

## ***THE EPENTHESIS IN SPANISH-SPEAKING LEARNERS OF ESL***

**ESTHELA RAMÍREZ HERNÁNDEZ**

ORCID.ORG/0000-0001-5978-5912

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

lila565.erh@gmail.com

**Abstract:** *The main goal of this study is to evaluate six hypotheses through a socio-linguistic questionnaire and three formal speech instruments. It is intended to know whether the Principle of Sonority Sequence and the Principle Minimum Sonority Distance influenced the acquisition order of English complex onsets, as well as to determine if the quantity of input and output, level of English proficiency, elicitation instrument, had influenced in the frequency of the epenthetic vowel in undergraduate students. The results showed that the amount of input and output, as well as the elicitation instrument, could be predictor variables with respect to the occurrence of this reparation mechanism.*

**KEYWORDS:** ONSETS; SONORITY; SYLLABLE; INTERPHONOLOGY; MARKEDNESS

**RECEPTION:** 31/10/2019

**ACCEPTANCE:** 29/04/2020

# LA EPÉNTESIS EN HISPANOHABLANTES APRENDIENTES DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA (L2)

**ESTHELA RAMÍREZ HERNÁNDEZ**

ORCID.ORG/0000-0001-5978-5912

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

lila565.erh@gmail.com

**Resumen:** El objetivo del presente estudio es someter a evaluación seis hipótesis a través de los resultados de un cuestionario sociolingüístico y de tres instrumentos de elicitación (lectura de palabras, frases marco y texto), para indagar si el Principio de Secuencia de Sonoridad y el Principio de Sonoridad de Distancia Mínima influyen en el orden de adquisición de los ataques consonánticos del inglés. Así como confirmar si las cantidades de *input* y de *output*, el nivel de dominio en inglés y el grado de control del instrumento de elicitación de habla formal intervienen en la frecuencia de la vocal epentética en 20 alumnas universitarias. Los resultados demuestran que las cantidades de *input* y *output*, así como el instrumento de elicitación podrían ser variables predictoras respecto a la frecuencia de este mecanismo de reparación.

**PALABRAS CLAVE:** ATAQUES; SONORIDAD; SÍLABA; INTERFONOLOGÍA; MARCACIÓN

**RECEPCIÓN:** 31/10/2019

**ACEPTACIÓN:** 29/04/2020

## INTRODUCCIÓN

Las secuencias de desarrollo de ataques consonánticos en inglés han sido ampliamente documentadas en estudios de adquisición de segunda lengua (L2).<sup>1</sup> La evidencia aportada por algunas investigaciones efectuadas al respecto (Carlisle, 1988, 1991, 2006; Rauber, 2006) sugieren que durante el proceso de adquisición fonológica los aprendientes siguen las mismas etapas de desarrollo de manera sistemática. El presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia de dos variables lingüísticas y cuatro extralingüísticas en relación con el aumento y la reducción de mecanismos de reparación ante ataques complejos como la inserción vocálica, mecanismo al que recurren los hispanohablantes aprendientes de inglés como L2 (Tarone *et al.*, 1983; Carlisle, 1991; Cardoso y Liakin, 2009). Lo que se desea saber es si las premisas del Principio de Secuencia de Sonoridad y las del Principio de Sonoridad de Distancia Mínima predicen el orden de adquisición de los ataques consonánticos, así como cuál es la cantidad de *input* y *output* que tienen las alumnas de la licenciatura en lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). También se pretende analizar si, a mayor cantidad de *input* y *output*, menor será la producción de vocal epentética, así como determinar si el nivel de dominio en inglés y el grado de control del instrumento de elicitación de habla formal determinan la frecuencia de mecanismos de reparación a nivel silábico en la interlengua.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se desarrolla un apartado teórico en el cual se presentan conceptos como:

- 1 En la bibliografía consultada, algunos de los estudios usan el término L2 (segunda lengua), cuando se trata de un entorno de aprendizaje de inglés como LE (lengua extranjera). Asimismo, preferiremos el uso del acrónimo L2, debido a las características particulares de la muestra seleccionada, pues se trata de nativo hablantes del español que ingresan a la licenciatura en lenguas con el objetivo de desarrollar competencia en una segunda lengua (inglés), con una proficiencia comunicativa y una organización cognitiva que les permita comunicarse no solo a nivel personal básico, sino también a un nivel académico cognitivo.

marcación, ataques consonánticos del español y del inglés, adquisición de ataques consonánticos del español y del inglés como primera lengua (L1) y segunda lengua (L2), Principio de Secuencia de Sonoridad, Principio de Sonoridad de Distancia Mínima, epéntesis vocálica en español e inglés como L1 y L2, patrones de reparación en el interlenguaje, epéntesis vocálica en la interfonología del español-inglés y estudios previos. Posteriormente, se expone la metodología, donde se tratarán los siguientes aspectos: selección de la muestra, diseño y aplicación del cuestionario sociolingüístico, recolección de datos, instrumentos de elicitación, variables dependientes e independientes, hipótesis, análisis de datos, discusión de resultados y conclusiones.

