………………………………….….... 72

REFERENCIAS……………………………………………………………………. 73

APÉNDICES………………………..……………………………………………... .77

ANEXOS…………………………………………………………………………... .80

**ÍNDICE DE TABLAS**

Pág.

**Cuadro Nº 1** …………………………………………………………………… .…47

**Tabla Nº 1**..……………………………………………………………………………..50

**Tabla Nº 2**………………………………………………………..……………………..51

**Tabla Nº 3**………………………………………………………………………………52

**Tabla Nº 4**……………………………………………………………………………....53

**Tabla Nº 5**...…………………………………………………………………………….54

**Tabla Nº 6**..……………………………………………………………………………..55

**Tabla Nº 7**………………………………………………………..……………………..56

**Tabla Nº 8**………………………………………………………………………………57

**Tabla Nº 9**………………………………………………………………………………58

**Tabla Nº 10**...…………………………………………………………………………...59

**Tabla Nº 11**..……………………………………………………………………………60

**Tabla Nº 12**………………………………………………………..……………………61

**Tabla Nº 13**…………………………………………………………………………….62

**Tabla Nº 14**…………………………………………………………………………….63

**Tabla Nº 15**...…………………………………………………………………………..64

**Tabla Nº 16**..……………………………………………………………………………65

**Tabla Nº 17**………………………………………………………..…………………....66

**Tabla Nº 18**……………………………………………………………………………..67

**Tabla Nº 19**……………………………………………………………………………..68

**Tabla Nº 20**...…………………………………………………………………………...69

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Pág.

**Gráfico Nº 1**………………………………………………………………………....51

**Gráfico Nº 2**………………………………………………………………………....52

**Gráfico Nº 3**…………………………………………………………………………53

**Gráfico Nº 4** …………………………………………………………………….…..54

**Gráfico Nº 5** …………………………………………………………………….…..55

**Gráfico Nº 6**…………………………………………………………………………56

**Gráfico Nº 7**…………………………………………………………………………57

**Gráfico Nº 8**…………………………………………………………………………58

**Gráfico Nº 9** ……………………………………………………………………......59

**Gráfico Nº 10** …………………………………………………………………..…..60

**Gráfico Nº 11**………………………………………………………………….…....61

**Gráfico Nº 12**……………………………………………………………………….62

**Gráfico Nº 13**…………………………………………………………………….....63

**Gráfico Nº 14** ……………………………………………………………………….64

**Gráfico Nº 15** …………………………………………………………………….…65

**Gráfico Nº 16**…………………………………………………………………..…...66

**Gráfico Nº 17**……………………………………………………………………..…67

**Gráfico Nº 18**………………………………………………………………….…….68

**Gráfico Nº 19…**………………………………………………………………….….69

**Gráfico Nº 20…**…………………………………………………………….….…....70

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el Inglés como Lengua Extranjera en el Subsistema Básico de Educación Primaria en Venezuela es una asignatura muy importante dentro del Currículo Básico Nacional. En cambio en la producción oral como subdestreza y objetivo de estudio en dicho Currículo, la acentuación generalmente no cuenta con un apoyo curricular y es debido a esto que hay tanta deformación en cuanto a la producción oral y correcta reproducción de esta lengua.

Conforme a lo establecido en Currículo Básico Nacional (2007), el objetivo primordial de la asignatura Inglés en la Educación Básica es contribuir a la formación integral del venezolano al proporcionarle un nuevo medio de comunicación y un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

La inclusión del inglés en los planes de estudio fue justificada tomando en cuenta que había un gran volumen de información científica, tecnológica, entre otros, escrita en inglés; esto como consecuencia del creciente número de individuos que ya lo hablaban como segunda lengua y como lengua extranjera, aparte de los que lo hablaban como lengua materna.

En la actualidad, los manuales del Inglés como Lengua Extranjera prestan poca atención a los temas de pronunciación y, cuando lo hacen, suele ser con ejercicios de corrección/repetición fonética. Además, en los syllabus de la pronunciación todavía hay una excesiva dependencia de la intuición, más que de la evidencia empírica y de la investigación (Jenkins, 2002).

Dauer (2005) propone que los profesores evalúen más críticamente las necesidades de los estudiantes para hacer mejor el balance de la enseñanza de los rasgos segmentales y suprasegmentales en pronunciación. Este aspecto dentro del estudio y producción oral es sumamente importante debido a que esta subdestreza no cuenta con la relevancia dentro del Ciclo Básico de la educación en Venezuela. De esta forma esta investigación se basó en el estudio de la acentuación de los sustantivos compuestos y de cómo los participantes producían estos; de esta manera se observó que los estudiantes acentúan los sustantivos compuestos de manera incorrecta acentuando con acento grave las ya mencionadas tipos de palabras, es decir que existe trasferencia d negativa del español al inglés en la producción de estas palabras.

El producto de esta investigación arrojó los siguientes elementos, que la mayoría de los estudiantes emplean el sistema de acentuación del español al momento de producir sustantivos compuestos en la lengua extranjera y como consecuencia se presenta la transferencia como el principal tipo de error.

Dicha investigación se estructuró en los siguientes capítulos:

Capítulo I, se plantea el problema, su objetivo y su justificación.

En el Capítulo II, se abordan las teorías y antecedentes que sustentan el estudio.

En el Capítulo III, se desarrolla el marco metodológico.

En el Capítulo IV, se evidencian el análisis de los datos.

Finalmente en el Capítulo V, se presentan las conclusiones, recomendaciones, las Referencias bibliográficas y apéndice.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Sampieri (1997) afirma que plantear o contextualizar el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. Esto permite tener una visión más amplia de lo que será la investigación, y cuál será el objeto de estudio.

Para Arias (2006), el planteamiento del problema consiste en: describir de manera amplia la situación objeto de estudio ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder. Esto implica desarrollar, explicar o exponer con amplitud, esto es precisamente lo que se hará en este trabajo de investigación.

*1.1 Planteamiento de problema*

En la RBV, la lengua inglesa es el único idioma enseñado dentro del ciclo básico y diversificado- media general desde el año 1980, esto fue establecido bajo el decreto oficial N° 2.365 durante el periodo presidencial de Luis Herrera Campins. (Ley Orgánica de Educación, 1980)

Esto podría explicar la razón por la cual la lengua inglesa aparece como la única asignatura obligatoria en el área de Expresión del nuevo curriculum aprobado en la Ley Orgánica de Educación de 1980. El anterior modelo educativo por asignaturas, que respondía al pensamiento del desarrollo de las ciencias, se transforma en un modelo educativo por áreas, a partir de la promulgación de esta nueva Ley. En ésta aparece el término Educación Básica, subsistema que tendrá una duración de 9 años, los 6 de la educación primaria y los 3 del ciclo básico común anterior, y que busca estimular en todo ciudadano el desarrollo armónico de la personalidad. Se sugieren 5 áreas de aprendizaje, entre las cuales la asignatura Inglés está incluida en el área de Expresión, dicho anteriormente, junto a Lengua y Literatura, Artes Plásticas y Educación Musical.

Conforme a lo establecido en Currículo Básico Nacional (2007), el objetivo primordial de la asignatura Inglés en la Educación Básica es “contribuir a la formación integral del venezolano al proporcionarle un nuevo medio de comunicación y un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico.”

La inclusión del inglés en los planes de estudio fue justificada tomando en cuenta que había un gran volumen de información científica, tecnológica, entre otros, escrita en inglés; esto como consecuencia del creciente número de individuos que ya lo hablaban como segunda lengua y como lengua extranjera, aparte de los que lo hablaban como lengua materna.

Aunado a esto el proceso de aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en los salones de clase de primaria del país , específicamente en las escuelas estadales, existe una realidad que ha persistido a través del tiempo , y es que la lengua inglesa dentro del Currículo Básico Nacional y el Programa de Idiomas que promueve Secretaría de Educación, específicamente en el Estado Carabobo no inducen a los estudiantes a compenetrarse con el idioma, el objetivo primordial que debe es comunicarse, en realidad no es visto como un proceso tan relevante dentro de la adquisición de esta segunda lengua.

Por ejemplo, las destrezas de producción oral y comprensión auditiva son prácticamente ignoradas en comparación con la producción escrita y la lectura. Tradicionalmente, en la enseñanza de la pronunciación se han enfatizado los rasgos segmentales (consonantes y vocales) más que los suprasegmentales (ritmo, acento y entonación) como supuestos promotores de la inteligibilidad (Avery y Ehrlich, 1992; Morley, 1991; Hahn, 2004). Así, se ha atendido básicamente a la correcta pronunciación de sonidos aislados (en alguna ocasión en contacto), dejando de lado la prosodia (Bartolí, 2005). Sin embargo, la pronunciación está integrada tanto por los sonidos, como por el acento, el ritmo y la entonación (Kenworthy, 1987; Dalton y Seidlhofer, 1994). En consecuencia, la didáctica de lenguas debería considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o rendimiento en la comunicación (Bartolí, 2005).

Según el Curriculum Básico Bolivariano (2007), en las áreas de lenguaje, comunicación y tecnología, el estudiante deberá ser preparado para producir oraciones cortas de forma escrita y leer historias cortas. En consecuencia, de manera implícita las destrezas de producción oral y discriminación auditiva tan importantes al momento de la producción del lenguaje hablado han sido desplazadas por el sistema que propone el marco de estudio del idioma en los estudiantes, a su vez con esta situación coexiste la autonomía del profesor de la asignatura, en este caso el mismo puede ignorar o incluir de forma no formal el desarrollo de las destrezas anteriormente señaladas.

