

Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/: un análisis de interfonología español-inglés

Presentación¹

La adquisición del lenguaje (trátase de la lengua materna [L1] o de una lengua segunda [L2])² en cualquiera de sus escenarios y situaciones posibles, implica la puesta en práctica de estrategias que permiten al usuario avanzar en su conocimiento de la lengua y en su habilidad para comunicarse a través de ella. La adquisición de una L2 en contexto de instrucción formal no es ajena a este fenómeno. Durante varias décadas la lingüística aplicada ha indagado sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para avanzar en la adquisición de la L2 (*estrategias de adquisición*) y para poder comunicarse en ella (*estrategias comunicativas*) (Selinker 1972; Corder 1983; Færch y Kasper 1983; Tarone 1983; Tarone *et al.* 1983; Váradi 1983).

En el plano de la adquisición fonológica de L2 algunas estrategias son caracterizadas como universales o -de forma más acotada- como tendencias generales de adquisición, por su recurrente aparición en interfonologías³ de diferentes lenguas de origen (L1) y arribo (L2). Este es el caso de la epéntesis, que durante largo tiempo ha despertado gran interés en la bibliografía especializada.

Este artículo analiza el fenómeno de epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales ingleses del tipo *s+consonante* (de ahora en adelante, sC) en la interfonología español-inglés. Toma como referencia el habla de estudiantes montevidianos (Montevideo, Uruguay) con L1 español que adquieren inglés como L2 en situación de instrucción formal. El objetivo principal es describir la variabilidad de la interfonología de estos estudiantes para encontrar patrones de regularidad. Para ello se analizan sus producciones lingüísticas en inglés en situación de entrevista, teniendo en cuenta el sexo, el nivel de lengua alcanzado y el tipo de institución educativa formal.

-
- 1 Este artículo es un avance de la tesis sobre "Adquisición fonológica del inglés como lengua extranjera en hablantes montevidianos" (*Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad*, Universidad de la República, Uruguay), orientada por la Dra. Graciela Barrios.
 - 2 En este estudio considero la adquisición de L2 en un sentido amplio, como el proceso de adquisición de una lengua diferente a la L1, pero que puede ocurrir en el contexto de la L1 (Gonzo y Saltarelli 1983). En otras circunstancias se establece una diferencia entre la adquisición de L2 y LE (lengua extranjera) (*cf.* Crystal 1980).
 - 3 La interfonología es el sistema lingüístico (dinámico) del estudiante, que resulta de la reestructuración de reglas fonológicas de la L2 en función de la L1, y que tiene lugar a lo largo de los diferentes estadios de adquisición de la L2 (Carlisle 1991).

1. La epéntesis en la teoría fonológica

La epéntesis consiste básicamente en la inserción de un sonido intruso en una palabra. Se la concibe como un tipo de “intrusión” (Crystal 1980) en tanto se trata de un sonido no previsto fonológicamente, pero que aparece en la realización fonética concreta. Se pueden distinguir las siguientes sub-categorías, según la posición que ocupe la epéntesis dentro de la palabra. La prótesis es la adición de un elemento (frecuentemente vocálico) en posición inicial; un ejemplo de esto es el uso de [ɛ] en formas como [ɛstri:t] (“street”) que aparece regularmente en el inglés hablado por nativos de español y que es objeto de estudio del presente artículo. La anaptixis es la inserción de una vocal entre dos consonantes, por ejemplo el uso de [ə] en [bəreik] (“break”), propio de algunas variedades nativas de inglés. La paragoge es la adición de un elemento en posición final de sílaba (por ejemplo el uso de [i] final en [didi] (“did”), común en la interfonología portugués-inglés.

Oller (1974 *apud* Tarone 1980) ha destacado la funcionalidad de la epéntesis como un fenómeno regular en la adquisición de L2. Por su parte, Tarone *et al.* (1983) caracterizan la epéntesis como una de las estrategias comunicativas más frecuentes en los sistemas de interlengua. En esta dirección, cabe señalar que la adquisición fonológica de L1 y L2 evidencia tendencias opuestas al momento de enfrentar la producción de grupos consonánticos complejos (sobre todo en posición inicial)⁴. Mientras que en el caso de L1 la estrategia más regular es la elisión de alguna de las consonantes, en la adquisición de L2 es más común que se lleve a cabo la epéntesis vocálica (Lleó 1997). A pesar del uso de estrategias diferentes, en ambos casos el cometido es el mismo: la simplificación de estructuras consonánticas complejas.

La epéntesis también ha sido caracterizada como un proceso fonológico recurrente en situaciones de contacto lingüístico como los *pidgins* y *criollos* (Holm 2000) y como uno de los elementos clave para entender la evolución fonológica de las lenguas (Lass 1984). Ciertamente, la productividad de este fenómeno en la adquisición de L2, en el contacto lingüístico y en la evolución fonológica de las lenguas despierta un interés particular de investigación.

4 Recuérdese que el orden CV (*consonante-vocal*) es la tendencia universal de la sílaba. Esta estructura silábica requiere de menos esfuerzo y es, por definición, la menos compleja (Jakobson 1969). Por el contrario, las sílabas con sucesión de consonantes representan grupos más complejos.

2. La epéntesis vocálica inicial en la interfonología español-inglés

Generalmente se considera que el uso de la epéntesis -como estrategia de adquisición de una L2- depende de la estructura silábica de L1 y L2. Si la L2 permite estructuras silábicas más complejas que la L1 (es decir, más combinaciones consonánticas en la conformación de la sílaba), entonces la epéntesis será una estrategia muy productiva para el individuo cuya L1 es, en este sentido, más simple (Tarone 1980). En estos casos la aparición de la epéntesis está directamente condicionada por las diferencias entre las estructuras silábicas de ambas lenguas⁵. Dado que esta situación es la de las lenguas que considero en este trabajo, delimitaré algunas características de la estructura silábica del español y del inglés para describir la posibilidad de aparición de la epéntesis en la interfonología resultante.

La epéntesis vocálica inicial (o prótesis) es un fenómeno que ocurre en el ataque silábico. Se denomina ataque silábico al segmento consonántico que precede al núcleo de la sílaba (por ejemplo, /t/ en "tan" o /m/ en "más"). El ataque puede ser simple (cuando está constituido por una sola consonante, como en los casos anteriores) o complejo (cuando está constituido por un grupo consonántico, como el caso de /tr/ en "trayecto") (cf. Carr 1993). Tanto el español como el inglés prevén estructuras silábicas de ataque complejo, aunque difieren en el tipo de combinación consonántica que permiten. Una de las diferencias fundamentales se da en torno al comportamiento de /s/ como elemento de ataque en inicio de palabra. En inglés /s/ puede ser el elemento inicial de un ataque complejo del tipo /sC/ (como por ejemplo *speak, school, ski*) y es obligatoriamente el primer elemento de un ataque complejo del tipo /sCC/ (como por ejemplo *structure, scream*). Gimson (1962) consigna las siguientes combinaciones de ataque silábico complejo para el inglés: /s + p/, /s + t/, /s + k/, /s + m/, /s + n/, /s + l/, /s + f/, /s + w/, /s + j/, /s + p + l/, /s + p + r/, /s + p + j/, /s + t + r/, /s + t + j/, /s + k + r/, /s + k + j/, /s + k + w/.