## MARCACIÓN

La idea de la marcación fonológica tiene sus antecedentes en *The Sound Pattern of English* (Chomsky y Halle, 1968). El término de *marcación* permite una interpretación de universalidad que es muy distinta a la interpretación de la teoría de principios y parámetros, en la que marcación no tiene un lugar sustancial en la gramática (Kager, 1990). La marcación desempeña un papel importante en la fonología de la L2. Se trata de un término empleado como herramienta para explicar el fenómeno de adquisición de segundas lenguas (Carlisle, 1988; Major, 1987; Rebello y Baptista, 2006; Escartín Ortiz, 2005). La teoría de marcación asigna un estatus de *no marcado* a las representaciones que son simples, menos difíciles, más frecuentes y perceptualmente más salientes (ataques, templates silábicos cv). Mientras que el estatus de *marcado* se refiere a estructuras más complejas, más difíciles, menos frecuentes y que presentan menos posibilidad de ser percibidas (codas, templates silábicos cvc). Su enfoque se basa en evidencia tipológica en forma de universales implicativos (si un rasgo X está presente en la lengua, entonces Y debe estar presente también, pero no a la inversa). Por ejemplo, de acuerdo con Kager (2004), si una lengua permite sílabas cerradas también permitirá sílabas abiertas. En este sentido, si una lengua permite ataques y codas complejos, también permitirá ataques y codas simples. Existen lenguas como el árabe, el tunica y el inglés que permiten codas, mientras que el fijian, el mazateco y el cayuvava

las prohíben (Blevins, 1995). Es importante hacer notar que la marcación podría interactuar con la interferencia en la adquisición de la gramática de la L2.

### ATAQUES CONSONÁNTICOS DEL ESPAÑOL

Harris (1983) propone la regla de ataques en español, la cual establece que un ataque ramificado se constituye con un máximo de dos elementos, cuyos segmentos son [+consonánticos] y no presentan adyacencia dentro de la Escala Universal de Sonoridad.<sup>2</sup> De acuerdo con Blevins (1996: 217), los patrones silábicos permitidos en español son v, cv, cvc, vc, ccv y ccvc, es decir, el inicio es opcional. Siguiendo a Harris (1983: 20), solo los grupos de [obstruyente + líquida] constituyen secuencias consonánticas lícitas en español, pues respetan la Escala Universal de Sonoridad. Lema (1997: 169) explica: “si bien el latín permitía secuencia de la forma sCV en posición inicial de palabra, la estructura silábica hispánica requirió el reanálisis de esta secuencia y la reinterpretación de las dos consonantes como miembros de sílabas distintas”, como se demuestra en los datos de la imagen 1.

Imagen 1. Reparación silábica del español

A. skóla	B. eskwéla
staré	estar
spátium	espacio

Fuente: Lema (1997).

2 Clements (1990) propone una Escala Universal de Sonoridad la cual está integrada por las cuatro clases naturales mayores que va del segmento menos sonoro al más sonoro.

## ATAQUES CONSONÁNTICOS DEL INGLÉS

A continuación, en la imagen 2 se presentan los ataques consonánticos del inglés. En *a.* se observan los ataques consonánticos conformados por [obstruyente + resonante] (/pl/, /pl/, /pr/, /tr/, /kr/, /fl/, /fr/, /tr/, /sr/). En *b.*, los ataques consonánticos de *-/sC/* conformados por [-s + oclusiva], [-s + nasal], y [-s + resonante].<sup>3</sup>

Imagen 2. Ataques consonánticos del inglés

(1)	English		
	a. Obstruent+sonorant:		
	pl	*tl	kl
	pr	tr	kr
	fl	*θl	*ʃl
	fr	θr	ʃr
	b. sC clusters:		
	sp	st	sk
	sm	sn	
		sl	
		*sr	

Fuente: Goad (2011).

En inglés, se presentan ambas categorías de ataques consonánticos: los del tipo *-/sC/* y los ataques ramificados del tipo [obstruyente + resonante] (/pl/, /fl/), mientras que en español solo se presentan los ataques consonánticos del tipo ataque ramificado [obstruyente + resonante]. Lo que podemos observar es que los grupos consonánticos conformados por [-s + oclusiva] (/sp/ /st/ y /sk/) pertenecen a la categoría de los *sonority plateau*, es decir,

**3** Las lenguas que permiten [-s + oclusiva] permiten también [-s + resonante], como en el caso del totonaco de Misantla o el mazateco de Chiquihuitlan (Steriade, 1994).

se trata de ataques consonánticos marcados cuyos elementos son iguales o casi iguales respecto a su sonoridad. De acuerdo con Morelli (1999), este tipo de ataques consonánticos presenta cierta inmunidad ante el Principio de Secuencia de Sonoridad. En la imagen 3, se muestra una tipología que propone Morelli (1999: 20) para los ataques complejos de las lenguas, y concluye que los grupos complejos *sonority reversal*<sup>4</sup> y *sonority plateau*, debido a su complejidad fonotáctica, manifiestan siempre un comportamiento fonológico asimétrico con respecto a los ataques complejos nucleares.

Imagen 3. Tipología de ataques complejos

Ataques complejos nucleares	Ataques complejos sonority reversal	Ataques complejos sonority plateau
obstruyente + glide	glide + obstruyente	glide + glide
obstruyente + líquida	líquida + glide	líquida + líquida
obstruyente + nasal	nasal + obstruyente	nasal + nasal
líquida + glide	glide + líquida	obstruyente + obstruyente
nasal + glide	glide + nasal	
nasal + líquida	líquida + nasal	

Fuente: Adaptada de Morelli (1999).