En la actualidad, los Manuales del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en el Subsistema Básico en Venezuela prestan poca atención a los temas de pronunciación y, cuando lo hacen, suele ser con ejercicios de corrección/repetición fonética. Además, en los sílabos de pronunciación todavía hay una excesiva dependencia de la intuición, más que de la evidencia empírica y de la investigación (Jenkins, 2002). A partir de aquí, es posible que el profesor de lengua extranjera se sienta desorientado a la hora de establecer objetivos en la enseñanza de la pronunciación: sonidos, entonación, acento nativo, discurso comprensible. Dauer (2005) propone que los profesores evalúen más críticamente las necesidades de los estudiantes para hacer mejor el balance de la enseñanza de los rasgos segmentales y suprasegmentales en pronunciación. Según Derwing y Munro (2005) la investigación podría ayudar tanto a profesores como alumnos a establecer objetivos realistas. En la actualidad hay una metodología de la pronunciación del inglés que enfatiza los rasgos suprasegmentales como forma más eficiente de conseguir inteligibilidad, dejando en un segundo plano los segmentales (Anderson-Hsieh et al., 1992; Derwing y Munro, 1997; Derwing y Rossiter, 2003). Pero esta metodología parece estar altamente correlacionada con las percepciones de inteligibilidad de los nativos, que pueden procesar el discurso de manera diferente a como lo hacen los no nativos (Jenkins, 2000; Dauer, 2005). En consecuencia existen manuales de pronunciación del inglés de orientación nativa (Gilbert, 1993; Celce-Murcia et al., 1996; Miller 2000 y Grant, 2001).

Por una parte, existe a menudo un vacío entre teoría y práctica, toda vez que los docentes de LE mantienen metodologías desactualizadas y/o inadecuadas dentro del aula, bien sea por desconocimiento de los nuevos enfoques o por motivos prácticos o incluso actitudinales (Carless, 2003; Deckert, 2004; Nolasco y Arthur, 1990; Waters y Vilches, 2008). Por otra parte, también se observa a menudo una disparidad entre el enfoque *explícito* (que los docentes dicen seguir en el aula) y el *implícito* (que realmente siguen) de varios docentes de LE (Gregson, 2006; Nunan, 1999; Sakui, 2004; Thompson, 1996; Williams y Burden, 1997).

De los eventos antes expuestos no está exenta la estructuración del contenido programático o Syllabus del Programa de Idiomas de Secretaria de Educación en el cual no solamente las destrezas comunicativas son enseñadas de forma aislada sino que también de forma débil al mencionar el método pedagógico de la práctica de las destrezas orales dentro del aula de clase.

En cuanto a la producción oral, específicamente en el área de la acentuación se observa que el acento en la lengua materna, en este caso el español de Venezuela existen varias reglas muy precisas al momento de acentuar una palabra. En la obra *Gramática de la Lengua Castellana* de Bello y Cuervo (1945), se afirma que: el acento consiste en una levísima prolongación de la vocal que se acentúa, acompañada de una ligera elevación del tono. Oscar Barrios (2011), a la fonética le corresponde determinar qué características del sonido son las que se ven alteradas y de qué forma en las sílabas acentuadas, denominadas sílabas tónicas*,* entre estas se encuentran las palabras agudas, que ocurren cuando la sílaba tónica es la última de la palabra y llevarán tilde si terminan en n, s, o vocal; las graves o llanas donde la penúltima sílaba es tónica y se escriben con tilde cuando no terminan en n, s, o vocal, finalmente están las esdrújulas y sobresdrújulas, en las palabras esdrújulas la sílaba tónica es la antepenúltima y en las sobresdrújulas, la anterior a la antepenúltima. En ambos casos las palabras siempre se acentúan gráficamente con respecto a las inacentuadas, estas son denominadas sílabas átonas.

De la misma manera, en el inglés al referirse a la acentuación de las palabras se observa que Chomsky y Halle (1968) notaron que el acento primario recae sobre la antepenúltima sílaba cuando la penúltima contiene una rima no ramificante (débil) y si no, sobre la penúltima. La interpretación de Hayes (1981) de este hecho es que las consonantes al final de palabra son extramétricas, es decir,  invisibles a la asignación de acento. Las dos reglas fundamentales para la acentuación de los sustantivos en el modelo de Hayes son: la acentuación de la primera sílaba pesada de derecha a izquierda y la de la extrametricalidad de los sustantivos. González y Romero (2011) la acentuación en el inglés, al igual que en el español es sensible a la cantidad, es decir las sílabas trabadas o pesadas (con dos o más segmentos en la rima) atraen el acento. Una  diferencia  fundamental entre la acentuación de los sustantivos en ambos idiomas es que el inglés tiene una regla de extrametricalidad de los sustantivos, según la cual, la rima final de éstos es ignorada para la asignación del acento, mientras que en el español, los segmentos extramétricos no obedecen a un parámetro general.

En el caso de los estudiantes de 5to grado de la Escuela Básica Estadal Madre Teresa de Calcuta, ubicada en Los Guayos II, Municipio Los Guayos, cuyas edades comprenden desde los 9 hasta los 11 años de edad y en cuyo plantel el programa de idiomas que imparte Secretaría de Educación se ha venido trabajando desde el año 2008 hasta la actualidad. Se realizó una observación detenida y un análisis en cuanto a la pronunciación de 32 estudiantes del 5to grado “U” que consistió en la grabación de dichos estudiantes pronunciando una lista de 20 palabras aisladas conocidas por los mismos, balanceadas en cuanto sonidos segmentales dentro de, sustantivos, adjetivos y sustantivos compuestos en inglés con dibujos alusivos a cada palabra con la intención de que los estudiantes asociaran sonido y grafía , además de captar su atención, del por qué evaluar la producción oral, debido a que estos estudiantes en particular deben alcanzar los objetivos planteados por los estudiantes y por el profesor en el proyecto de aula, conjuntamente regidos bajo los parámetros de Programa de Idiomas en este caso en el área de producción oral.

Así pues, los resultados obtenidos de la evaluación de los estudiantes de 5to grado “U” arrojaron que, en cuanto a la producción de los sonidos aislados en cada palabra, los niños produjeron, en su mayoría, las características de cada sonido en la lista de palabras, articulándolas en gran parte adecuadamente, pero al momento de producir los nominales compuestos , los estudiantes mostraron un gran nivel de debilidad en cuanto a la acentuación de estas palabras cambiando de forma evidente la acentuación de la palabra, y en algunos casos hasta el significado de las mismas. Por tanto, las investigadoras concluyeron que los aprendices del inglés como Lengua Extranjera de la Escuela Básica Estadal Madre Teresa de Calcuta transfirieron los elementos del sistema prosódico del español probablemente, al pronunciar los sustantivos compuestos del inglés en la lista de palabra que se les proveyó para la evaluación. Los estudiantes en su mayoría pronunciaban dichas palabras de contenido dependiendo de la terminación final de estas (el último sonido) y su fonema intermedio, raramente pronunciaban estas con el acento primario del inglés al iniciar la palabra, pero se corregían y cometían el error. Por ejemplo, en la palabra *watermelons* los estudiantes transfirieron la acentuación de las palabras agudas del sistema prosódico del español, debido a que se guiaron por la terminación del sonido /n/ en el compuesto nominal.

Tomando en cuenta la problemática existente en los errores de transferencias que cometen los estudiantes del 5to grado U, en cuanto a la acentuación de los compuestos nominales, teniendo en cuenta, la obstrucción de forma directa de dicha complicación en la adquisición del inglés como lengua extranjera, surgió la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los tipos de errores de acentuación de los sustantivos compuestos en inglés?

1.2 *Objetivos de la investigación*

1.2.1 *Objetivo general*

Establecer los tipos de error de acentuación de los sustantivos compuestos en inglés por los estudiantes del 5to grado sección U de la E.B.E Madre Teresa de Calcuta.

1.2.2 *Objetivos específicos*

Medir el nivel de corrección en la pronunciación de los patrones de acentuación de los sustantivos compuestos por estudiantes ya mencionados.

Caracterizar los patrones de acentuación de los compuestos nominales en inglés por los estudiantes ya mencionados.

Indagar acerca de las fuentes de error comunes en la acentuación de los compuestos nominales en inglés utilizados por los estudiantes ya mencionados.

*Justificación de la investigación*

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación Transferencia entre Lenguajes cuya temática es transferencia de elementos estructurales y léxicos entre la L1 y L2 y viceversa, de forma oral y escrita y subtemática transferencia interlengua. Este estudio explora los procesos de transferencia lingüística esenciales en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se debe a la preponderancia que representa el conocimiento y manejo de los patrones lingüísticos en este caso, de los sustantivos compuestos, que incidan en el uso y en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que explicarán los posibles fenómenos lingüísticos que se evidencien a través de la transferencia lingüística entre los idiomas y que se observen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus principales propósitos son propiciar las investigaciones sobre los errores de acentuación para el abordaje de estudios pertinentes a los fenómenos lingüísticos que se transfieren de una lengua extranjera a la lengua materna y viceversa, contribuir con el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras en la FaCE UC, así como en otras instituciones y niveles educativos en el ámbito local, regional y nacional y examinar el alcance teórico, práctico metodológico, académico y social de las investigaciones en el área de la transferencia lingüística en la FaCE UC.

De esta manera, la realización de esta investigación promueve establecer los tipos de error de acentuación de los sustantivos compuestos en inglés por los estudiantes del 5to grado sección U de la E.B.E

Cabe destacar, que esta investigación partió del área de la producción oral donde se explora detalladamente la pronunciación adecuada de los sustantivos compuestos del inglés por hablantes nativos del español. Además, de esta temática se han realizado pocas investigaciones, lo que hace que los instrumentos diseñados en esta investigación sean novedosos y se espera ser de provecho para los docentes en el área, ya que estos están diseñados de manera ilustrada y didacta para captar la mayor atención de los niños los cuales fueron la muestra directa de esta investigación, además dichos instrumentos reflejan actividades de la vida diaria de las personas como ir de compras en un supermercado, lo que hace que los instrumentos utilizados sean moldeables y a su vez modificables para cualquier tipo de edades que presenten las muestras de estudio. Por consiguiente, los principales beneficiarios de la elaboración de esta investigación sin duda son los graduandos del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo, ya que los graduandos son los que gozan del acceso de estos trabajos de investigación archivados en dicho departamento.