El español, por su parte, no permite ataques complejos iniciados por /s/: "el español no la admite y desarrolla un elemento vocálico de apoyo [por ejemplo] 'esquí'⁶" (Alarcos Llorach 1986:188). Por ello, para un nativo de español la fonología del inglés presenta una complejidad mayor tanto en términos fonotácticos (por permitir combinaciones consonánticas más complejas) y articulatorios (por el mayor esfuerzo de producción que este tipo de estructura implica).

Esta restricción del español se observa en dos situaciones diferentes; la primera tiene que ver con la evolución histórica del latín y la segunda con el modo en que el español asimila los préstamos de otras lenguas.

5 También es cierto que la epéntesis puede ser recurrente cuando una estructura consonántica particular es permitida por la L1 pero tiene una baja frecuencia de aparición. En este sentido, la frecuencia podría ser otro criterio a tomar en cuenta al momento de predecir la productividad de la epéntesis.

6 El destacado es mío.

En relación con la primera, el latín clásico permitía estructuras del tipo /sC/, que tempranamente en latín vulgar incluyeron una epéntesis inicial con /i/, como evidencian los siguientes ejemplos, tomados de Lathrop (1984):

latín clásico	latín vulgar	español
scholam	iscola	escuela
statuam	istatua	estatua

La inserción de /i/ en latín vulgar tuvo como consecuencia fundamental la adición de una nueva sílaba a la palabra, con este nuevo elemento como núcleo. En la evolución al español la /i/ epentética abrió su timbre, transformándose en /ɛ/. En consecuencia, no se encuentran en el léxico español estructuras del tipo /sC/ en posición inicial de palabra, aunque sí se encuentran estructuras del tipo /ɛsC/ (como por ejemplo: *escuela, estado, estatua, estímulo, estrella*, etc.)⁷.

La segunda observación refiere a los préstamos léxicos con estructura /sC/ que llegan al español. Tanto en el caso de anglicismos como en préstamos provenientes de otras lenguas, la epéntesis inicial es uno de los primeros pasos de adaptación al español, como ilustra la grafía de los siguientes ejemplos:

estándar (del inglés “*standard*”)
escáner (del inglés “*scanner*”)
estatus (del latín “*status*”)

Más allá de la multiplicidad de grafías que puedan ser aceptadas por la norma estándar, todas estas formas adquieren tempranamente una epéntesis inicial en la lengua oral, que reestructura la sílaba para cumplir con las restricciones fonotácticas españolas. Por lo antedicho es esperable que los nativos de español que adquieren inglés como L2 incorporen una epéntesis de /ɛ/ inicial, adaptando la estructura silábica de la L2 a la de su L1.

Dentro de los autores que han estudiado la epéntesis en la interfonología español-inglés son clásicos los trabajos de Carlisle (1988, 1991, 1997, entre otros). También se ha estudiado el fenómeno de la epéntesis vocálica en la interfonología de otras lenguas. Couto Fernández (2001); Cardoso (2008); Cardoso *et al.* (2007); Major (1996) y Texeira Rebello (1997) lo estudian para el caso portugués-inglés, Boudaoud y Cardoso (2009) para el caso persa-inglés; Abrahamsson (1999) para el caso español-sueco; Tropf (1987) para el caso español-alemán; Kim (2000, *apud* Boudaoud y Cardoso 2009) y Kwon (2006, *apud* Boudaoud y Cardoso 2009) para el caso coreano-inglés. Aunque en los trabajos citados la metodología y los objetivos de investigación no siempre coinciden, la comparación de los resultados puede arrojar

7 Por un repaso de las diferentes teorías fonológicas de la estructura silábica española del tipo /ɛsC/ y sus consecuencias en la adquisición fonológica de L2, ver Abrahamsson (1999).

luz sobre el fenómeno de la epéntesis y su comportamiento en diferentes interfonologías.

3. Aspectos metodológicos

Este trabajo sigue la línea de autores como Bayley (2003), Valdman (2003), Dewaele (2004), Hansen (2006), Adamson (2009), Regan *et al.* (2009) quienes, desde diferentes ópticas, han demostrado la importancia de utilizar técnicas de la sociolingüística cuantitativa en el análisis de la adquisición de L2 en contexto de instrucción formal. Estos investigadores argumentan que el análisis cuantitativo aporta una perspectiva dinámica del lenguaje, que se centra en la descripción de usos lingüísticos para delimitar las posibilidades de aparición de una variante en determinados contextos y en función de condicionantes sociales y contextuales. Lo anterior permite pensar que a pesar de que la interlengua es, por definición, un sistema altamente variable y dinámico (Selinker 1969, 1972), esto no implica que su variabilidad sea caótica o desordenada. Por el contrario, su variabilidad es sistematizable. Para encontrar esta regularidad de la interlengua se debe, por un lado, describir la variación de formas lingüísticas en un individuo (para develar cuándo y por qué aparece) y, por otro lado, comparar esta variación individual con la de otros sujetos con características similares, para observar si los patrones de variación operan de la misma manera dentro de un grupo más amplio.

3.1. Justificación de las variables independientes y delimitación de hipótesis

En este estudio se seleccionaron tres variables independientes para observar su posible incidencia en la frecuencia de aparición de la epéntesis: sexo, nivel de lengua y tipo de instrucción formal que el estudiante recibe en la L2.

La adquisición de una L2 comprende varias dimensiones de análisis (psicológica, social, evolutiva, etc.) y varias de ellas representan fenómenos subjetivos, que no pueden ser medidos de manera directa (*i.e.* como variables externas) sino que deben ser abordadas como variables subyacentes (*i.e.* constructos) (*cf.* Briones 1996) a las cuales el investigador tiene acceso solo de manera indirecta. A modo de ejemplo, la variable “nivel de lengua” no puede ser medida desde la observación directa sino que requiere de la construcción de un criterio de medición y clasificación, ya sea una escala de niveles de conocimiento en la L2, calificaciones escolares, evaluación de la producción del estudiante, etc. En este sentido, el trabajo con variables subyacentes puede resultar más complejo que el trabajo con variables externas (como por ejemplo la edad o el sexo), en que la categorización está, en cierto modo, dada de antemano. Sin embargo, estas cuestiones metodológicas son propias del abordaje cuantitativo en ciencias sociales en general (Briones 1996; Cea D'Ancona 1998) y, con los cuidados metodológicos necesarios, no representan un impedimento para la investigación. De hecho, es la propia naturaleza multi-

dimensional de la adquisición de L2 la que requiere el uso de este tipo de variables. A continuación presento las tres variables independientes y las hipótesis de trabajo correspondientes a cada una de ellas.

a. Sexo: En la bibliografía no hay consenso sobre la posible influencia del sexo del estudiante al momento de adquirir la L2. Algunos estudios sugieren que las mujeres logran adquirir con mayor facilidad la L2, descartando más rápidamente las formas propias de la interfonología.⁸ Las observaciones de este tipo muchas veces se apoyan en la investigación de Labov (1972) sobre comunidades nativas, en las que el autor encuentra que las mujeres evidencian una mayor frecuencia de uso de formas estándares que los hombres de idénticas características. Más recientemente, otras investigaciones abordan la cuestión de la adquisición de L2 en relación con el género (como construcción sociocultural), observando la manera en que los estudiantes adquieren ciertas formas o pronunciaciones particulares de la L2 cuando las identifican con el género propio (*i.e.* pronunciaciones que para cierta cultura se asocian con “lo masculino” o “lo femenino”, Bayley 2003). Sin desconocer el interés teórico que esto último implica, en este estudio abordé solamente la variable sexo. Tomando como referencia los indicios antes mencionados, la primera hipótesis (*H1*) supone que: “*Las mujeres utilizan menos formas con epéntesis que los hombres*”.