Los grupos complejos nucleares son menos marcados que los *sonority reversal* y los *sonority plateau*. En inglés, hay tres inicios consonánticos del tipo *sonority plateau* (/sp/, /st/, /sk/), conformados por [obstruyente + obstruyente]. No todos los ataques complejos *sonority plateau* ocurren con la misma frecuencia en las lenguas del mundo; por ejemplo, /st/ es más frecuente que /tp/. Son 39 lenguas las que en su fonotáctica permiten *sonority plateau* en posición de ataque. A continuación, en la imagen 4 se

4 Un *sonority reversal* se refiere a aquel ataque consonántico marcado, cuyos elementos, en vez de aumentar en sonoridad, decrecen para luego aumentar.

contrastan los tipos de grupos consonánticos en posición de ataque que presentan dos lenguas romances (español y francés), una lengua kere (acoma), una lengua griega (griego), tres lenguas germánicas (inglés, flamenco y alemán) y una lengua eslava (ruso).

Imagen 4. Contraste tipológico de grupos consonánticos en posición de ataque

s +	Spanish	French, Acoma	Greek	English	Dutch	German	Russian
stop	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
fricative	*	*	✓	*	✓	*	✓
nasal	*	*	(*)	✓	✓	✓	✓
lateral	*	*	*	✓	✓	✓	✓
rhotic	*	*	*	*	(*)	✓	✓

Fuente: Goad (2011).

En la imagen anterior se observa la tipología de grupos consonánticos en posición de ataque que existen en algunas de las lenguas del mundo. Como puede verse, el ruso es más permisible en la fonotáctica de sus grupos consonánticos en contraste con el español. En el siguiente apartado se presentarán algunas observaciones de estudios efectuados respecto a los procesos de adquisición de las secuencias consonánticas del español como L1 y como L2.

## ADQUISICIÓN DE ATAQUES CONSONÁNTICOS DEL ESPAÑOL COMO L1 Y L2

Una de las conclusiones de estudios que contribuyen a esta línea de investigación es que durante las primeras etapas los niños optan por el mecanismo de reducción silábica de ccv a cv. Los niños no solo reducen, sino que además mantienen el primer y menos sonante elemento del ataque complejo. Melgar de González (1978) establece que los grupos de ataques complejos compuestos por [bilabial + lateral] son adquiridos hasta los 4 años, mientras que algunos ataques complejos como /pr/, /gl/, /fr/, /tr/ son adquiridos hasta los 6 años. Por otro lado, respecto a la adquisición



de grupos consonánticos *-sC/* en español como L2, Ramírez Vera (2012) demuestra que el agregado de un segmento vocálico se emplea como estrategia de reparación en aprendices ingleses del español como L2, pues, aparte de ser producida inconscientemente, forma parte de un plan articulatorio del hablante, como una estrategia para recuperar contextos poco percibidos.

### ADQUISICIÓN DE LOS GRUPOS CONSONÁNTICOS *-sC/* EN INGLÉS COMO L1 Y L2

Para poder dar mayor explicación a la dificultad que representa poder articular el ataque consonántico *-sC/*, es necesario analizar la fonología de la lengua meta —en este caso el inglés—, así como intentar describir lo que ocurre en la competencia nativa del aprendiente. Gnanadesikan (1995) presenta datos recolectados de una niña 2;9 meses que adquiere inglés como L1 y quien reduce los ataques consonánticos a una sola consonante, dando siempre preferencia a la menos sonora, como se puede observar en los datos de *a*.

a. clean	[kin]
please	[piz]
sleep	[sip]
snow	[so]
friend	[fɛn]
sky	[kay]
spill	[piw]

De los datos de *a*. se observa que en la gramática de esta niña los ataques complejos no son aún permitidos. Entonces, en *sky* y en *spill* la */s/* inicial se elide, debido a que es más sonora que */k/* y que */p/*. Por otro lado, en *sleep* y *snow* la */s/* sale a superficie, pues es menos sonora que */l/* y */n/*.

Durante los procesos de adquisición fonológica, los aprendientes hispanohablantes de inglés como L2, de acuerdo con Carlisle (1991), siguen etapas muy similares. Además, Escartín Ortiz (2005) agrega que los grupos consonánticos *-sC/*, por su estructura, representan mayor dificultad en la adquisición de L2.

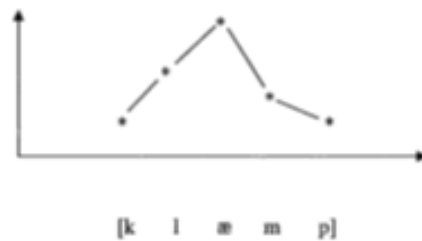
## PRINCIPIO DE SECUENCIA DE SONORIDAD

Clements (1990) propone una Escala Universal de Sonoridad en (1), la cual está integrada por las cuatro clases naturales mayores (obstruyentes, nasales, líquidas y *glides*), que van del segmento menos sonoro al más sonoro. Es relevante señalar que esta será la escala de sonoridad que se tomará como referencia también para la descripción y clasificación de los ataques consonánticos,

### (1). O < N < L < G

El Principio de Secuencia de Sonoridad (Steriade, 1982; Selkirk, 1982; Clements, 1990) enuncia que el sonido más sonoro se encuentra en el núcleo de la sílaba, mientras que el menos sonoro ocurre al final de esta. Por ello, un análisis adecuado respecto a la sonoridad debe basarse en dicho principio universal, pues se encarga de la buena formación de las sílabas. La imagen 5 muestra la secuencia de sonoridad de la palabra *clamp*, la cual respeta el Principio de Secuencia de Sonoridad, pues hay un ascenso unidireccional y luego un descenso respecto al punto máximo de sonoridad hacia el final de la sílaba, es decir hacia la coda.