Desde un punto de vista teórico, la realización del análisis de los errores de acentuación de sustantivos compuestos en inglés es una investigación que radica en la escasez de investigaciones realizadas en el área de la enseñanza de la pronunciación específicamente en los segmentales y supra-segméntales. Por lo que se espera que esta investigación arroje información de provecho para los docentes en el área y que contribuya en el análisis de la transferencia de patrones de acentuación del hispano hablantes en la producción oral de los sustantivos compuestos en inglés.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO REFERENCIAL

El marco teórico, también conocido como marco referencial o marco conceptual, tiene como propósito según Sabino (1992) “Dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema” (p. 66).

Tomando como base este sistema coordinado y coherente, planteado por Sabino (1992), se presentarán a continuación diferentes estudios que se han hecho anteriormente y que guardan total relación con el tema del presente estudio; además de la sustentación teórica, psicológicas y legales; las cuales permitirán proporcionar una mayor comprensión y conocimiento del problema propuesto.

Todos estos aspectos se exponen con el objetivo de dar una fundamentación más sólida al fenómeno que se analizará en el desarrollo de este proyecto.

*2.1 Antecedentes de la investigación*

La revisión de los antecedentes consiste en el análisis de investigaciones iguales o similares realizadas en el campo de estudio. Sabino (1992), plantea que: los antecedentes no son más que una revisión bibliográfica exhaustiva, para conocer así estudios realizados anteriormente, que guarden relación con el estudio que se esté realizando. Tomando en cuenta estas consideraciones, se exponen a continuación una serie de investigaciones que sirven como sustento al presente estudio.

El trabajo realizado por Quijada y Madrid (1999) de la Universidad de Granada es un estudio de campo donde se trabajó una muestra de estudiantes del Ciclo Básico de Primaria de edades comprendidas entre 11 y 12 años de edad; este estudio propone comprobar el efecto del enfoque explícito en el aprendizaje de la pronunciación del inglés como LE y así ofrecer técnicas experimentadas para la valoración o evaluación del rendimiento fonético de los alumnos, y finalmente, ofrecer una metodología para la recogida y análisis de datos.

Los investigadores parten desde la siguiente premisa: a pesar de la importancia que tiene la pronunciación del idioma, es una de las habilidades lingüísticas menos atendidas y enseñadas de forma explícita. Esta falta de énfasis en el perfeccionamiento de la pronunciación la podríamos atribuir, según Tarone (1978:15), a una cierta convicción de que la pronunciación de una lengua extranjera no es algo tan vital para profesores e investigadores, y por el contrario parece ser de gran interés y motivación para los alumnos.

Esto puede deberse a la poca importancia que se le da hoy en día a la didáctica de los elementos explícitos del idioma, quizás, porque se busca en muchas ocasiones un aprendizaje subconsciente, natural e intuitivo, prescindiendo cada vez más de una reflexión constante sobre los componentes lingüísticos. En consecuencia, se aprecia cierto alejamiento del enfoque explícito de la enseñanza de la pronunciación para caminar hacia un tratamiento del rendimiento fonético integrado dentro de una dimensión mucho más implícita del idioma a través de cierta variedad de situaciones comunicativas.

El número de sujetos que han participado en el estudio experimental ha sido 80 estudiantes del 3º Ciclo de Enseñanza Primaria, seleccionados de forma aleatoria, fueron distribuidos de una manera equilibrada en grupos experimental y control. Este programa fonético, seguido exclusivamente por los grupos experimentales de alumnos, se ha desarrollado a lo largo de un curso escolar con una distribución trimestral de los contenidos fonéticos. En la aplicación de la metodología multimodal han colaborado estudiantes nativas inglesas, enviadas por el departamento de inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su cometido ha sido coordinar actividades prácticas de juegos fonéticos y conversaciones cortas y sencillas en la lengua extranjera con grupos reducidos de alumnos y también colaborar en la evaluación de las pruebas productivas: la entrevista y la lectura en voz alta.

Para el análisis descriptivo y cuantitativo de los datos los investigadores utilizaron los parámetros estadísticos siguientes: para el análisis de los datos trimestrales y totales las medias aritméticas, dentro de las medidas de tendencia central, y las desviaciones típicas y los rangos, dentro de las medidas de la variabilidad o dispersión; para la tabulación y cuantificación de estos datos trimestrales y totales se ha empleado el programa estadístico Statgraphics, 7.0. Para el análisis de diferencias de medias entre los jueces; correlaciones entre las variables sexo, L1, L2, Motivación para el inglés, Satisfacción con el profesor y los libros de texto de inglés, y el estudio analítico de la covarianza se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, 6.0., para Windows.

El objetivo de Quijada y Madrid (1999), para este tipo de investigación fue evaluar el rendimiento de la pronunciación y examinar las posibles ventajas de suplementar la programación de objetivos y contenidos de inglés para el 3º Ciclo de Enseñanza Primaria con un *syllabus* especial de contenidos fonéticos según un inventario previo y una temporización de los mismos. Estos creen que otros estudios de esta naturaleza en éstos y otros niveles educativos superiores no universitarios, que cubrieran un ciclo de varios años, sobre una población más numerosa y variada (centros públicos y privados, urbanos y rurales), podrían aportar datos muy interesantes. Finalmente, aunque este estudio sugiere que una metodología multimodal (aural, oral, verbal, visual, deductiva o inductiva) puede favorecer significativamente una mejora de la pronunciación de inglés en nuestros estudiantes, no determina qué componentes o tipos de instrucción de esa metodología multimodal contribuyen más y mejor al perfeccionamiento de la pronunciación. Todas estas reflexiones invitan a continuar la investigación dentro del aula. Para concluir, los autores del estudio sugieren que como profesores de inglés, nuestras metas no deberían limitarse a las actividades que desarrollan las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita, sino que debemos promover el interés de nuestros alumnos para la adquisición de una buena pronunciación de la L2.

Asimismo, en la investigación de González y Romero (2002) de la Universidad Simón Bolívar se buscó determinar en qué medida se relacionan los diversos elementos implícitos en la asignación del acento primario en los sustantivos en las interlenguas del inglés y del español de hablantes nativos del español (estudio A) y del inglés (estudio B), comprendidos en dos niveles; básico e intermedio.

Los primordiales factores investigados fueron: la aplicación de la regla de acentuación de la L1 en la L2 y la transferencia acentuar del cognado de la L1 en la L2 (ambos factores de transferencia) y la aplicación de la regla de la L2 y el aprendizaje de la acentuación lexicalmente marcada en la L2 (factor de desarrollo). Los investigadores partieron de las propuestas teóricas sobre la acentuación de los sustantivos en la L1, de Harris (1983) y Hayes (1981) para el español y el inglés, y al mismo tiempo, el modelo paramétrico de Dresher y Kaye (1990).

La muestra de este estudio estuvo constituida por 58 nativo hablantes del inglés, estudiantes de español de la Universidad de Massachusetts, Amherst (estudio A: Ll -inglés, L2-español) y por 64 hispanoparlantes, practicantes del inglés de la Universidad Simón Bolívar, Caracas (estudio B: Ll-español, L2-inglés). Para ambos estudios los autores iniciaron de manera similar: se formularon las mismas hipótesis y se aplicaron las pruebas estadísticas correspondientes para su diagnóstico y comprobación; también se expuso una jerarquía de dificultad de las clases, a partir del puntaje central de corrección de cada una y, con base en los tipos de acentuación asignadas para cada sustantivo se buscó delimitar las posibles fuentes de error, por consiguiente, la interacción entre los componentes intervinientes. Como objetivo final de este trabajo, los autores plantearon presentar un conjunto de recomendaciones a partir de los resultados del análisis, para optimizar la enseñanza de la acentuación en la L2.

Los resultados del trabajo confirmaron la teoría general que señala que en la acentuación de los sustantivos de las interlenguas del español y del inglés interactúan tanto causales de transferencia, como de desarrollo y que el origen de tal interacción cambia a través de las diversas etapas de la interlengua. En el nivel básico los factores de transferencia son más delimitados que en el nivel intermedio, en el cual es mayor la incidencia de los factores de desarrollo.

Al mismo modo, se finaliza que al menos en las primeras etapas de la interlengua, los aprendices se apoyan en estrategias de índole fonético-fonológica para descubrir e interactuar los patrones de acentuación de la L2, y no en información morfológica. Esto explica, por qué en ambos estudios se haya evidenciado un aprendizaje temprano del patrón no marcado (definido para ambas lenguas en términos fonológicos). De esta forma, la teoría de Principios y Parámetros, concluye que se pueden fijar los valores paramétricos en ambos sentidos: del valor no marcado al marcado, y viceversa; ya que los angloparlantes nativos pudieron regresar al valor por defecto de la extra-metricalidad (ausencia de ésta) desde el nivel básico y los hispanohablantes, activar este parámetro y tener en cuenta como extra-métrica la última sílaba.

Contrariamente, hay elementos idiosincráticos que no pertenecen al dominio de los parámetros prosódicos nucleares, entre ellas, condiciones específicas de cada lengua, marcación del acento como resultado de préstamos léxicos, consideraciones de tipo morfológico, entre otros. De este modo, se requiere de una instrucción sistemática, así como de una práctica consciente e intensiva de estos aspectos específicos de la acentuación de la L2, los cuales constituyen las principales fuentes de error.

A continuación, en el estudio realizado por González y Romero (2007) de la Universidad Simón Bolívar – Sede Litoral, Estado Vargas, Venezuela. Se propuso una jerarquía de dificultad en la adquisición de la acentuación de los sustantivos del español por angloparlantes nativos a partir de un análisis en el que se comparan los niveles de corrección en la acentuación de los sustantivos seleccionados para el estudio, y se discute sobre las posibles fuentes de error.