b. Nivel de lengua (y edad): Todos los estudiantes seleccionados comenzaron a estudiar inglés a los 5 años de edad por lo que no hay diferencias en la edad de inicio de la adquisición (*onset age of acquisition*). Dado que mucho se ha discutido sobre la existencia de un período crítico (Lenneberg 1967) o sensible (Mack 2003) para la adquisición óptima de la L2, seleccionar individuos con idéntico inicio de exposición a la lengua permite neutralizar la variable “edad de inicio de la adquisición” para concentrarse únicamente en el nivel de lengua. Por ello se escogieron estudiantes con niveles de lengua correlativos a tres grupos etarios: nivel pre-intermedio (12 años), nivel intermedio (15 años) y nivel avanzado (18 años). El criterio para definir el nivel de lengua se basó en el nivel de la clase a la que asiste el estudiante y en las certificaciones internacionales ya obtenidas.

La selección de estos niveles de lengua no-iniciales se debe a dos razones: primero, para asegurar que los estudiantes pudieran interactuar en situación de entrevista en la L2 durante el tiempo requerido (alrededor de 40 minutos); segundo, para investigar si la epéntesis resulta una estrategia operativa aún en estadios más avanzados de adquisición o si es descartada tempranamente. Por lo antedicho, propongo como segunda hipótesis (*H2*) que: “*En los niveles de lengua más avanzados la epéntesis es menos frecuente*”. Esta hipótesis es congruente con la propia definición de interlengua, que supone que, cuanto mayor es el conocimiento de

8 Estudios como el de Fullana (2005) han encontrado que también en términos de percepción las mujeres parecen ser más sensibles al momento de discriminar entre las formas propias de la L2 y las formas que evidencian algún tipo de interferencia.

la L2, menor es la cantidad de interferencias de la L1 (Selinker 1969, 1972).

c. El tipo de instrucción formal: En la investigación de L2 muchas veces se toma como un conjunto homogéneo todas las modalidades de instrucción formal, en oposición a la adquisición no-guiada o informal (Pallotti 2000). Sin embargo, resulta evidente que dentro de la adquisición formal hay varios formatos diferentes, aunque en todos los casos exista una situación de instrucción explícita en la L2. Para este estudio se consideraron dos modalidades diferentes de instrucción formal: colegios bilingües español-inglés e institutos de lengua inglesa. Esta división se basa, como se expone a continuación, en varias diferencias que ambos tipos de instituciones montevideanas presentan. Se trata sobre todo, aunque no únicamente, de diferencias en la cantidad y la calidad del *input* que los estudiantes reciben.

En términos de la cantidad de *input*, mientras los colegios bilingües imparten alrededor de 14 horas de inglés por semana, los institutos imparten solamente 4 horas por semana. A esto debe sumarse la calidad del *input*: mientras que los colegios bilingües ofrecen asignaturas de contenido en inglés (matemáticas, historia, literatura, biología), los institutos de lengua solamente ofrecen la asignatura *Lengua Inglesa*, por lo que en este último caso la enseñanza se concentra en la estructura de la lengua. Además, en los colegios los estudiantes cuentan con espacios de uso de la L2 que están por fuera del aula (actividades especiales, actos institucionales, festividades, etc.) mientras que en los institutos la L2 queda circunscripta al salón de clase (Canale *en prensa*)⁹. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje de la L2 en los colegios bilingües forma parte de un contexto más amplio: el proceso de escolarización y de socialización de los estudiantes¹⁰, por lo que la lengua adquiere un lugar mayor que en los institutos, que cumplen un rol más acotado. Cabe destacar que a pesar de tratarse de contextos institucionales diferentes para la adquisición de la L2, los estudiantes se presentan a las mismas certificaciones internacionales a relativamente la misma edad.

Dicho esto, por las diferencias que ambos tipos de instituciones presentan sería esperable que los estudiantes que pertenecen a colegios bilingües evidencien un aprendizaje más avanzado de las formas propias de la L2 (en este caso, formas sin epéntesis) y que, por otro lado, los estudiantes de institutos muestren una mayor interferencia del español (uso de formas con epéntesis), por tener un contacto más acotado con la L2. Planteo entonces como tercera hipótesis (*H3*) que: “*Los estudiantes que pertenecen a institutos evidencian un uso mayor de formas con epéntesis que los estudiantes de colegios bilingües*”.

9 Sin embargo no desconozco que algunos estudiantes pueden ser *input generators* (Seliger 1977) en tanto encuentran otros ámbitos de exposición a la lengua por fuera de la instrucción formal.

10 En este caso la lengua de socialización y escolarización es el español. Sin embargo, el hecho de que el inglés funcione como L2 en las instituciones educativas le otorga cierto protagonismo.

3.2. Características de los estudiantes seleccionados

Para estudiar la epéntesis en la interfonología español-inglés se grabaron y transcribieron entrevistas semi-formales en inglés de una duración de 40 minutos, que se realizaron durante el período julio-noviembre de 2010 a 48 estudiantes de inglés como L2 en 8 instituciones educativas privadas montevideanas. Los tópicos de las entrevistas se orientaron a áreas de interés del grupo etario estudiado (12, 15 y 18 años), como por ejemplo: tiempo libre, actividades varias, música, cine, deportes, entre otras. Además, a cada estudiante se le realizó un cuestionario sociolingüístico que abordaba cuestiones relativas al conocimiento, uso y contacto con otras lenguas; además de cuestiones particulares del inglés (como su actitud hacia la lengua y la cultura meta, entre otras).

Los estudiantes seleccionados son nativos de español, nacidos en Montevideo y estudian inglés como L2 en contexto de enseñanza formal. Todos ellos provienen de un nivel socio-económico medio/medio-alto. Ninguno cuenta con vínculos étnicos con la L2 ni vivió en países anglófonos, por lo que su conocimiento del inglés proviene básicamente de la instrucción formal.

El número de individuos estudiados fue equilibradamente distribuido en relación con las tres variables independientes (tablas I y II). La tabla I presenta la descripción de cada uno de los estudiantes seleccionados. Para no develar sus identidades, a cada uno se le asignó la letra E junto con un número (1-48) y a cada institución una letra (a-g).

	Colegios		Institutos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Nivel de lengua pre-intermedio (N1) (12 años)	E1, E2, E3, E4	E5, E6 E7, E8	E9, E10, E11, E12	E13, E14, E15, E16
Nivel de lengua intermedio (N2) (15 años)	E17, E18, E19, E20	E21, E22 E23, E24	E25, E26 E27, E28	E29, E30 E31, E32
Nivel de lengua avanzado (N3) (18 años)	E33, E34 E35, E36	E37, E38, E39, E40	E41, E42, E43, E44	E45, E46, E47, E48

Tabla 1: Descripción de los estudiantes seleccionados (E).