Imagen 5. Secuencia de sonoridad

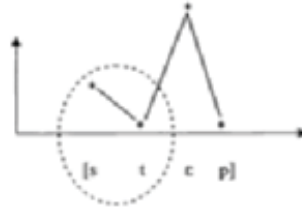


Fuente: Escartín Ortiz (2005).

Es importante argüir que este principio se expresa mejor como tendencia universal más que como universal absoluto; es decir, a pesar de que el Principio de Secuencia de Sonoridad incluye la gran mayoría de los principios de la organización segmental, esta conserva sus excepciones. Los ataques consonánticos que no respetan las premisas del Principio de

Secuencia de Sonoridad son, por ejemplo, los ataques complejos conformados por [-s + oclusiva], como puede observarse en la imagen 6.

Imagen 6. Alteración al principio de secuencia de sonoridad



Fuente: Escartín Ortiz (2005).

### **PRINCIPIO DE SONORIDAD DE DISTANCIA MÍNIMA**

El Principio de Sonoridad de Distancia Mínima en ataques complejos enuncia que el segundo elemento de un grupo consonántico opta por un segmento más sonoro, uno que aumente en sonoridad al máximo (Clements, 1990). Los ataques complejos prefieren satisfacer dicho principio para ser permitidos en las lenguas (Hooper, 1976; Steriade, 1982). Se sabe que en los ataques complejos, entre mayor sea la distancia de sonoridad de la primera consonante (C1) y de la segunda consonante (C2), mejor será la buena formación del grupo consonántico. Así, se prefieren ataques complejos integrados por [obstruyente + *glide*] antes que ataques complejos del tipo [obstruyente + líquida] y [obstruyente + nasal]. Entonces, los inicios complejos que conserven una distancia de sonoridad menor serán marcados como los que pertenecen a [-s + oclusiva] respecto a los ataques complejos que tienen mayor distancia de sonoridad como [-s + líquida].

## LA EPÉNTESIS

Dentro del marco de teoría de optimidad se explicitan dos tipos: la epéntesis coloreada por el contexto o intrusiva y la mínimamente marcada. En el primer tipo de epéntesis, el segmento epentético toma propiedades del segmento siguiente. Por otro lado, la epéntesis mínimamente marcada es aquella en donde se escoge un segmento vocálico no marcado por su punto de articulación (Kager, 2004). El tipo de epéntesis que insertan los hispanohablantes aprendientes del inglés como L2 es la mínimamente marcada.

## LA EPÉNTESIS VOCÁLICA EN ESPAÑOL COMO L1

Las lenguas emplean estrategias de reparación de sílabas ilícitas como la epéntesis para evitar coda, ya sea simple o compleja (Kager, 2004). Sin embargo, en español las epéntesis del plural y del diminutivo no se originan en esencia para reparar estructuras silábicas anómalas, sino que surgen para crear una estructura de superficie menos marcada bajo las condiciones de la morfología (Colina, 2009). De acuerdo con Núñez y Morales-Front (1999), la [e] es una vocal epentética por excelencia en español. La epéntesis se utiliza en los morfemas flexivos para indicar número, cuando se trata de sílabas cerradas, como en el caso de <farol> -e -s o de <árbol> -e -s. Carlisle (2001: 7) confirma que el español tiene un gran número de palabras que inician con la secuencia (esC), en palabras trisilábicas como “escuela, estampa, espía”, lo que hace predecible que sea la /e/ la vocal asimétrica,<sup>5</sup> pues así lo demanda la estructura silábica del español. Y es que, de acuerdo

5 La concepción de las vocales asimétricas da como resultado la consignación léxica de un segmento totalmente subespecificado en sus rasgos, como es el caso de la /e/ en español y gengbe, la /i/ en el yoruba de Nigeria, o la /u/ del japonés. El hecho de que todas estas difieran en la vocal seleccionada sugiere que la aparición de una u otra obedece al carácter propio de estas lenguas particulares (Núñez y Morales-Front, 1999: 168).

con la teoría de subespecificación (Archangeli, 1988), todo segmento fonológico solo tendrá una especificación mínima de rasgos. En español, la /e/ cumple con estos requisitos, pues se trata de un segmento [-alto], [-bajo], [-retraído] y [-redondeado] (Núñez y Morales-Front, 1999). Mientras que en el caso de la /a/ se trata de un segmento vocálico con mayor grado de especificación, que además se elide y debilita con menor frecuencia en el español del centro de México (Goodin-Mayeda, 2014).

## LA EPÉNTESIS VOCÁLICA EN EL INGLÉS COMO L2

Côté (2000) menciona que la vocal epentética surge motivada inicialmente por la necesidad de que las consonantes sean perceptibles, para lo cual se basa en la licencia del enfoque por pistas de Steriade (1994), quien afirma que el principal correlato acústico en el que confían los oyentes para identificar rasgos del punto de articulación de las consonantes son las transiciones formánticas de las vocales que le preceden, es decir, se enuncia el principio de que cualquier consonante que no se encuentre cerca de una vocal será poco perceptible.

El mecanismo de reparación que se analiza en el presente artículo será la inserción de [e] ante ataques consonánticos del tipo /sp/, /st/, /sk/, /sl/, /sm/ y /sn/ que realizan los hispanohablantes aprendientes del inglés como L2. Por ejemplo, [es]ang del sustantivo *slang* [sl/ŋ/]. Otro fenómeno parecido se da en la adaptación de préstamos que inician con ataques consonánticos marcados. Por ejemplo, la palabra *scanner* del inglés llega con *e* inicial insertada, *escáner*. Archibald y Young-Scholten (2000) mencionan que la epéntesis es un fenómeno muy recurrente sobre todo si en la L1 posee alta productividad, como es el caso del español. Tarone (1987) añade que 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.