En la acentuación de los sustantivos de las interlenguas del español interactúan tanto factores de transferencia como de desarrollo. En la investigación, los autores buscaron establecer una jerarquía de dificultad en la adquisición de la acentuación de los sustantivos del español por angloparlantes nativos. Para ello, agruparon treinta y cuatro sustantivos en nueve clases, atendiendo a su estructura silábica, su acentuación (marcada o no marcada) y su estatus como cognados o no cognados del inglés. La muestra quedó conformada 58 estudiantes de español, hablantes nativos del inglés de la Universidad de Massachusetts, Amherst. Para determinar el nivel de interlengua de los sujetos se les administró el *Brigham Young Placement Test.*

En la investigación los autores se limitaron al estudio del acento primario en sustantivos, estos fueron presentados en forma aislada y en oraciones. Se aplicaron dos tipos de tests: uno de percepción y dos de producción (sustantivos en forma aislada y en contexto oracional). El test de percepción y los de producción contienen los mismos sustantivos. Los sustantivos los colocaron en mayúscula sin acento ortográfico y se les dijo a los estudiantes que por esta razón no se consideró necesario colocarles tilde.

Para el análisis del corpus derivado de los tests de producción los investigadores transcribieron fonéticamente las respuestas de los estudiantes. Los datos obtenidos en el test de percepción los contabilizaron separadamente. Estos datos los utilizaron para el procesamiento estadístico. En cuanto a los resultados que González y Romero realizaron un análisis comparativo del nivel de corrección de los sustantivos seleccionados para este estudio y se jerarquizaron en orden creciente, del nivel de corrección más bajo al más alto. Para cada nivel, este análisis se abordó con las clases en las que se agruparon los sustantivos, atendiendo a los criterios previamente establecidos y luego, con los sustantivos en forma individual. En este trabajo se presentó una jerarquía de dificultad de las clases de sustantivos en el español, agrupadas atendiendo a unos criterios previamente establecidos, a partir del puntaje promedio de corrección de cada una y se buscó determinar las posibles fuentes de error, así como la interacción entre los factores intervinientes.

Como era de esperarse, las clases correspondientes a los sustantivos con acentuación marcada fueron los que obtuvieron los porcentajes de corrección más bajo y aquéllas contentivas de los sustantivos que siguen la regla general de la acentuación del español fueron las mejor acentuadas. Esto ocurrió en ambos niveles de interlengua. El patrón general propuesto por Harris (1983), para la acentuación de los sustantivos del español (palabras graves terminadas en vocal y agudas terminadas en consonante), es de temprana adquisición, a juzgar por el alto índice de corrección de los sustantivos que lo siguen, lo cual se evidenció, incluso en el nivel básico; aunque se concluye que hay desarrollo pues el puntaje promedio de acentuaciones correctas de estos sustantivos fue aún mayor en el nivel intermedio.

Uno de los puntos a destacar es la gran relevancia del peso silábico en la acentuación de las interlenguas del español. El *súper* peso de las penúltimas sílabas de *huésped* y *estiércol* favorecieron la correcta acentuación grave por parte de la mayoría de los sujetos de ambos niveles, aun cuando estos sustantivos fueron considerados marcados, por no recaer el acento en la última sílaba, a pesar de ser trabada. Ello, aunado a los resultados similares obtenidos en un trabajo realizado con hispanohablantes nativos aprendices del inglés (González y Romero, 2001), evidencia una mayor tendencia hacia la atracción del acento en las sílabas con tres segmentos en la rima con respecto a las que contienen dos. Esto lleva a cuestionar la máxima bimoracidad de la sílaba, e incluso se atreven a proponer la existencia de una jerarquía de peso, según la cual por ejemplo, una sílaba con la configuración CVDC sería más pesada que .CVC., la primera sería considerada *supertrabada* en comparación con la segunda, *trabada.*

La transferencia de la acentuación del cognado de la L1, como se esperaba, también resultó determinante en la acentuación de la interlengua ya que los sustantivos cuyos cognados en la L1 coincidían con éstos en la acentuación. (Ej.: régimen y regimen, del español y del inglés, respectivamente) fueron mejor acentuados que aquéllos con diferente acentuación (Uruguay; del español y del inglés). En los primeros, la transferencia acentual habría sido positiva, y en los últimos, negativa. Estos resultados sustentan la propuesta de Groot & Nas (1991) en cuanto a que los cognados comparten la misma representación conceptual, especialmente cuando éstos son similares en pronunciación y ortografía en ambas lenguas.

Finalmente, el estudio elaborado por Henríquez (2012) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico “Rafael Escobar Lara”. Estado Aragua, Venezuela. Tuvo como objetivo proponer una jerarquía de dificultad en la acentuación de sustantivos cognados del inglés y del español por parte de estudiantes regulares de inglés de nivel intermedio cuya L1 es la variante del español de Venezuela. En ese sentido la autora se basó en las teorías de Harris (1983) y Hayes (1981) sobre la acentuación de los sustantivos en español y en inglés. Para ello diseñó dos pruebas *ad-hoc,* a partir de sustantivos cognados con fonemas equivalentes en ambos idiomas presentados en oraciones y en una lista de palabras, para ser leídos en voz alta por los participantes.

En la aplicación de ambas pruebas a una muestra de 30 estudiantes de Educación Mención Inglés, nativo-hablantes del español de Venezuela con un nivel interviniente de interlengua intermedio alto, la autora identificó la posición del acento asignado en una lista de palabras que comparó con la acentuación real del cognado. Esta determinó, en primer lugar, la posible transferencia positiva y negativa de la L1 a la L2, debido a que los niveles de corrección en la acentuación fueron mayores en las palabras con acentuación equivalente en inglés y en español, mientras que las palabras con acentuación diferente en ambos idiomas tuvieron en su mayoría acentuación incorrecta. Estos resultados sugirieron la transferencia positiva y negativa de la regla de acentuación de la L1 en la acentuación de los cognados en la L2. Para ilustrar esto, la investigadora evidenció que los vocablos de tres o más sílabas, cuyos patrones de acentuación no coincidían con los del español fueron acentuados por la muestra con acento grave. Esto demuestra nuevamente la transferencia negativa del patrón de acentuación de la L1 en la L2. De esta forma, la investigadora constató que ese fenómeno pudo deberse a la condición de la ventana trisilábica del español, propuesta por Harris (1992) afirma que existe la restricción de la ventana acentual trisilábica en el español, la cual establece que el acento en español recae en las primeras tres sílabas a la derecha en otras palabras, reduce a dos sílabas si la palabra termina en consonante y a una sílaba si la palabra termina en un diptongo decreciente. Esto coincidió con los hallazgos de González (2001), los cuales evidencian transferencia positiva cuando los patrones de acentuación en ambas lenguas coinciden y de transferencia negativa cuando los patrones de acentuación en la L1 y la L2 difieren. No obstante, hubo casos en los cuales esta regla no se cumplió.

También, la autora halló la ultrageneralización como otra fuente de error, regla de acentuación de la L2. Esto puede deberse a que en inglés, la asignación del acento tiende hacia la izquierda debido al *fronting process* (Celce-Murcia *et al*., 1996). Del mismo modo, la autora concluye que al tener los participantes aprendices un entrenamiento fonológico, estos utilizaron la regla de acentuación de la L2 en gran medida.

Igualmente, esta tomó en consideración el número de sílabas, las palabras con tres y cuatro sílabas fueron las que presentaron mayor porcentaje de error en la asignación del acento primario por parte de los sujetos. Estas palabras, en su mayoría, fueron producidas con el acento primario en la penúltima sílaba. Esto demostró la preferencia del hispano-hablante por acentuar la penúltima sílaba, debido a que la regla del español que dice que el acento recae sobre la última sílaba si la palabra termina en vocal y en la penúltima si termina en consonante (Harris, 1983). A esto se le suma el hecho de que los patrones de acentuación varían más en inglés que en español (Finch y Ortiz Lira, 1982) y la doble acentuación de las palabras en inglés.

Asimismo, encontró que la extrametricalidad juega un papel importante en la transferencia prosódica. En las palabras de tres o más sílabas con sufijos con acento neutro, en muchas ocasiones, se desplazó el acento a la penúltima sílaba, no cumpliéndose con la extrametricalidad en inglés, es decir, que el sufijo no debería afectar la regla de acentuación, tal fue el caso de *circumstances*. En el caso específico del sufijo *–ate*, hubo la tendencia a acentuar la última sílaba.

Por el contrario, la autora resaltó que las palabras con el sufijo *–ion* fueron pronunciadas correctamente en casi su totalidad, con excepción de *television*, cuyo acento no recae en la penúltima sílaba por ser una palabra compuesta. De esta forma la investigadora observó la posibilidad de que ocurrieran altos niveles de corrección en la acentuación de los cognados con este sufijo debido a que son palabras de alta frecuencia de uso.

La transferencia del patrón de acentuación de la L1 a la L2, se debió a la asociación semántica de la palabra, pues este le da al oyente pistas de su representación mental, por lo cual lo relaciona inconscientemente con el cognado en la L1, tal como lo plantean De Groot & Nas (1991), quienes establecen que los cognados comparten la misma representación conceptual y que este fenómeno se da con mayor intensidad si los mismos tienen similitudes en cuanto a la pronunciación y a la ortografía en ambas lenguas.

Los datos obtenidos de esta prueba fueron analizados por tres expertos en fonética y fonología del inglés para establecer la posible transferencia prosódica de la L1 a la L2, así como otras fuentes de error. Los resultados obtenidos por la autora en esta investigación demostraron que efectivamente se da la transferencia de los patrones de acentuación de la L1 a la L2 por parte de la muestra, así como la influencia de las reglas de la L1 y la L2 en el nivel de corrección de dichos vocablos, entre otros factores. Finalmente, se establece la posible existencia de una jerarquía de dificultad para el aprendizaje de la acentuación de estos vocablos.