	Colegio a	Colegio b	Colegio c	Colegio d	Instituto e	Instituto f	Instituto g	Instituto h
N1	E1, E5	E2, E6	E3, E7	E4, E8	E9, E13	E10, E14	E11, E15	E12, E16
N2	E17, E21	E18, E22	E19, E23	E20, E24	E25, E29	E26, E30	E27, E31	E28, E32
N3	E33, E37	E34, E38	E35, E39	E36, E40	E41, E45	E42, E46	E43, E47	E44, E48

Tabla 2: Descripción de los estudiantes seleccionados (E), por institución (a-g).

3.3. Sobre el análisis de datos

Para el estudio de la epéntesis en contexto /sC/ inicial se contabilizaron todos los ítems léxicos que admiten su aparición. Esto conformó un total de 688 ocurrencias en el habla de los estudiantes. Luego se clasificaron los ítems léxicos según la consonante que precede a /s/ para observar si existen diferencias porcentuales en el uso de la epéntesis según las cualidades de /C/.

No se tomaron en cuenta estructuras de doble consonante /sCC/ ni estructuras en contextos en que /sC/ es precedido por /θ/ (sin pausa que los separe), como por ejemplo las secuencias “*the school*” o “*the storm*”. En estas secuencias la aparición de /ɛ/ se puede deber tanto a una epéntesis como a un leve cambio en la cualidad de la /θ/ inglesa en “*the*”. Otras investigaciones ya han observado que las cualidades fonéticas de /θ/ acarrear problemas metodológicos al momento de analizar la epéntesis de /ɛ/ en hablantes de español, dado que ambos fonemas son laxos y reducidos (Carlisle 1991) por lo que la ausencia de una pausa en los contextos antes mencionados puede dificultar el análisis. Por ello, las estructuras de este tipo fueron contabilizadas únicamente en los contextos en que se percibe una pausa o una mini-pausa entre ambas piezas léxicas (por ejemplo: “*the / school*”), que permite discriminar con claridad si efectivamente hay una epéntesis.

4. Análisis

La variable lingüística analizada queda constituida de la siguiente manera /sC/: [sC],[ɛsC]. La primera variante corresponde a la pronunciación inglesa y la segunda corresponde a la epéntesis de un elemento vocálico en posición de inicio de palabra. Este elemento puede manifestar ligeras alteraciones en el timbre, pero en todos los casos se trata claramente de la adición de una vocal no prevista por el inglés, que aparece por motivos de interferencia de la L1.

Cabe señalar que no se encontró para ninguna estructura /sC/ la estrategia de elisión de /s/, que -al igual que la epéntesis- es una estrategia posible para la simplificación de estos grupos consonánticos. El hecho de que ningún estudiante evidenciara este tipo de elisión resulta congruente con la bibliografía especializada, que considera la elisión como una estrategia mucho menos frecuente que la epéntesis en la adquisición de L2.

El análisis comienza con la descripción de las frecuencias de aparición según el tipo de estructura /sC/, a saber, según la consonante que precede a /s/ para observar si alguna en particular favorece la epéntesis. Luego, se presenta el análisis de cada variable independiente (sexo, nivel de lengua y tipo de instrucción formal). El estudio de cada una de estas variables comprende dos partes: el análisis de los comportamientos grupales y el análisis de los comportamientos individuales. Con esto se espera poder cotejar el grado de coincidencia entre ambos niveles de análisis (el individual y el grupal). Finalmente se elabora un cruce de variables para obtener

información más detallada sobre la aparición de la epéntesis. En los cuadros que se presentan a lo largo del análisis se incluye entre paréntesis -y junto a los porcentajes- el número de ocurrencias consignadas en cada caso.

4.1. Contextos fonológicos: clasificación de /C/

Existen grandes diferencias en la frecuencia de aparición de las estructuras del tipo [sC] (cuadro 1). Mientras algunas formas como [sk], [st] o [sp] son muy frecuentes en el corpus -y son constatadas como formas frecuentes en la lengua inglesa-, otras formas resultan muy escasas. En el caso particular de [sf], que es la forma con menos ocurrencias en el presente estudio, generalmente se la caracteriza como una estructura muy escasa en inglés, que se encuentra reservada a unos pocos ítems léxicos (Giegerich 1992).

	[sC]	[EsC]	Total
[sk]	87.9% (146)	12.0% (20)	166
[st]	92.6% (224)	7.3% (18)	242
[sp]	89.9% (151)	10.0% (17)	168
[sm]	98.3% (58)	1.6% (1)	59
[sn]	97.1% (33)	2.8% (1)	34
[sl]	99.9% (17)	0.0% (0)	17
[sf]	99.9% (2)	0.0% (0)	2

Cuadro I: Uso de formas sin/con epéntesis, según consonante que procede a [s].

Los datos también indican que [sk] y [sp] evidencian la mayor frecuencia de epéntesis, seguidas por [st]. Si se agrupan las estructuras [sC] según los rasgos articulatorios de C, se observan algunos comportamientos interesantes (cuadro II).

	[sC]	[EsC]	Total
s+oc sor [st, sk, sp]	90.5% (521)	9.4% (55)	576
s+nas [sm, sn]	97.9% (91)	2.0% (2)	93
s+ líq [sl]	99.9% (17)	0.0% (0)	17
s+ fric sor [sf]	99.9% (2)	0.0% (0)	2

Cuadro II: Uso de formas sin/con epéntesis, según rasgos de /C/.

Las estructuras que contienen consonantes líquidas y fricativas tienen una frecuencia de aparición escasa, pero si se observan los datos de las demás se advierte

que la epéntesis aparece con mayor frecuencia en la combinación *s+oclusiva sorda*. En un estudio sobre la epéntesis en la interfonología persa-inglés Boudaoud *et al.* (2009) encuentran un orden similar: la epéntesis es más frecuente en [s+oc sor], seguido por el grupo [s+nas] y finalmente [s+liq].

4.2. Datos generales

El cuadro III indica que el uso de la epéntesis es escaso en el conjunto de estudiantes analizados, que evidencia una marcada preferencia por [sC].

[sC]	[ɛsC]	Total
91.7% (631)	8.2% (57)	688

Cuadro III: Uso de formas sin/
con epéntesis.

Una posible explicación para la baja frecuencia de aparición de formas con epéntesis es el hecho de que los individuos seleccionados no se encuentran en estadios iniciales de adquisición de la lengua y por ello ya no necesitan recurrir frecuentemente a esta estrategia. Esta hipótesis será evaluada en mayor detalle en el apartado 4.5 cuando se analice la variable nivel de lengua.

Sin embargo, el mero hecho de que la epéntesis aparezca en casi un 10% es interesante en sí mismo en tanto permite apreciar que esta estrategia sigue presente en el grupo de estudiantes analizados, aunque con la distribución y características que veremos a continuación.

4.2.1. Análisis de los comportamientos individuales

En relación con los comportamientos individuales, cabe destacar que ninguno de los estudiantes mostró un uso exclusivo de la epéntesis; de hecho solamente un estudiante (E12) evidencia un alto grado de variación (46-50%), es decir, combina de manera idéntica el uso/no uso de la epéntesis. Cabe señalar que el informante antes mencionado comprende las tres características que, según las hipótesis planteadas en este trabajo, favorecen la aparición de la epéntesis (hombre, nivel 1, instituto). El resto de los estudiantes usa más frecuentemente [sC], como queda en evidencia en el cuadro IV. Tomo este modo de presentación de los datos de Barrios (2002, 2010), en el cual cada (*) muestra el porcentaje de usos de formas sin epéntesis en un individuo. Esto permite ilustrar claramente la variación intrapersonal del fenómeno estudiado.