## PATRONES DE REPARACIÓN EN LA INTERLENGUA

Tarone *et al.* (1983) caracterizan la simplificación del grupo complejo como una de las estrategias más frecuentes en los sistemas de interfonología. La epéntesis vocálica es el mecanismo de reparación al que recurren los aprendientes del inglés como L2, debido a que se subsana la estructura silábica que se altera por influencia de la L2. En la imagen 7 se observa el contraste de estrategias de reparación ante la palabra del inglés *floor*; en este ejemplo también se visualiza que, para resolver la complejidad silábica, los aprendientes árabes recurren a la inserción de la vocal /i/.

Imagen 7. Ejemplos de epéntesis en aprendientes del inglés como L2

<b>Inglés árabe-iraquí</b>	<b>Inglés árabe-egipcio</b>	<b>Inglés</b>
<i>lfloor</i>	<i>filoor</i>	<i>“floor”</i>

Fuente: Broselow (1987).

A continuación, en la imagen 8 se presentan ejemplos de hablantes del persa aprendientes de inglés como L2 en cuatro tipos de ataques consonánticos: en *a.* [obstruyente + resonante], en *b.* [fricativa no estridente + resonante], en *c.* [-s + resonante] y en *d.* [-s + oclusiva]. La vocal epentética rompe el grupo consonántico en *a.* y en *b.*, mientras que, en *c.* y en *d.*, el ataque consonántico se mantiene unido.

Imagen 8. Ejemplos de epéntesis en aprendientes persas del inglés como L2

a. p[e]lastic p[e]roud d[i]rink	b. f[i]loor F[e]red th[i]ree	c. [e]smoke [e]snow [e]slide	d. [e]sp[i]ring [e]statistic [e]ski (loan)
---------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	--

Fuente: Broselow (1987).

Nótese cómo cambia el lugar de la vocal epentética dependiendo del tipo de ataque consonántico. Finalmente, concluiré este apartado teórico haciendo una revisión de los estudios previos de las rutas de adquisición de ataques complejos.

## ESTUDIOS PREVIOS

Dentro de la literatura de adquisición de L1, Morales-Front (2006) halló que los ataques complejos en español y en catalán surgen antes de las codas complejas, a diferencia de lo que han reportado estudios cuya lengua meta son el alemán, el inglés y, de cierta forma, el holandés, todas, lenguas germánicas. Esta evidencia sugiere que la filogenética tiene que ver en la adquisición e impone límites a la universalidad del proceso en el nivel fonológico.

En seguida, en la imagen 9, se presentan estudios previos que se han efectuado en el área de adquisición de grupos consonánticos en posición de ataque, con sujetos cuya L1 es el español y el portugués brasileño. El primer estudio del que se tiene registro con estas características es el de Carlisle (1988), donde aseveró que el orden de adquisición va de ataques menos marcados como /sl/<sup>6</sup> a más marcados como /sn/ y /sm/. También se muestran estudios cuyos resultados son coincidentes con las premisas del Principio de Secuencia de Sonoridad, los cuales se observan con tres asteriscos (\*\*\*)). En los estudios donde no hay asteriscos, su ausencia significa que los resultados obtenidos son contradictorios a lo que predice el Principio de Secuencia de Sonoridad. El signo > significa que el ataque consonántico que le precede se adquirió antes.

6 Se dice que /sl/ es un ataque consonántico menos marcado, pues conserva una distancia sonoridad mayor en contraste con /sm/ y /sn/, de acuerdo con la Escala de Sonoridad Universal.

Imagen 9. Estudios en la adquisición de la L2 en ataques consonánticos -/sc/

Estudio	Participantes	L1	L2	Orden de adquisición	Escala
a. Carlisle (1988)	14 adultos	Español	Inglés	s>sn, sm	***
b. Carlisle (1991b)	11 adultos	Español	Inglés	s>st	***
c. Carlisle (2006)	17 adultos	Español	Inglés	s>sm>st	***
d. Töpf (1987)	11 adultos	Español	Alemán	∫ l, ∫ r, ∫ n, ∫ m>∫ v, ∫ p, ∫ t	***
e. Escartín (2005)	23 adultos	Español	Inglés	sm, sn>sl, sp, sk, st	**
f. Abrahamsson (1999)	1 adulto	Español	Sueco	sn, sm>st, sp, sk>sl	**
g. Major (1996)	4 adultos	Portugués-brasileño	Inglés	sp, sk, st>sl	
h. Rebello (1997)	6 adultos	Portugués-brasileño	Inglés	sp, sk, st, sl>sm, sn	*
i. Rauber (2006)	1079 adultos	Portugués-brasileño	Inglés	sm, sn, sl, sw>sp, st, sk	***

Fuente: Cardoso y Liakín (2009).



Otro aspecto que es necesario resaltar es que en los estudios desarrollados con hispanohablantes aprendientes de inglés, alemán y sueco como L2 (a-f), los grupos consonánticos conformados por [-s + resonante] se adquieren antes que [-s + obstruyente], a diferencia de lo que ocurre con otros aprendientes de inglés como L2, cuya lengua nativa no es el español, sino el portugués-brasileño, cuyo proceso de adquisición se observa en los estudios *g.* y *h.*, donde se indica que [-s + obstruyente] se adquiere antes que [-s + resonante], a excepción de los resultados del estudio de Rauber (2006), quien propone un orden parecido al de los aprendientes hispanohablantes.