*2.2 Bases teóricas*

La transferencia lingüística surge a partir del contacto entre dos o más lenguas. Odlin (1989) la define como el resultado de las similitudes y diferencias entre los patrones de la L1 en la L2, pudiendo causar facilidad de producción en la L2 o errores por parte del aprendiz. En otras palabras, las similitudes causan facilidad en la producción de la L2 por parte de los aprendices; al contrario, las diferencias causan dificultades.

El estudio de la transferencia lingüística ha causado controversias en la investigación y en la enseñanza de la adquisición de las segundas lenguas (Ellis, 1994; Odlin, 1989; Raisier y Hiligsman, 2007). La misma se ha analizado bajo enfoques contrastivos y bajo enfoques sistémicos. Los enfoques contrastivos comprenden la Hipótesis del Análisis contrastivo (HAC) y su versión débil; por otro lado, los enfoques sistémicos comprenden el Análisis de Error (AE), el Modelo Ontogénico (MO), Hipótesis del Diferencial de Marcadez (en adelante HDM), y Modelo Paramétrico de la L2. No obstante, para este estudio sólo se tomarán en cuenta los enfoques contrastivos en concordancia con los objetivos de la investigación.

La HAC, formulada por Lado (1957), tiene como propósito identificar similitudes y diferencias sistemáticas entre la L1 y la LM. Lado asevera que las similitudes entre ambas lenguas no causan ningún tipo de dificultad en el aprendiz lo que causa transferencia positiva. Por el contrario, las diferencias entre la L1 y la LM traerían como consecuencia transferencia negativa, dando como resultado que el aprendiz tuviera dificultades en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas de la LM. El propósito de la HAC es precisamente la predicción de las posibles dificultades en el aprendizaje de la LM a partir de las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. No obstante, la HAC se consideró inadecuada por ser muy general y no probar de manera cualitativa las causas de los errores cometidos por los aprendices (González, 2001; Rasier y Hiligsmann, 2007).

Esto se debió, en parte, a las críticas que Chomsky hiciera en el año 1959 a los conductistas, aduciendo que el ser humano tiene una predisposición innata para adquirir las reglas del lenguaje y usarlas de manera creativa y, por otro lado, a la investigación realizada por Whitman y Jackson en 1972, la cual concluyó que no se puede dar por sentado que todos los errores cometidos por los aprendices de una L2 son producto de la transferencia pues existen errores en estructuras de la L2 que sondel inglés *Markedness Differential Hypothesis* distintas a las de la L1, ya sean fáciles o difíciles de adquirir (Larsen-Freeman y Long, 1991; Rasier y Hiligsmann, 2007). En especial, las críticas de Chomsky y la psicología cognitiva hicieron que los errores fueran vistos como algo natural en el proceso de adquisición de una lengua.

En respuesta a los defectos presentes en la HAC, Wardhaugh (1970) propone su versión débil, contrastándola con la anterior, a la cual llama versión fuerte. Para este autor, las dificultades son mejor explicadas a través de estudios ex-posfacto (también llamados post-pruebas) y no *a priori*, tal como se hace este análisis en la versión fuerte.

A pesar de que los enfoques contrastivos han sido criticados por atribuir los errores a las diferencias entre ambas lenguas, no se puede negar su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. González (2001) sostiene que principalmente en lo concerniente al componente fonológico, éstos no han podido ser rechazados, incluso en los estudios más recientes. De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos (tanto segmentales como prosódicos) resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo fácilmente reconoce, en el habla de otro individuo, un *acento* extranjero, al punto de poder adivinar la lengua materna de éste. Ello representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 hay elementos que han sido transferidos de su L1 (p. 15). Según se ha mencionado, no se puede apartar la transferencia cuando se trata del estudio de la pronunciación de una L2. Es por esto que la transferencia es tomada en cuenta en este estudio.

Por su parte, Raisier y Hiligsmann (2007) enfatizan la influencia que ejerce la L1 en la L2, bien sea de manera positiva o negativa, o bien por ultrageneralización. Estos autores dan por hecho que si en algún área del aprendizaje de una L2 se da el fenómeno de transferencia es precisamente en el de la fonología, en cuyos modelos de adquisición están presentes los términos *transferencia* y *contraste* de manera constante. Tales afirmaciones respaldan esta investigación, pues la misma describe la transferencia de un rasgo prosódico como lo es el acento lexical por hispano-hablantes, estudiantes de inglés en un nivel avanzado, el cual ha sido poco estudiado.

Por otro lado, el español es considerado como una lengua de acento libre, en la cual se distinguen tres principales tipos de acento con relación a su posición en la palabra, a saber: (a) palabras agudas u oxítonas, por ejemplo, *cantar, café*; (b) palabras graves o paroxítonas, como *casa, mercado;* y (c) palabras esdrújulas o proparoxítonas, como *cántico, táctica.* Adicionalmente, se tienen palabras sobresdrújulas o superparoxítonas en formas compuestas de un verbo seguido de un grupo clítico -dos o tres pronombres-, tal es el caso de cómetelo y valiéndose. (Obediente (2007).

De acuerdo con Finch y Ortiz Lira (1982), la tendencia de acentuación en español es la grave. Por su parte, Harris (1983) establece como regla general que los casos más frecuentes de acentuación son el grave (acento primario en la penúltima sílaba) cuando las palabras terminan en vocal y agudo (acento primario en la penúltima sílaba) cuando las palabras terminan en consonante, en otras palabras, si la sílaba más a la derecha está trabada está será la sílaba acentuada y, si no lo está, entonces lo será la precedente (penúltima). Según Toro-Soto, Rodríguez-Fornells y Sebastián-Gallés (2007), el 73,52% de las palabras trisílabas son graves, por lo tanto, un hispanohablante preferirá acentuar la sílaba del medio.

No obstante, existe un gran número de excepciones que de hecho incluyen las estructuras silábicas mencionadas en el párrafo anterior, por ejemplo, se tienen en ese idioma palabras agudas como *aquí, matiz, pensión,* entre otras y esdrújulas como *llano, bolígrafo, miércoles,* entre otras.

Para dar cuenta de estos patrones, Harris introduce dos conceptos adicionales: el de la extrametricalidad –tratado más adelante en este apartado- y el de la distinción morfológica entre raíces derivacionales y elementos terminales. Harris (1992) afirma que existe una condición de la ventana acentual trisilábica en el español. Dicha condición es inviolable y establece que el acento en español recae en las primeras tres sílabas a la derecha y, por lo tanto, la inexistencia de palabras con sílabas tónicas más allá de la antepenúltima. Según esta restricción, el acento primario se reduce a dos sílabas si la palabra termina en consonante y a una sílaba si la palabra termina en un diptongo decreciente.

Al mismo tiempo, la ubicación del acento primario en inglés es -al igual que en español-, aparentemente, impredecible; no obstante, hay factores que influyen en dicha ubicación (Celce-Murcia *et al.,* 1996). Entre estos factores se pueden mencionar el (a) origen de la palabra, (b) el uso de afijos y (c) la clase gramatical a la cual pertenecen.

Gran parte del vocabulario de uso común en inglés es de origen germánico por lo que la tendencia en este idioma es, tal como se mencionó anteriormente, de acentuar las primeras sílabas. Sin embargo, ciertos eventos históricos han dado como resultado que en la actualidad existan muchos préstamos de origen griego, latino, -como el caso de los cognados- y de lenguas como las habladas por los aborígenes americanos y asiáticos. Aunque en la lengua inglesa se mantiene el acento de algunos préstamos lingüísticos, cuando estos préstamos llevan un largo tiempo en el vocabulario de la nueva lengua adquieren el patrón de acentuación de dicha lengua. Estos nuevos vocablos han evolucionado en el idioma adoptando la acentuación germánica en su mayoría. Según Celce-Murcia *et al.* (1996), a este fenómeno se le conoce como *fronting process*, proceso mediante el cual el acento primario se mueve a una sílaba anterior que por lo general es la primera.

En el caso de la constatación de las carencias del análisis contrastivo (en su versión fuerte) como modelo explicativo de la adquisición fónica de una L2/LE, además de la superación del modelo conductista crean un contexto en el que se desarrolla el innatismo, teoría científica que pretende explicar la adquisición de la lengua materna, hecho que se relaciona con el proceso de adquisición - aprendizaje de la lengua segunda y extranjera. La teoría propuesta por Chomsky sobre el origen del lenguaje postula que la lengua equivale a una gramática interior. Tuvo una enorme aceptación entre los investigadores de la adquisición del lenguaje a lo largo de los años 60 y 70 al utilizar un modelo de adquisición y una terminología (representación, regla, estructura, competencia) que se oponían al enfoque conductista. Chomsky confluye con la teoría innatista de Eric H. Lenneberg (1967, 1974): Stephen Krashen, siguiendo las teorías de Chomsky concibe la adquisición como un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender. Según este modelo, el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices escriben o leen y comprenden fragmentos de la lengua meta. La lengua que los alumnos producen al hablar o escribir es el resultado del aprendizaje y no la causa del mismo. Krashen desarrolló un modelo en las siguientes cinco hipótesis: a) hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje. b) hipótesis del orden natural de adquisición. c) hipótesis del monitor. d) hipótesis del input comprensible. e) hipótesis del filtro emocional.

Basándose en estas cinco hipótesis, Krashen y Terrell (1983) formularon una propuesta de trabajo en las aulas denominada Enfoque Natural. Sin embargo, el modelo del monitor presenta puntos débiles que el examen teórico y la práctica docente han puesto en evidencia. Así, diversos estudios han demostrado la capacidad de los hablantes para centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas, lo cual entra en contradición con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente, centrado en el significado) y aprendizaje (proceso consciente, centrado en formas). Finalmente, aunque nadie niega la importancia esencial que el input comprensible juega en el aprendizaje de la lengua, la experiencia de aula ha demostrado que el input por sí mismo, sin estar acompañado de actividades de producción de lengua es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes. (Nussbaum y Bernaus, 2001).Otra corriente de pensamiento opuesta al conductismo es el cognitivismo, la cual se interesa por el ámbito de las actividades psicológicas como la percepción, la memoria, la atención, los procesos intelectuales, y el lenguaje, actividades que para esta línea teórica consisten en la génesis y la transmisión del pensamiento y poseen una importancia decisiva en el aprendizaje. Las investigaciones cognitivas suponen una continuación de la Gestalt, al interesarse en primer lugar por el fenómeno de la percepción.