	Estudiantes
100.00%	*****
96-99%	*
91-95%	*****
86-90%	*****
81-85%	*
76-80%	***
71-75%	***
66-70%	***
61-65%	*
56-60%	
51-55%	
46-50%	*
41-45%	

Cuadro IV: Uso de formas sin epéntesis, por estudiante.

Se observa, además, que 21 estudiantes (casi la mitad de los individuos analizados) utilizan exclusivamente las formas propias de la L2, sin consignar ninguna realización epentética.

4.2.2. Perfil de E12

En relación con el resto de los hombres de nivel de lengua 1 que pertenecen a institutos, el uso de la epéntesis en E12 (50%) es bastante mayor (E10 la utiliza en un 14%, E11 en un 32.2% y E9 en un 8.0%). Cabe preguntarse por qué E12 tiene una frecuencia considerablemente más alta de epéntesis que los demás estudiantes de su subgrupo y, también, que el resto de los estudiantes analizados.

El análisis del cuestionario sociolingüístico y del contenido de la entrevista arroja datos interesantes, que permiten arriesgar al menos una explicación parcial de este fenómeno. E12 tiene, según los registros institucionales, una actuación promedio en clase y un conocimiento de la lengua acorde al nivel del curso al que asiste. A primera vista, eso no resulta congruente con la gran cantidad de formas epentéticas que se consignan en la entrevista. Sin embargo, el cuestionario sociolingüístico evidencia que E12 no tiene una motivación intrínseca o instrumental para aprender la L2 ni manifiesta particular interés en la cultura y la lengua inglesas. No se trata necesariamente de una actitud negativa frente a la lengua o su aprendizaje, sino más bien a cierto desinterés. E12 tampoco manifiesta interés por aprender alguna otra

lengua o deseos de tener contacto con otras culturas. Por otro lado, de la entrevista se desprende claramente que le incomoda hablar en inglés en clase.

En adquisición de L2 se entiende que la distancia psicológica entre el estudiante y la comunidad y cultura meta puede ser un factor importante para la fosilización de formas que manifiestan interferencias de la L1 (Schumann 1976). En este caso particular, parecería ser que la distancia psicológica se debe a falta de motivación para aprender o usar la L2 y no necesariamente a actitudes negativas hacia la comunidad o la cultura que ésta representa. En principio se puede pensar que la distancia psicológica que separa a E12 de la L2 podría ser el motivo por el cual evidencia una suerte de “indicio de fosilización” de la epéntesis o -al menos- un retraso en el descarte de esta estrategia si se lo compara con los demás estudiantes. En el análisis de la entrevista no se detectan rastros o indicios de fosilización de formas morfológicas o sintácticas (lo que en parte explica por qué sus calificaciones y su desempeño en clase no es más bajo que el de los demás estudiantes), pero sí se encuentra evidencia para pensar que la epéntesis no es el único fenómeno fónico que podría responder a un indicio de fosilización en su habla.

4.3. El sexo: comportamientos grupales

La variable sexo parece no influir de manera directa en el uso de la epéntesis. Las mujeres evidencian un uso apenas menor de formas epentéticas que los hombres (cuadro V y gráfico VI). Sin embargo, como se observará más adelante (apartado 4.6.) las diferencias entre hombres y mujeres cambian con el nivel de lengua.

	[sC]	[ɛsC]	Total
Hombres	90.2% (314)	9.7% (34)	348
Mujeres	93.2% (317)	6.7% (23)	340

Cuadro V: Uso de formas sin/con epéntesis, según sexo.

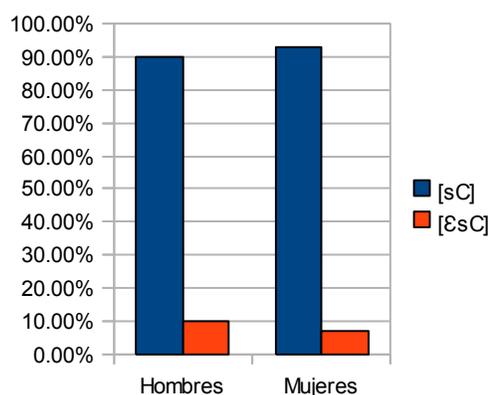


Gráfico VI: Uso de formas sin/con epéntesis, según sexo.

4.3.1. El sexo: comportamientos individuales

Aunque prácticamente no existen diferencias entre ambos grupos, el análisis de los comportamientos individuales (cuadro VII) indica que de los estudiantes que no utilizan la epéntesis en ninguna oportunidad (100.00%), el número de mujeres (12) sobrepasa el de hombres (9).

	Hombres	Mujeres
100.00%	*****	*****
96-99%		*
91-95%	*****	***
86-90%	***	***
81-85%	*	
76-80%	**	*
71-75%	*	**
66-70%	**	*
61-65%		*
56-60%		
51-55%		
46-50%	*	
41-45%		

Cuadro VII: Uso de formas sin epéntesis, por individuo y sexo.

4.4. El tipo de instrucción: comportamientos grupales

Las diferencias que los estudiantes de colegio mantienen con los de instituto (más de un 10%) quedan en evidencia cuando se consideran los comportamientos grupales (cuadro VIII y gráfico IX).

	[sC]	[EsC]	Total
Colegios	95.5% (379)	4.4% (18)	397
Institutos	86.6% (252)	13.3% (39)	291

Cuadro VIII: Uso de formas sin/con epéntesis, según tipo de instrucción.

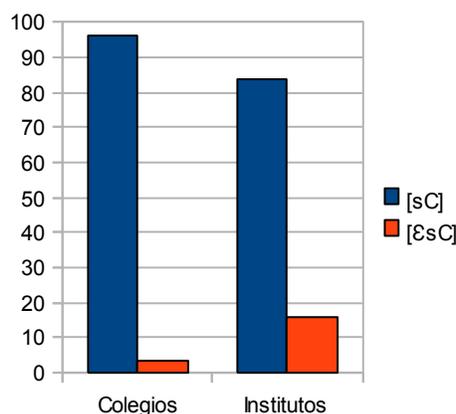


Gráfico IX: Uso de formas sin/con epéntesis, según tipo de instrucción.

El tipo de instrucción formal tiene una incidencia más directa que el sexo, dado que arroja diferencias porcentuales más interesantes. Como había sido planteado inicialmente, el grupo de los estudiantes de instituto tiene una frecuencia de aparición de la epéntesis considerablemente mayor que el grupo de estudiantes de colegio.

4.4.1. El tipo de instrucción formal: comportamientos individuales

Mientras el grupo de estudiantes que pertenecen a colegios muestra un comportamiento más homogéneo (a favor de la forma sin epéntesis), dentro del grupo de estudiantes de institutos se encuentra una mayor variabilidad intragrupal (cuadro X).

	Colegios	Institutos
100.00%	*****	*****
96-99%	*	
91-95%	*****	***
86-90%	**	****
81-85%	*	
76-80%	*	**
71-75%		***
66-70%	*	**
61-65%		*
56-60%		
51-55%		
46-50%		*
41-45%		

Cuadro X: Uso de formas sin epéntesis, por estudiante y tipo de instrucción.