Iniciaré ahora con la explicación de los aspectos metodológicos de la presente investigación, la selección de la muestra, el diseño y aplicación del cuestionario sociolingüístico, el procedimiento de recolección de datos, los instrumentos de elicitación, las variables dependientes e independientes, las hipótesis, el análisis de datos y las conclusiones.

## **METODOLOGÍA**

### **Selección de la muestra**

El método de muestreo empleado fue *de juicio* (*Quote Judgment Sampling*), en el que el investigador define las características de los informantes que serán estudiadas y el número de individuos necesarios para cumplir la cuota. Se trata de un muestreo similar al estratificado, pero dentro de cada grupo no se eligen los sujetos al azar. Y es que, como menciona Llisterri (1991: 104), “las limitaciones derivadas de la falta de un número suficiente de participantes que cumplan los requisitos han llevado a elegir a los sujetos en función de las decisiones tomadas por el investigador”. Con el objetivo de obtener una muestra homogénea, se diseñó y aplicó un cuestionario sociolingüístico para lograr neutralizar variables que podrían influir en la interfonología de la informante. Para este estudio se recolectaron muestras de habla de 20 hispanohablantes mexicanas aprendientes de inglés como L2, cuya lengua materna fue la variante del español de la zona metropolitana del Valle de Toluca, la cual comprende los municipios de Almoloya de

Juárez, Calimaya, Chapultepec, Lerma, Metepec, Mexicaltzingo, Ocoyoacac, Otzolotepec, Rayón, San Antonio la Isla, San Mateo Atenco, Temoaya, Toluca, Xonacatlán y Zinacantepec. El nivel de inglés de las participantes es básico (A1 y A2) e intermedio (B1, B2) (la división de los niveles se efectuó mediante los criterios que se utilizan en el Marco Común Europeo de Referencia [MCER]).<sup>7</sup> Las estudiantes seleccionadas son nativo hablantes del español, nacidas en México, y estudian inglés en contexto de enseñanza formal a nivel licenciatura. Todas ellas pertenecen a una clase social media. Ninguna cuenta con vínculos étnicos con la L2, ni han estado en países anglófonos, tampoco han tomado cursos extracurriculares de la lengua meta, por lo que su conocimiento del inglés proviene esencialmente de la instrucción formal pública. Es importante mencionar que en la facultad de lenguas 90% de la población que asiste a clases son estudiantes de sexo femenino y otro 10% lo constituyen estudiantes de sexo masculino. Debido a lo anterior y a que se controlaron las variables arriba mencionadas, la muestra se conformó exclusivamente de participantes mujeres.

### **DISEÑO Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO**

El cuestionario sociolingüístico que se envió a los participantes fue de elaboración propia.<sup>8</sup> Se trata de un cuestionario en el cual se incluyeron factores que, de acuerdo con investigaciones previas, tienen influencia sobre el desarrollo de la interfonología de la L2. El cuestionario se editó mediante Google Forms (véase apéndice A). Se integraron factores que

- 7 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un estándar que se utiliza para indicar el nivel de comprensión, expresión oral y escrita de una lengua a nivel internacional.
- 8 Sin embargo, algunas ideas para su diseño se retomaron del cuestionario The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LAEP-Q), el cual se aplica a hablantes bilingües y multilingües (Marian *et al.*, 2007: 940-967).

indagan sobre datos generales del informante, antecedentes de aprendizaje del inglés como L2, así como de la cantidad de *input* y *output* que el informante considera que tiene en la L2.

## RECOLECCIÓN DE DATOS

El proceso de recolección de datos se dio en dos etapas: la primera fue la aplicación del cuestionario sociolingüístico en línea; una vez seleccionada la muestra, se asistió por segunda vez al salón donde las informantes tomaban la clase de inglés y se les explicó que fueron seleccionadas dos alumnas por aula para participar en las grabaciones del corpus; la etapa de las grabaciones consistió en dar a las alumnas un formato de consentimiento informado (véase apéndice B), el cual firmaron dando su autorización para ser grabadas. A continuación, explicaré en qué consistieron los instrumentos de elicitación.

## INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN

Es importante mencionar que estos instrumentos se diseñaron y aplicaron para revisar si existen diferencias entre el grado de control del instrumento de elicitación y la frecuencia de epéntesis, a través de tres instrumentos de producción oral (lectura de palabras, frases marco y texto). Los estímulos se presentaron por medio de una *laptop* con presentaciones en PowerPoint: la informante cambiaba de diapositiva con un apuntador cada vez que terminaba de leer tres veces la palabra, oración o texto que se le presentaba en la pantalla. En la tabla 0 se condensan las características principales de los tres instrumentos de elicitación.

Ahora puntualizaré respecto a la variable dependiente (vocal epentética) y a las seis variables independientes (lingüísticas y extralingüísticas) que orientaron el desarrollo del proyecto de investigación.