La teoría cognitiva del aprendizaje se apoya en el constructivismo de Piaget, en la teoría del aprendizaje verbal de Ausubel, en las actividades de categorización de Bruner, en la interacción cooperativa de Vygotsky y en las investigaciones sobre el tratamiento de la información que desarrollan una serie de psicólogos en EEUU. Todas estas investigaciones consideran que la capacidad de aprender de los humanos depende de la organización del sistema nervioso. (Suso y Fernández, 2001) para el constructivismo el conocimiento resulta de una construcción del sujeto a partir de sus estructuras cognoscitivas genéticas; es la construcción progresiva en la prolongación de los procesos biológicos fundamentales, y posee una función adaptativa El organismo humano posee, según Piaget, unas estructuras adaptativas construidas por unos sistemas activos de respuesta y de reorganización. Tal sistema tiende a la vez: a) a integrar un dato/objeto nuevo (asimilación) a los esquemas mentales de acción ya disponibles. b) a adaptarse a las particularidades del medio o de los objetos (acomodación, modificación de los esquemas disponibles para mejorar su dominio del objeto o de la situación nueva). La actividad estructurante del sujeto (constructivismo) establece una adquisición lógica (organizada, significativa, estructurada). La génesis y adquisición del lenguaje está por tanto unida a la construcción de determinados esquemas mentales para la perspectiva piagetiana. La adquisición de la lengua se produce a partir de la relación permanente entre el sujeto y el medio (interaccionismo), que le permite ir construyendo estructuras sucesivas de conocimiento (constructivismo). El Modelo cognitivo sostiene que el lenguaje se va construyendo en estadios de creciente complejidad, ya que la adquisición de la lengua es un proceso creativo de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Las teorías cognitivas conciben el aprendizaje de lenguas como un proceso de aprendizaje de habilidades y no como el resultado de una capacidad innata. Esto contrasta con el punto de vista de la Gramática universal de que la adquisición de la lengua no es algo que haces, sino algo que te pasa, ya que el Modelo cognitivo defiende que construimos el conocimiento de forma activa. (Iruela, 2004) Todo este desarrollo teórico conduce a un cambio en la visión de error: lo que para los conductistas era un mal a ser evitado pasa ahora a ser considerado como un indicio de un proceso activo de adquisición, la manifestación del desarrollo lingüístico.

Se produce de forma sistemática y se agrupa en tipos de errores homogéneos. Los errores responden así a la presencia de un sistema aproximativo de la lengua, que se desenvuelve y se torna complejo en función de diferentes fases del desarrollo. El error muestra una competencia transitoria. En base a estos cambios surge un nuevo modelo de investigación relacionado con la adquisición de una L2, el llamado Análisis de Errores. Corder (1967) fue el primero en destacar la importancia de los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues proporcionaban información sobre el estadio de la adquisición. Él consideraba la lengua de los que aprenden una LE una especie de “dialecto idiosincrásico”, Para Corder la primera etapa del Análisis de Errores (AE) es el reconocimiento de la idiosincrasia. En la segunda etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta del “dialecto idiosincrásico” del estudiante comparándolo con su lengua materna y con la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados. El objetivo último del AE se alcanza en la tercera etapa, explicativa, donde se deberían encontrar fundamentos psicolingüísticos del cómo y porqué del dialecto idiosincrásico. (Baralo, 1999: 37, 38).La lengua propia del aprendiz llamada por Corder “dialecto idiosincrásico” recibe también otras denominaciones: competencia transitoria (Corder, 1967), sistema aproximado (Nemser, 1971), interlengua (Selinker, 1972) y sistema intermediario (Porquier, 1975). En esa diversidad terminológica se identifican tres paradigmas (Frauenfelder et al. 1980): 1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema 2. La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario, Inter.- 3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz. Selinker (1972) parte de la idea de que existe una estructura psicológica latente3 que es activada cuando el aprendiz trata de producir o entender oraciones en una L2. Él denomina interlengua al sistema independiente que activa dicha estructura psicológica latente que se realiza en un sistema que presentan algunas reglas que no están ni en la L1 ni en la L2. La estructura superficial de las oraciones de la IL puede explicarse a partir de procesos de la estructura psicológica latente, entre los que destacan: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y finalmente, la hipergeneralización de reglas de la lengua objeto.

Al igual que el AC, el AE también sufrió varias críticas como resumen Schachter y Celce-Murcia (1977). Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen para cada error. En resumen, los defectos del AE eran demasiado flagrantes para que éste continuara funcionando como modelo de análisis de adquisición de segundas lenguas. Como dice Harley (1980: 4): “Es cierto que el estudio de los errores de los aprendices de L2 podría proporcionar pistas vitales sobre su competencia en la LM, pero son sólo parte de la descripción. Igualmente importante es determinar si el aprendiz utiliza las formas “correctas” igual que el hablante nativo. ¿Pone de manifiesto el habla del aprendiz los mismos contrastes entre la unidad observada y otras unidades relacionadas con ésta y pertenecientes a la LM? ¿Hay algunas unidades que utilice con menos frecuencia que un nativo y otras que no utilice nunca?” (Larsen-Freeman y Long, 1991) Lo que diferencia el análisis contrastivo del análisis de errores es que en este último no se analiza paralelamente L1 y L2, sino sólo la lengua meta. Los errores ya no son vistos como algo a ser evitado a toda costa, sino como un reflejo de los procesos y estrategias de los aprendices, es decir, como una manifestación de una competencia en evolución. A pesar de las diferentes perspectivas el análisis contrastivo y el análisis de errores no se excluyen, más bien se complementan, visto que los investigadores que siguen esta última corriente pueden acudir al análisis contrastivo para explicar una parte de los errores que cometen los aprendices.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología definida, para la elaboración de este trabajo se muestran aspectos como la naturaleza, el tipo y diseño de investigación, las técnicas de recolección de información e instrumentos como la observación directa, entrevista, aplicación de estrategias y otros procedimientos que fueron utilizados para llevar a cabo la investigación.

* 1. *Enfoque y tipo de Investigación*

La presente investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo según Martínez (1998), “es aquella que se dirige a recoger información objetivamente mesurable” (p. 63). De igual forma Álvarez (1990) señala que las técnicas cuantitativas de obtención de información son utilizadas fundamentalmente para obtener datos primarios sobre todo de características, comportamientos y conocimientos. El mismo enmarcado en el positivismo, empirismo lógico, método estadístico deductivo predeterminado y estructurado sin alterar los resultados obtenidos.

En consecuencia, el diseño de investigación fue no experimental según Palella y Martins (2010), quienes señalan que  el diseño no experimental es el que se realiza sin manipular ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se observan los hechos tal y como se presentan en su entorno natural y en un tiempo determinado o no, para luego analizarlos. Por lo tanto en este diseño no se construye una situación especifica si no que se observa las que existen. (p.87).

El tipo de investigación fue descriptiva ya que se observó de forma directa y se describió la acentuación de sustantivos compuestos de un grupo innato, con el fin de establecer su estructura o comportamiento sin influir sobre el mismo de ninguna manera.

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2007) señalan que “las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p.43). Lo que no permite manipulación de variables ya que estas se observan y describen tal como se presentan en su ambiente natural.

*3.2 Población y muestra*

La Escuela Básica Estadal Madre Teresa de Calcuta, está ubicada en el caserío Los Guayos II, Municipio Autónomo Los Guayos. Esta comunidad se encuentra en una zona de bajos recursos, integrada en su mayoría por personas con muchas carencias económicas el empleo que prevalece en el lugar es la economía informal el entorno es inseguro y dónde la marginalidad predomina, y en medio de este contexto la Escuela Básica Estadal Madre Teresa de Calcuta desarrolla sus funciones académicas.

Dicha institución está conformada por dos secciones de primer grado y una sección del resto de los grados, haciendo un total de siete secciones en los diferentes grados. El lugar alberga una matrícula general de 176 niños y niñas. La segunda etapa, por ser los grados más altos y en donde el nivel de manejo del inglés es mayor, se ha escogido como caso de estudio.

En este estudio la muestra es una parte representativa de la población, la cual estará conformada por 32 estudiantes de un grupo intacto pertenecientes al 5to grado sección U, la cual está comprendida por 17 niñas y 15 niños en edades comprendidas entre 10 y 11 años de edad.

*3.3 Técnica e instrumentos de recolección de datos*

Méndez (1999), define a las fuentes y técnicas para recolección de la información como los hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten tener información. (p.143).

*La observación directa*

Según Sierra (1991), la observación directa simple es la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, especialmente el de la vista, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas y hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente en el tiempo en que acaecen y con arreglo a las exigencias de la investigación científica (p.253).

En el proceso de observación, las investigadoras de este estudio lograron ponerse en contacto con la realidad del fenómeno que estaba ocurriendo en las clases de Inglés como Lengua Extranjera en cuanto a la producción oral por parte de la muestra específicamente al momento de acentuar las palabras producidas. Cabe destacar, que el contenido que estaban estudiando los estudiantes era la unidad V de la comida y bebidas en la L2. Esta unidad está conformada por un vocabulario extenso donde la mayoría de esas palabras son sustantivos compuestos era en la producción de estas palabras que los estudiantes cometían errores de acentuación. En esta primera técnica de recolección de datos las autoras evidenciaron los posibles errores de transferencia de la L1 a L2 en la acentuación de los sustantivos compuestos.