Para los comportamientos individuales, el tipo de instrucción formal arroja diferencias más interesantes que el sexo, aunque tanto en colegios como en institutos hay una preferencia por el uso de formas sin epéntesis.

4.5. El nivel de lengua: comportamientos grupales

A medida que se asciende en el nivel de lengua el porcentaje de uso de epéntesis desciende (cuadro XI y gráfico XII). El análisis de la variable corrobora que, efectivamente, a mayor nivel de lengua, menos frecuente es el uso de la epéntesis. Existe, en este sentido, cierto escalonamiento entre los tres niveles considerados. Esto corrobora -como se advirtió en la interpretación de los datos generales- el hecho de que las formas propias de la interfonología (en este caso la variante con epéntesis) son más productivas en los primeros estadios de adquisición y son posteriormente descartadas.

	[sC]	[EsC]	Total
Nivel 1	84.6% (159)	15.6% (29)	188
Nivel 2	91.1% (185)	9.8% (18)	203
Nivel 3	96.6% (287)	3.3% (10)	297

Cuadro XI: Uso de formas sin/con epéntesis, según nivel de lengua.

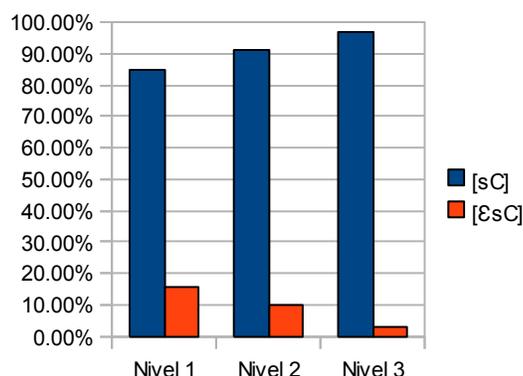


Gráfico XII: Uso de formas sin/con epéntesis, según nivel de lengua.

4.5.1. El nivel de lengua: comportamientos individuales

Si se consideran los comportamientos individuales (cuadro XIII) se observa que la variabilidad intragrupal es mayor en los niveles 1 y 2, y considerablemente menor en el nivel 3. Esto parece confirmar el efecto regulador y homogeneizador de la instrucción formal: cuanto más tiempo está expuesto el estudiante a la instrucción formal, más regulado será su comportamiento (evidenciando menos formas propias de interlengua).

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
100.00%	***	*****	*****
96-99%		*	
91-95%	****		****
86-90%	**	**	**
81-85%		*	
76-80%	**	*	
71-75%	**	*	
66-70%	**	*	
61-65%		*	
56-60%			
51-55%			
46-50%	*		
41-45%			

Cuadro XIII: Uso de formas sin epéntesis, por individuo y nivel de lengua.

4.6. Correlaciones entre el sexo y el nivel de lengua

Hasta el momento se ha observado que el análisis aislado de las variables permite distinguir entre aquellas que tienen una incidencia más directa en la frecuencia de uso de la epéntesis (el tipo de instrucción formal y el nivel de lengua) y aquellas que no tienen incidencia directa (como el sexo). Sin embargo, el cruce de las variables aporta otros datos de interés.

Cuando se correlacionan el sexo y el nivel de lengua (cuadro XIV y gráfico XV) se constatan comportamientos en cierta medida escalonados dentro de cada sexo. La frecuencia de aparición de epéntesis descende a lo largo de los tres niveles, tanto para los hombres como para las mujeres. Sin embargo, el descenso más grande se da en la transición entre los niveles 2 y 3 para el caso de los hombres, mientras que en las mujeres se da en la transición entre los niveles 1 y 2. En este sentido, en las mujeres se impulsa el descarte de la epéntesis más tempranamente que en los hombres. De lo anterior se desprende que el sexo sí incide en el uso de la epéntesis cuando se lo cruza con el nivel de lengua.

	[sC]	[ɛsC]	Total
Hombres Nivel 1	83.9% (94)	16.0% (18)	112
Mujeres Nivel 1	85.5% (65)	14.4% (11)	76
Hombres Nivel 2	86.8% (79)	13.1% (12)	91
Mujeres Nivel 2	94.6% (106)	5.3% (6)	112
Hombres Nivel 3	97.3% (142)	2.6% (4)	146
Mujeres Nivel 3	96.0% (145)	3.9% (6)	151

Cuadro XIV: Uso de formas sin/con epéntesis, según sexo y nivel de lengua.

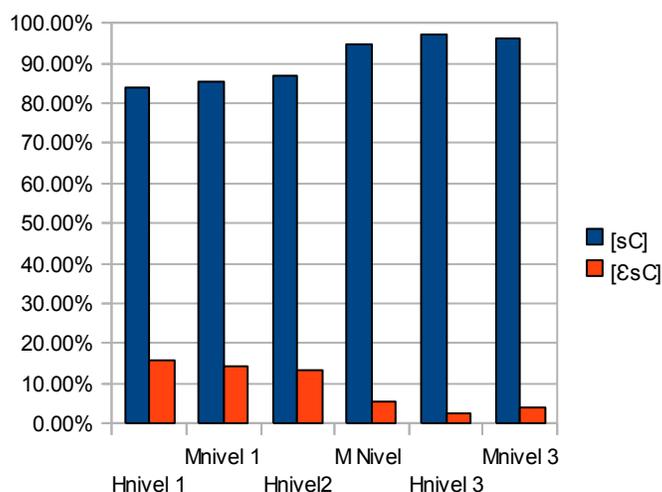


Gráfico XV: Uso de formas sin/con epéntesis, según sexo y nivel de lengua.

Cuando se agrega el tipo de instrucción (cuadro XVI, gráficos XVII y XVIII) también se observa que para todos los subgrupos los estudiantes de institutos muestran un mayor uso de epéntesis que sus contrapartes de colegios. Sin embargo, esta diferencia es considerablemente atenuada cuando se asciende en el nivel de lengua, sobre todo en el nivel 3.

	[sC]	[ɛsC]	Total
Hombres Nivel 1 Inst	76.5% (39)	23.4% (12)	51
Mujeres Nivel 1 Inst	78.8% (26)	21.1% (7)	33
Hombres Nivel 1 Col	90.2% (55)	9.7% (6)	61
Mujeres Nivel 1 Col	90.7% (39)	9.2% (4)	43
Hombres Nivel 2 Inst	78.9% (30)	21.0% (8)	38
Mujeres Nivel 2 Inst	84.4% (27)	15.5% (5)	32
Hombres Nivel 2 Col	92.5% (49)	7.4% (4)	53
Mujeres Nivel 2 Col	98.8% (79)	1.1% (1)	80
Hombres Nivel 3 Inst	95.7% (67)	4.2% (3)	70
Mujeres Nivel 3 Inst	94.1% (64)	5.8% (4)	68
Hombres Nivel 3 Col	98.7% (75)	1.2% (1)	76
Mujeres Nivel 3 Col	97.6% (81)	2.3% (2)	83

Cuadro XVI: Uso de formas sin/con epéntesis, según sexo, nivel de lengua y tipo de instrucción.