Tabla 0. Instrumentos de habla formal

TIPO DE INSTRUMENTO	NÚMERO DE ÍTEMS	NÚMERO DE DISTRACTORES	EJEMPLOS	APÉNDICE
Lecturas de palabras	18 palabras monosilábicas con estructura silábica CCVC	36 verbos regulares	<i>spot,</i> <i>star,</i> <i>skip</i>	Véase apéndice C.
Lecturas de frases de marco	18 frases marco que contienen las mismas palabras del instrumento de lectura de palabras	36 verbos regulares	<i>Repeat asked naturally</i> <i>Repeat complained naturally</i> <i>Repeat speech naturally</i>	Véase apéndice D.
Lecturas de texto	Texto de dos párrafos con 6 palabras que inician complejos <i>/sp/,</i> <i>/st/,</i> <i>/sk/,</i> <i>/sl/,</i> <i>/sm/,</i> <i>/sn/</i> ante fricativa y oclusiva sorda <i>/s/</i> / <i>t/</i>			Véase apéndice E.

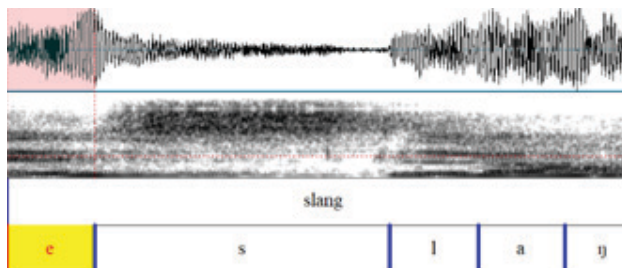
Fuente: Elaboración propia.

## VARIABLE DEPENDIENTE

### *Vocal epentética*

Se trata de un mecanismo de reparación al que recurren los aprendientes del inglés como L2 para subsanar estructuras silábicas marcadas. La variable dependiente principal del estudio fue la presencia o ausencia de inserción vocálica. Las variantes de esta variable dependiente fueron SÍ y NO. Para determinar la ocurrencia de las vocales epentéticas se consideraron tres criterios acústicos: intensidad de energía del espectro, duración del segmento vocálico y cualidad de la estructura formántica. En la imagen 10 se observan el oscilograma y el espectrograma del sustantivo *slang* del instrumento de palabras en inglés, donde la informante recurre a la epéntesis<sup>9</sup> como mecanismo de reparación ante el ataque complejo [-s + líquida].

Imagen 10. Oscilograma y espectrograma en la producción de *slang*



Fuente: Elaboración propia.

## VARIABLES INDEPENDIENTES LINGÜÍSTICAS

Son dos las variables lingüísticas que se consideraron para el estudio: el Principio de Secuencia de Sonoridad y el Principio de Sonoridad de Distancia Mínima. A continuación, explico cada una de ellas.

- 9 Se determinó que se trata de inserción vocálica, pues se observa un segmento con estructura formántica definida.

## EL PRINCIPIO DE SECUENCIA DE SONORIDAD

La tendencia de la tradición fonológica ha sido representar las violaciones al Principio de Secuencia de Sonoridad mediante reglas de silabificación, lo que implicaría que estos ataques complejos podrían ser inmunes a las generalizaciones del Principio de Secuencia de Sonoridad (Morelli, 2003). Los ataques consonánticos [-s + oclusiva] alteran este principio, por lo que /sp/, /st/, /sk/ resultan ser más marcados que /sl/, /sm/ y /sn/; los ataques complejos [-s + oclusiva] son subclasificados como *sonority plateau*, debido a que no mantienen un ascenso unidireccional como sí lo mantienen los ataques [-s + nasal] y [-s + líquida].

## PRINCIPIO DE SONORIDAD DISTANCIA MÍNIMA

Cardoso y Liakin (2009) han encontrado que la marcación ofrece una mejor explicación respecto al orden de adquisición de los ataques consonánticos. Así, los ataques complejos que conserven una distancia de sonoridad mayor serán más fáciles de adquirir. Por ejemplo, los ataques [-s + l].

A continuación, se detallan las cuatro variables extralingüísticas que se consideraron relevantes para el desarrollo del estudio: cantidad de *input*, cantidad de *output*, nivel de dominio de inglés como L2 e instrumento de elicitación.

## VARIABLES INDEPENDIENTES EXTRALINGÜÍSTICAS

### Cantidad de *input*

Pinillos Chávez (2015) ha comprobado que la cantidad de *input* es una variable que moldea el sistema fonológico del aprendiente. Una mayor cantidad de *input* de la L2 permite que un aprendiente perciba y categorice mejor esta lengua que otro aprendiente que no ha estado expuesto al *input*. Así, Escudero (2005: 118) sostiene que “los aprendices de la L2 necesitan un tipo correcto de *input* perceptual, es decir, [...] una cantidad considerable del mismo sonido y una experiencia masiva de escucha, para aprender

a percibir los sonidos de la L2”. La cantidad<sup>10</sup> de *input* se definió gracias a los resultados que arrojó el cuestionario sociolingüístico, cuyas respuestas determinaron el porcentaje en horas de *input* en inglés.

### **CANTIDAD DE OUTPUT**

La cantidad de *output* o el uso de la lengua podría constituir parte del propio mecanismo de aprendizaje (Pinillos Chávez, 2015). Actualmente, no parece haber duda de que el *output* puede contribuir al aprendizaje, al consolidarse el conocimiento interlingüístico. El aprendiente emplea su producción como una forma de probar nuevas formas y estructuras lingüísticas, al tiempo que fuerza su interlengua para compensar ciertas necesidades comunicativas. La cantidad de *output* de este estudio también se definió mediante los resultados que proyectó el cuestionario sociolingüístico, cuyas respuestas determinaron el porcentaje en horas de *output* en la segunda lengua.