*Instrumentos de recolección de datos*

El primer instrumento utilizado fue una lectura de palabras *Lista de compras* de 20 palabras ilustradas, aisladas y conocidas por los estudiantes perteneciente a la unidad número V , dichas palabras fueron balanceadas en cuantos sonidos segmentales dentro de su categoría gramatical como: sustantivos, adjetivos y sustantivos compuestos en inglés. Las instrucciones de dicho instrumento se redactaron de una forma detallada con el fin de que la actividad se realizara con cabalidad por parte de la muestra. Durante la ejecución de este instrumento por parte de los estudiantes se encontró que al momento de producir los sustantivos compuestos, estos la pronunciaban grave como en el español, esta información se corroboró en el proceso en el cual las investigadoras analizaron cada una de las grabaciones que les hicieron a los 32 estudiantes de la muestra. Las autoras de esta investigación concluyeron con la aplicación de este instrumento que si existe transferencia en cuanto a la acentuación de esto tipo de palabras.

El segundo instrumento utilizado fue otra lectura de palabras aisladas pero esta vez el instrumento comprendía de 20 sustantivos compuestos en inglés, las autoras de este trabajo también utilizaron ilustraciones , dichas palabras eran conocidas por los estudiantes, además en este instrumento se utiliza como recurso la interacción de dos personajes con los cuales los niños se pueden identificar fácilmente estos personajes le piden ayuda para elegir diez artículos de la lista de compras lo que permite al estudiante elegir qué pronunciar basándose en lo que más le gustase de la lista de comida. Luego de escogerlos los estudiantes tenían que leerlos en voz alta, las investigadoras también utilizaron una grabadora para captar la producción de cada niño durante la realización de la actividad. Los resultados arrojados por el análisis de cada una de las 32 grabaciones fue que la mayoría de los estudiantes que conformaron la muestra para la realización de este estudio, transfieren la acentuación del español al inglés en la producción de los sustantivos compuestos; dichos resultaron acertaron con los resultados percibidos en la observación directa y en el diagnóstico que previamente se les realizó los estudiantes con el fin de especificar con qué tipo de palabras los ya mencionados cometían los errores de acentuación.

* 1. *Procedimientos*
     1. *Sesión 1.*

Esta investigación se inicia en el aula del 5to grado sección U de la Escuela Básica Estadal Madre Teresa de Calcuta, dicho grado está compuesto por 32 estudiantes regulares. Al comenzar dicha investigación se observaron las debilidades y fortalezas del grupo. Para este fin se procedió a aplicar el primer instrumento *La Lista de Compras*. Se explicó a los estudiantes el propósito de este instrumento y se procedió a dar las instrucciones del mismo.

Una vez explicadas las instrucciones se procedió a pasar uno por uno para hacer lectura en voz alta de cada uno de los artículos de la lista y las investigadoras procedieron a gravar cada una de las producciones de los estudiantes.

* + 1. *Sesión 2.*

Este encuentro consistió en la aplicación del segundo instrumento *La Lista de Compras* pero esta vez únicamente conto con sustantivos compuestos. Se explicó a los estudiantes nuevamente el propósito de este segundo instrumento y se procedió a leer las instrucciones del mismo.

Una vez explicadas las instrucciones se procedió a pasar uno por uno para hacer lectura en voz alta de cada uno de los artículos de la lista y las investigadoras procedieron a gravar cada una de las producciones de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 *Prueba exploratoria*

A continuación, presentamos la interpretación de los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado, el cual fue la prueba exploratoria de la acentuación de los sustantivos compuestos.

**Cuadro No. 1 Resultados de prueba exploratoria**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Sustantivos compuestos | **Tipo de error** | **Frecuencia** |
| pineaples | Peso de la sílaba | 25 |
| buttermik | Súper peso de la sílaba | 22 |
| tablecloth | transferencia | 24 |
| strawberries | transferencia | 30 |
| breadfruit | transferencia | 29 |
| cookbook | transferencia | 29 |
| meatloaf | transferencia | 25 |
| watermelons | Peso de la sílaba / transferencia | 28 |
| blackberries | trasferencia | 31 |
| corn flakes | transferencia | 30 |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| chopsticks | transferencia | 28 |
| drumsticks | transferencia | 29 |
| dougthnut | transferencia | 24 |
| sweetbread | transferencia | 26 |
| cheesecake | transferencia | 30 |
| cupcake | transferencia | 25 |
| Orange juice | transferencia | 31 |
| toothpicks | transferencia | 26 |
| saltshaker | transferencia | 30 |
| breadknife | transferencia | 28 |

**Interpretación:**

En relación a la tabla No. 1 se arroja como resultado que los participantes no establecieron diferencias entre la acentuación del inglés y el español, acentuando en la mayoría de las palabras hacia la derecha como normalmente es otorgado al español a diferencia del inglés que en su mayoría de palabras tienden a ser hacia la izquierda esto se tiende a hacer posiblemente a las diferencias entre las tendencias de ambas lenguas a acentuar las palabras de tres o más sílabas, mientras que en el español las palabras tienden a ser graves; es decir, la mayor intensidad recae en la penúltima sílaba este referente (Finch y Ortiz Lira, 1982), en el inglés el acento primario tiende a recaer en la antepenúltima sílaba debido al *fronting process* (Celce- Murcia *et al*., 1996).

Además, en un caso más que otro el efecto de la sílaba extra pesada o súper peso de la sílaba como es el caso de *buttermilk* se acentuó probablemente debido a la atracción del acento de las sílabas con dos segmentos en la sílaba según los resultados corroborados por (González 2001, p. 179).

En cuanto a la frecuencia de dichos errores cometidos por los participantes se puede observar que entre 28 a 30 participantes frecuentemente transfirieron la acentuación del español a los sustantivos compuestos evaluados.

A continuación se procede a graficar las frecuencias de los errores de acentuación cometidos por los participantes palabra por palabra.

1. **Pineaples**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **7** | **25** |

***Tabla Nº 1***

***Gráfico Nº 1***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 78% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 22% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Buttermilk**

***Tabla Nº 2***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **10** | **22** |

***Gráfico Nº 2***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 69% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 31% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Tablecloth**

***Tabla Nº 3***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **10** | **24** |

***Gráfico Nº 3***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 75% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 25% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Strawberries**

***Tabla Nº 4***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **2** | **30** |

***Gráfico Nº 4***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 94% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 6% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Breadfruit**

***Tabla Nº 5***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **3** | **29** |

***Gráfico Nº 5***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 91% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 9% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Cookbook**

***Tabla Nº 6***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **3** | **29** |

***Gráfico Nº 6***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 91% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 9% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Meatloaf**

***Tabla Nº 7***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **7** | **25** |

***Gráfico Nº 7***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 78% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 22% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Corn flakes**

***Tabla Nº 8***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **2** | **30** |

***Gráfico Nº 8***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 94% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 6% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Chopsticks**

***Tabla Nº 9***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **4** | **28** |

***Gráfico Nº 9***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 88% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 12% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Drumsticks**

***Tabla Nº 10***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **3** | **29** |

***Gráfico Nº 10***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 91% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 9% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Dougthnut**

***Tabla Nº 11***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **8** | **24** |

***Gráfico Nº 11***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 75% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 25% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Sweetbread**

***Tabla Nº 12***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **6** | **26** |

***Gráfico Nº 12***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 82% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 18% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Cheesecake**

***Tabla Nº 13***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **2** | **30** |

***Gráfico Nº 13***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 94% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 6% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Cupcake**

***Tabla Nº 14***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **7** | **25** |

***Gráfico Nº 14***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 78% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 22% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Orange juice**

***Tabla Nº 15***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **1** | **31** |

***Gráfico Nº 15***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 97% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 3% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Toothpicks**

***Tabla Nº 16***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **6** | **26** |

***Gráfico Nº 16***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 82% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 18% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Watermelons**

***Tabla Nº 17***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **4** | **28** |

***Gráfico Nº 17***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 88% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 12% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Blackberries**

***Tabla Nº 18***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **1** | **31** |

***Gráfico Nº 18***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 97% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 3% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Saltshaker**

***Tabla Nº 19***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **2** | **30** |

***Gráfico Nº 19***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 93% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 7% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

1. **Breadknife**

***Tabla Nº 20***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Número de estudiantes | **Pronunció correctamente** | **No pronunció correctamente** |
| 32 | **4** | **28** |

***Gráfico Nº 20***

**Interpretación:** De acuerdo al gráfico un 88% frecuentemente no pronunció de forma correcta la palabra mientras que un 12% de frecuencia si logropronunciar dicha palabra correctamente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*5.1 Conclusiones*

Luego de haber finalizado la presente investigación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los estudiantes hispanófonos aprendices del inglés como lengua extranjera presentan debilidad al momento de producir los patrones de acentuación de los sustantivos compuestos en inglés, debido a las diferencias marcadas entre ambos idiomas.

En segundo lugar, logramos percibir que con la aplicación de las dos pruebas aplicadas durante la recolección de datos, que los participantes producen los siguientes errores de acentuación: el peso de la sílaba, superpeso de la sílaba, y la transferencia. Siendo la transferencia de la L1 a L2 el error predominante en los resultados obtenidos.

En tercer lugar, el aislamiento del estudio de la producción oral en cuanto a la acentuación de los suprasegmentales en el aula de clase, conlleva a que esta subdestreza sea satanizada por los estudiantes y profesores de la asignatura, dando como resultado un mal empleo de las normas de acentuación de la lengua meta.

*5.2 Recomendaciones*

En primer lugar, recomendamos el tomar en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes, antes de diseñar o escoger las actividades y recursos a utilizar en la enseñanza de la pronunciación en inglés, en cuanto a la acentuación de los suprasegmentales.

Finalmente , instamos a mas investigaciones como la presente se ejecuten, no tomando en cuenta solo la acentuación de los sustantivos compuestos en inglés, sino también cualquier otro aspecto suprasegmental o segmental de la enseñanza de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología*

*científica. (5ª ed.).* Caracas: Episteme.