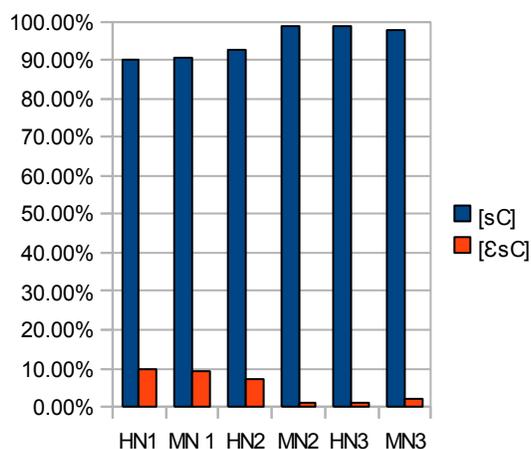


Gráfico XVII: Uso de formas sin/con epéntesis en estudiantes de colegio, según sexo y nivel de lengua.

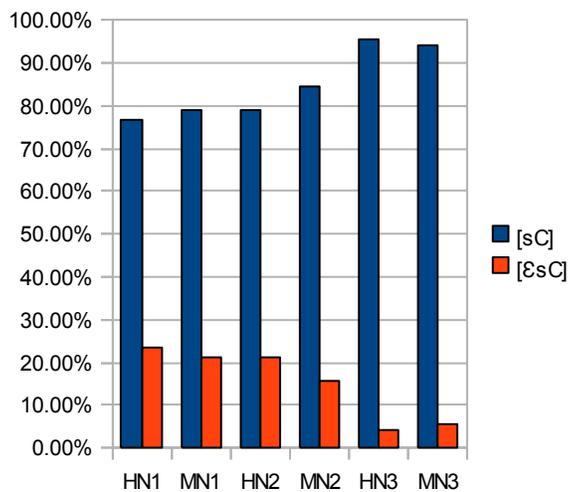


Gráfico XVIII: Uso de formas sin/con epéntesis en estudiantes de instituto, según sexo y nivel de lengua.

5. Conclusiones

Los datos generales evidencian una baja frecuencia de aparición de la epéntesis en grupos consonánticos ingleses iniciales del tipo /sC/ para el grupo de estudiantes montevidéanos analizados. Esto indica que tales estructuras ya están en un proceso avanzado de adquisición por parte de los estudiantes. Por ello, resulta congruente pensar que la pronunciación de /sC/ no representa para ellos una dificultad importante, por lo que ya no es necesario aplicar con frecuencia la estrategia de epéntesis, que empieza a ser progresivamente prescindible.

El proceso de abandono de la epéntesis está estrechamente vinculado con el nivel de lengua del estudiante: en términos generales, a medida que se asciende en el nivel se consignan menos ocurrencias de la epéntesis. En esta dirección, el presente estudio corrobora que la adquisición de /sC/ parece ser exitosa en los estudiantes montevidéanos dado que no se detectan rastros de fosilización en el grupo. Solamente se encontró un estudiante que muestra una mayor variación en el uso de formas con epéntesis y que, eventualmente, podría evidenciar indicios de fosilización. En ese caso particular, se atribuyó este comportamiento a la distancia psicológica con la L2 y a la desmotivación para aprender la lengua.

En relación con el análisis de los contextos fónicos, se observa que el grupo de las consonantes oclusivas sordas ([sp], [st], [sk]) es el más permeable a la epéntesis, y es a la vez el grupo con mayor frecuencia de aparición en el habla de los estudiantes. El orden de frecuencia de la epéntesis según contexto fonológico coincide con el propuesto en otros estudios: *s+oclusiva sorda*, *s+nasal*, *s+líquida*. Queda pendiente, sin embargo, estudiar qué acontece con grupos del tipo /sCC/ para comparar la frecuencia de aparición de epéntesis de /sC/ con /sCC/.

En torno a las variables independientes analizadas y a las hipótesis iniciales se concluye que:

- La hipótesis (H1): “*Las mujeres utilizan menos formas con epéntesis que los hombres*” no es corroborada totalmente. De hecho, el sexo no parece tener incidencia directa en el uso de la epéntesis, ya que los porcentajes de uso en hombres y mujeres son muy similares. El estudio de la variable sexo se torna interesante únicamente cuando se considera el nivel de lengua. En este caso se observa que en las mujeres se impulsa el abandono de la epéntesis en la transición entre los niveles 1 y 2 mientras que en el caso de los hombres se hace entre los niveles 2 y 3 (esto último ocurre tanto en los colegios como en los institutos).
- La hipótesis (H2): “*En los niveles de lengua más avanzados la epéntesis es menos frecuente*” queda corroborada al analizar las frecuencias de uso por nivel. Se constata que el número de epéntesis descende de forma proporcional al nivel de lengua, fenómeno que es congruente con la propia definición de interfonología, que presupone que la interferencia fónica es más común en los niveles iniciales de aprendizaje de la L2. Además, el análisis de los comportamientos individuales indica

que a medida que se asciende en el nivel de lengua, los comportamientos intragrupal se tornan más homogéneos, corroborando el efecto regulador de la instrucción formal. Cabe señalar que del comportamiento escalonado de los tres niveles no se desprende necesariamente que la adquisición de la estructura /sC/ y el descarte de la estrategia de epéntesis /EsC/ sea un proceso unidireccional en todas sus etapas, sino que, como varios fenómenos propios de la adquisición de una L2, puede evidenciar cambios de dirección. A modo de ejemplo, en un estudio longitudinal de interfonología español-sueco Abrahamsson (1999) encuentra en el individuo analizado un comportamiento en U (*U-shaped pattern*) en el cual a lo largo del tiempo la frecuencia de uso de epéntesis fluctúa (en algunos casos con diferencias frecuenciales significativas y en otros no). Sin embargo, para este estudio queda confirmado que el uso de la epéntesis disminuye de forma escalonada, por lo menos para los tres niveles considerados.

- La hipótesis (H3): “*Los estudiantes que pertenecen a institutos evidencian un uso mayor de formas con epéntesis que los estudiantes que pertenecen a colegios bilingües*” también es corroborada. El tipo de instrucción formal incide en el comportamiento de los estudiantes. De manera consistente los estudiantes de colegios evidencian un uso considerablemente menor de epéntesis que los estudiantes de institutos. Los primeros tienen un comportamiento intragrupal más homogéneo, que queda en evidencia en el análisis individual. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes de instituto también evidencian un menor número de epéntesis cuando se consideran niveles de lengua más avanzados permite pensar que en ninguno de los dos tipos de instrucción formal se tiende a fosilizar este fenómeno. Cuando se analiza el tipo de instrucción formal a la luz de los niveles de lengua se observa que, a medida que se avanza en el nivel, desaparecen las diferencias entre colegios e institutos.

En términos generales se puede concluir que para el grupo de estudiantes analizados la instrucción formal en la L2 (ya sea en colegios o en institutos) tiene una incidencia positiva en la eliminación de formas propias de la interferencia de L1 (o, al menos en este caso, del uso de la epéntesis), tanto en hombres como en mujeres a lo largo de los diferentes niveles de lengua. El efecto de la instrucción formal no permite que la epéntesis se fosilice, aunque la velocidad con la que se la descarte dependerá principalmente del tipo de instrucción formal que reciba y del nivel de lengua del estudiante. Parecería ser que la instrucción formal en sí misma favorece el descarte de la epéntesis y que la calidad y la cantidad del input (que caracterizan las diferencias entre colegios e institutos) determinan la rapidez con que se abandona esta estrategia.