Baralo, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco

Libros.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching*

*Pronunciation: A Reference for Teachers of English to students of other*

*Languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. (1967). *The Significance of Learner’s Errors*. IRAL, vol. V, 4, traducido

en Muñoz Liceras, J. (comp.) (1991). La adquisición de las lenguas extranjeras,

Madrid: Ed. Visor.

Chomsky, N. y Halle, M. (1968).*The Sound Pattern of English. New York*. Haper

y Row. Trad. Esp. (1979). Principios de fonología generativa. Madrid:

Fundamentos.

Currículo Básico Nacional (2007). Caracas: Fundación Centro Nacional para el

Mejoramiento de la enseñanza de la Ciencia (CENAMEC).

De Groot, A. M. B. & G. L. J. Nas. (1991). *Lexical Representation of Cognates and*

*Non-cognates in Compound Bilinguals. Journal of Memory and Language,*

*(pp.30-90).* Cambridge: Cambridge University Press.

Dresher, E. (1990). *A Computational Learning Model for Metrical Phonology. Nueva*

*York: Pergamon*

Finch, D. y Ortiz, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish*

*Speakers*. London: Heinemann Educational Books.

Frauenfelder, U. (1989). *The syllable's Role in Speech Segmentation.*

Cambridge: Cambridge University Press.

González, J., Romero, G. (2007). Jerarquía de dificultad en la adquisición

de la acentuación de los sustantivos del español por angloparlantes nativos.

Universidad Simón Bolívar- Sede Litoral- Estado Vargas, Venezuela. Disponible

en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1317-

58152007000200008&lng=en&nrm=isoVessuri.pdf

González, J., Romero, G. (2002). La acentuación en el inglés de hispanohablantes

nativos en dos niveles de interlingua. Universidad Simón Bolívar, Caracas,

Venezuela. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-

12832005000100001&script=sci\_arttext.pdf

Harley, C. (1980). *Learning the Evolutionarily Stable Strategy*

London: Heinemann Educational Books. Disponible en:

*http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022519381900321*

Harris, J. W. (1983). *Syllable structure and Stress in Spanish: A Nonlinear Analysis.*

*Linguistic Inquiry Monograph*. Cambridge, MA: MIT Press. Disponible en:

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/091160449090009N

Harris, J. W. (1992). *Spanish Stress: The Extrametricality Issue.* Cambridge, MA:

MIT Indiana University Linguistic Club.

Hayes, B. (1981). *Extrametricality and English Stress*. *Linguistic inquiry,*

*(pp. (13), 2,* 234-235).London: Longman.

Henríquez, G., (2012). Acentuación de sustantivos cognados por hispanohablantes.

UPEL-IPMAR, Venezuela.

Iruela, A. (2004). Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas

extranjeras. Tesis doctoral. UB. Barcelona. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-

Semestre/IRUELA.html. pdf

Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach. Nueva York: Pergamon.*

Disponible en*:* *http://eric.ed.gov/?id=ED230069*

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan

Press. [Libro en Linea] Disponible en:

http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1467-1

971X.1982.tb00529.x? r3\_referer=wol&tracking\_action=preview\_click&show

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language*

*Acquisition Research.* London: Longman

Lenneberg, E. (1967).*The Relation between Linguistics and Literary Studies.*

Cambridge: Cambridge University Press.

Ley Orgánica de Educación. (1980). Caracas: Editorial Romor.

Márquez. R., M. J. (2014). La enseñanza del inglés en los últimos años de educación

secundaria: entre el currículo de los liceos bolivarianos y la realidad del aula.

Nussbaum, L., y Bernaus, M. (editoras) (2001): Didáctica de las lenguas extranjeras

en la educación secundaria obligatoria Madrid: Síntesis

Obediente, E. (2007). Fonética y fonología. Mérida, Venezuela: Universidad

de los Andes.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language*

*Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2003). Metodología de la investigación

cuantitativa. Caracas: FEDUPEL.

Quijada, J. Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación

de la pronunciación de la L2. Universidad de Granada, España. Disponible en:

http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Fonetica-Quijada.pdf

Rasier, L. y Hiligsmann, P. (2007). *Prosodic Transfer from L1 to L2. Theoretical and*

*Methodological Issues. Nouveaux Cahiers de Linguistique Française.*

*(pp. 21 -98)*

Sabino, C. (1987). El proceso de investigación. Bruges, Caracas.

Disponible en: https://patologiafau.files.wordpress.com/2010/08/el-proceso-de-

investigacion- carlos-sabino.pdf

Schachter, J. (1974). *An Error in Error Analysis Language Learning.*

*Disponible en: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1467-*

*&purchase\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\_site\_license=LICENSE*

Selinker, L. (1974). *Language transfer, general linguistics, 9,67, 92*

Selinker, L. (1969). *The Psychogically Relevant Data of Second Language*

*Learning* en P. Pimleur & T. Quinn (1971) (Eds.)

Selinker, L. (1972). *Interlanguage: International Review of Applied Linguistics*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1984) .*The current state of interlanguage studies: An attempt critical*

*Summary en Davies, R., Criper y Howatt, A. (1984) (Eds.)*

*Sierra (1991).* El método científico aplicado a la clínica. México. DF: Universidad

Autónoma Metropolitana. Disponible en:

http://www.fundamentosdeldiagnostico.com/contenido-exclusivo/101-

contenido/actitud-del-medico/113-el-metodo-cientifico-aplicado-a-la-clinica

Suso, J., y Fernández, M. (2001): La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos

teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (educación primaria, ESO y

bachillerato), Granada, Comares.

Tarone, E. (1978): *The Phonology of Interlanguage*, en Richards (Ed.),

*Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, MA: Newbury

House.

Toro-Soto, J., Rodríguez-Fornells, A. & Sebastián-Gallés, N. (2007). Stress

Placement and Word Segmentation by Spanish Speakers. *Psychological, (28), 2*)

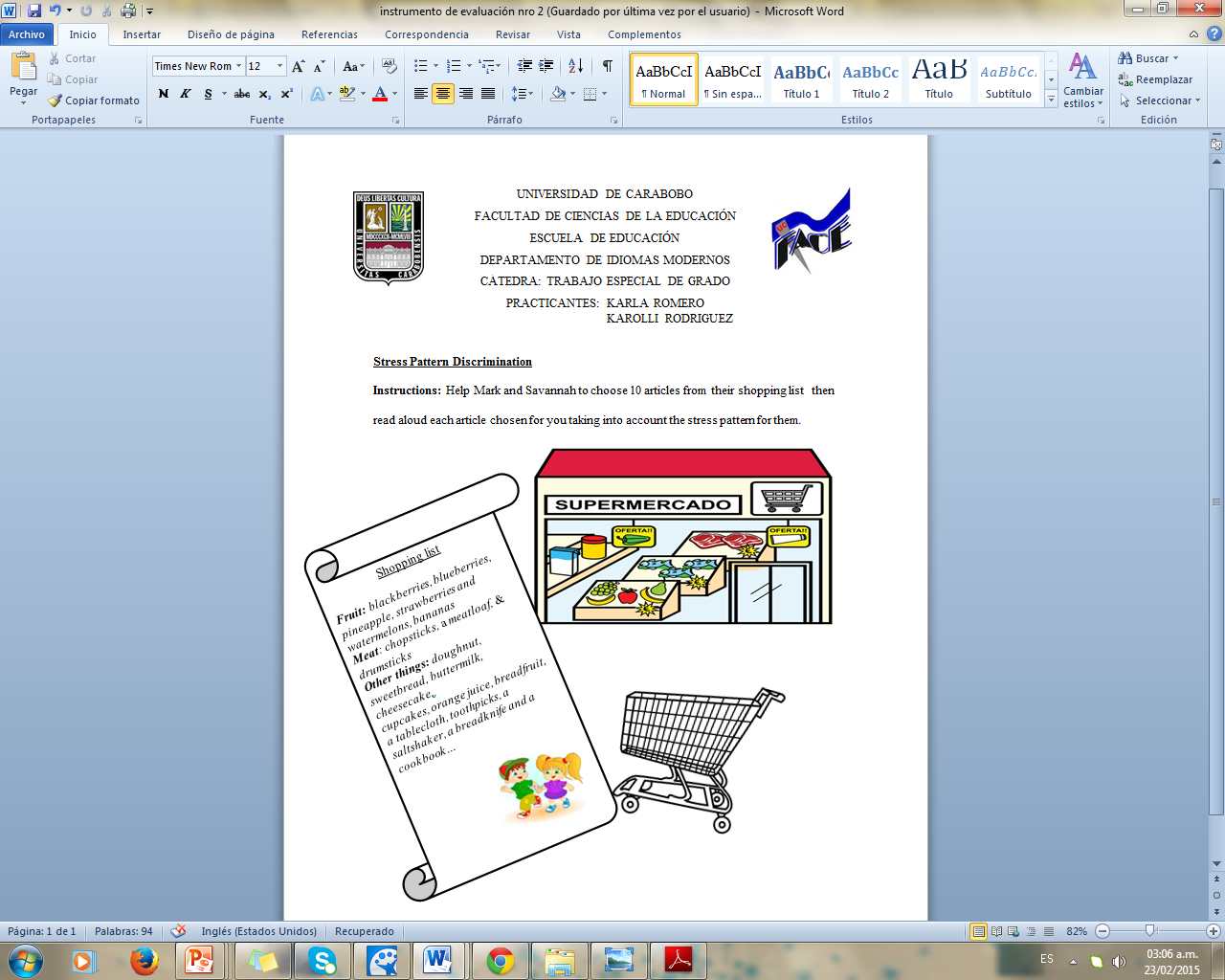
(pp. 167-176).

Whitman, R., y Jackson, L. (1972). *The Unpredictability of Contranstive Analysis.*

*Nueva York: Pergamon*

APÉNDICE





ANEXOS