Finalmente, resultaría interesante comparar los datos del presente trabajo con los de hablantes montevidianos de características similares que adquieran inglés como L2 en contexto comunitario para observar si existen tendencias similares o si se

favorece la fosilización de la epéntesis al no estar bajo el efecto de la instrucción formal en la L2. En instancias de adquisición formal de una L2 hay un constante ejercicio de corrección y evaluación explícitas que, en cierta medida, garantiza el progreso del aprendizaje y la superación de varios de los llamados problemas de interferencia. En cambio, en contexto comunitario la corrección no es un proceso sistemático, y solamente aquellos que están interesados en identificarse con los modelos de corrección y de prestigio de la L2 siguen intentando mejorar su competencia lingüística, muchas veces sin la guía de la instrucción explícita.

Bibliografía

- Abrahamsson, Niclas (1999). "Vowel epenthesis of /sC(C)/ onsets in Spanish/Swedish interphonology: A longitudinal case study". *Language learning* 49, 3, 473-508.
- Adamson, H. Douglas (2009). *Interlanguage variation in theoretical and pedagogical perspective*. New York: Routledge.
- Alarcos Llorach, Emilio (1986). *Fonología española*. Madrid:Gredos.
- Barrios, Graciela (2002). "Formas estándares – no-estándares: la información social del nivel fonológico", en: Barrios, Graciela / Orlando, Virginia (comps.). *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo: Gráficos del Sur. 73-92.
- Barrios, Graciela (2010). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Bayley, Robert (2003). "Second language acquisition and sociolinguistic variation". *Intercultural communication studies XIV*.
<<http://www.uri.edu/iaics/content/2005v14n2/01%20Robert%20Bayley.pdf>> (10 mayo 2010).
- Boudaoud, Malek/Cardoso, Walcir (2009). "The variable acquisition of /s/ + consonant onset clusters in Farsi-English interlanguage", en: Bowles, Melissa (ed.). *Proceedings of the 10th generative approaches to second language acquisition conference*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. 86-104.

- Briones, Guillermo (1996). *Metodología de investigación cuantitativa en ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Canale, Germán (en prensa). “Didáctica fonológica del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas montevidéanas”, en: Canale, Germán (comp.). *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*.
- Cardoso, Walcir (2008). “When input frequency patterns fail to drive learning: The acquisition of Sc onset clusters”, en: Rauber, Andréia S., Watkins, Michael A., y Baptista, Barbara O. (eds.). *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. Florianópolis: Federal University of Santa Catarina. 67-85.
- Cardoso, Walcir/John, Paul/French, Leif (2007). “The variable perception of /s/ + coronal onset clusters in Brazilian Portuguese English”, en: Rauber, Andréia S., Watkins, Michael A., y Baptista, Barbara O. (eds.). *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. Florianópolis: Federal University of Santa Catarina. 86-106.
- Carlisle, Robert (1988). “The effect of markedness on epenthesis in Spanish/English interlanguage phonology”. *Issues and Developments in English and Applied Linguistics* 3, 15–23.
- Carlisle, Robert (1991). “The influence of environment on vowel epenthesis in Spanish/English interphonology”, en: Volpe, Angela Della (ed.). *The Seventeenth LACUS Forum. Lake Bluff, IL. Linguistic Association of Canada and the United States*. 135-145.
- Carlisle, Robert (1997). “The modification of onsets in a markedness relationship: Testing the interlanguage structural conformity hypothesis”. *Language Learning* 47, 327–361.
- Carr, Philip (1993). *Phonology*. New York: Palgrave.
- Cea D’Ancona, María Ángeles (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Corder, S. Pit (1983). “Strategies of communication”, en: Færch, Claus / Kasper, Gabriele (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman. 15-19.

- Couto Fernandes, Paulo Roberto (2001). “A epêntese nas formas oral e escrita na interfonologia Português/Inglês”, en: Matzenauer Hernandorena, Carmen Lucía (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: Educat. 235-259.
- Crystal, David (1980). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge/Massachusetts: Basil Blackwell.
- Dewaele, Jean-Marc (2004). “The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: an overview”. *French Language Studies* 14, 301–319.
- Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1983). “Plans and strategies in foreign language communication”, en: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman. 20-60.
- Fullana, Natalia (2005). *Age-Related effects on the acquisition of a foreign language phonology in a formal setting*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0308106-154242/index.html>> (2 diciembre 2009).
- Giegerich, Heinz J. (1992). *English phonology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimson, Alfred C. (1962). *An introduction to the pronunciation of English*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gonzo, Susan/Saltarelli, Mario (1983). “Pidginization and linguistic change in emmigrant languages”, en: Andersen, Roger W. (ed.). *Pidginization and creolization as language acquisition*. London: Newbury House. 181-197.
- Hansen, Jette G. (2006). *Acquiring a non-native phonology. Linguistic constrains and social barriers*. Londres / New York: Continuum.
- Holm, John (2000). *An introduction to pidgins and creoles*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Germán Canale - Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/ ...

- Jakobson, Roman (1969). *Language enfantin et aphasie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lass, Roger (1984). *Phonology. An introduction to basic concepts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lathrop, Thomas A. (1984). *Curso de gramática histórica española*. Barcelona: Ariel.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lleó, Conxita (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Mack, Molly (2003). "The phonetic system of bilinguals", en: Banich, Marie T./Mack, Molly (eds.). *Mind, Brain and Language*. Mahwah: Lawrence Earlbaum. 309-349.
- Major, Roy C. (1996). "Markedness in second language acquisition of consonant clusters", en: Bayley, Robert / Preston, Dennis R. (eds.). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins. 75-96.
- Pallotti, Gabriele (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Regan, Vera/Howard, Martin/Lemée, Isabelle (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Schumann, John, H. (1976). "Second language acquisition: the pidginization hypothesis". *Language Learning*. 26, 2, 391-408.
- Seliger, Herbert W. (1977). "Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and second language competence". *Language Learning*, 27, 263-278.
- Selinker, Larry (1969). "Language transfer". *General Linguistics*, 9, 67-92.

- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, 209-231.
- Tarone, Eliane (1980). "Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology". *International Review of Applied Linguistics* 18, 139-152.
- Tarone, Eliane (1983). "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'", en: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman. 61-74.
- Tarone, Eliane/Cohen, Andrew D./Dumas, Guy (1983). "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies", en: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman. 4-14.
- Texeira Rebello, Jeanne (1997). "The acquisition of English initial /s/ clusters by Brazilian EFL learners", en: Leather, Jonathan/James, Allan (eds.). *New sounds 97: Proceedings of the Fifth International Symposium on the acquisition of second language speech*. Klagenfurt: Universidad de Klagenfurt. 286-293.
- Tropf, Herbert S. (1987). "Sonority as a variability factor in second language phonology", en: James, Allan/Leather, Jonathan (eds.). *Sound Pattern in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris. 173-191.
- Valdman, Albert (2003). "The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms", en: Blyth, Carl S. (ed.). *The sociolinguistics of foreign-language classrooms: Contributions of the native, the nearnative, and the non-native speaker*. Boston: Heinle. 57-78.
- Váradi, Tamás (1983). "Strategies of target language learner communication: message adjustment", en: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman. 79-99.