### **NIVEL DE DOMINIO**

Fueron cuatro los niveles de dominio A1, A2, B1 y B2 con los que se trabajó (básico e intermedio). El nivel de dominio se refiere al nivel de competencia que poseen los sujetos participantes en la L2. Al ingresar a la licenciatura, los alumnos presentaron un examen de dominio del inglés que los evaluó y colocó en niveles distintos (A1, A2, B1, B2, C1). Para asignar el nivel de dominio de las participantes, se consideró la clase en la que se encontraban inscritas al momento de ser seleccionadas. Los resultados de estudios previos (Carlisle, 2006; Cardoso y Liakin, 2009; Rebello y Baptista, 2006; Escartín Ortiz, 2005) sugieren que a mayor nivel de dominio menor frecuencia de epéntesis.

10 Se diseñó una escala cualitativa para graduar el nivel de *input* y de *output*. De esta forma, se obtuvieron cinco variantes de las variables independientes respecto a la cantidad de *input* y de *output* (muy alta, alta, media, baja y muy baja).

## INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN

De acuerdo con Major (1987), Chambers y Trudgill (1998) y Jenkins (2000), en el estilo formal (lectura de pares mínimos o lectura de palabras) se pone más atención a la forma. Así, en los experimentos efectuados para el presente estudio se trabajó con distintos grados de control y se pronosticó que el tipo de instrumento podría repercutir en las producciones del hablante, por lo que se esperaba mayor producción de vocales epentéticas en el instrumento de lectura de texto, por tratarse de la tarea menos controlada. Una vez introducido el panorama de las variables dependientes e independientes, a continuación pasaremos a la explicación de las hipótesis y del análisis de datos.

### *Hipótesis*

**Hipótesis 1:** los ataques complejos integrados por [-s + oclusiva] se adquieren después que los ataques constituidos por [-s + líquida] y [-s + nasal] debido a que estos últimos no alteran el Principio de Secuencia de Sonoridad.

**Hipótesis 2:** el ataque complejo integrado por [-s + líquida] se adquiere antes que los ataques constituidos por [-s + oclusiva] debido a que existe mayor distancia entre el primer segmento /-s/ y el segundo segmento /l/, como lo sostiene el Principio de Sonoridad de Distancia Mínima.

**Hipótesis 3:** entre mayor sea la cantidad de *input* menor será la frecuencia de vocal epentética.

**Hipótesis 4:** entre mayor sea la cantidad de *output* menor será la frecuencia de epéntesis.

**Hipótesis 5:** entre mayor sea el nivel de dominio menor será la frecuencia de vocal epentética.

**Hipótesis 6:** entre mayor sea el grado de control del instrumento de elicitación menor será la frecuencia de inserción vocálica.



## ANÁLISIS DE DATOS

### Cantidad de *input* y *output* reportada por informantes

La cantidad de *input* y de *output* se refiere a los porcentajes que reportaron las informantes en el cuestionario sociolingüístico. En la tabla 1 se muestra un resumen de estos resultados mediante los porcentajes y las cantidades de *input* y de *output* obtenidos por las participantes en los cuatro niveles de dominio (A1, A2, B1 y B2). Así, es posible observar como el porcentaje de *input* fue mayor o igual al del *output*, jamás superior, lo cual podría ser indicativo de que las alumnas no tienen suficiente interacción con la L2 para poner en práctica lo examinado en clase.

Por otro lado, respecto a la cantidad de *input* y *output*, las participantes del grupo de dominio A1 nunca se autoevaluaron con una cantidad muy baja en contraste con los niveles de dominio restantes, cuyas colaboradoras sí registraron en el cuestionario una cantidad de *output* muy baja. Este fenómeno podría tener dos posibles explicaciones: la primera es que las informantes de nivel A1, efectivamente, han tenido mayor contacto con el inglés, por tratarse de generaciones que interactúan más con la lengua meta, y la segunda posible explicación es que las estudiantes de A2, B1 y B2 se autoevaluaron con mayor rigor en cuanto a la cantidad de *input* y de *output* que consideran que tienen estas participantes. A continuación, se expondrá la cantidad de producción de vocales epentéticas en el instrumento de lectura de palabras por nivel de dominio.

## RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LECTURA DE PALABRAS EN INGLÉS

En la tabla 2, se muestra la cantidad de *input* y *output* obtenidos por las informantes en los cuatro niveles de dominio, así como la cantidad de vocales epentéticas producidas por cada informante en el instrumento de palabras en inglés. Para el nivel de dominio A1 no se encontró entre las cinco colaboradoras la recurrencia a algún mecanismo de reparación. Analizando los resultados de nivel A2, se observa que la aprendiente que reportó en el cuestionario sociolingüístico cantidad de *input* baja y cantidad de *output* muy baja presentó mayor frecuencia de vocal epentética.

Tabla 1. Porcentajes y cantidades de *input* y *output* de inglés como L2 en una muestra de habla femenina del español de Toluca

PROMEDIOS POR NIVEL DE DOMINIO	<i>INPUT</i> (%)	<i>OUTPUT</i> (%)	CANTIDAD DE <i>INPUT</i>	CANTIDAD DE <i>OUTPUT</i>
<b><i>Promedios de A1</i></b>				
Informante 1	50	35	Media	Baja
Informante 2	50	30	Media	Baja
Informante 3	30	30	Baja	Baja
Informante 4	60	50	Media	Media
Informante 5	80	50	Alta	Media
<b><i>Promedios de A2</i></b>				
Informante 6	35	10	Baja	Muy baja
Informante 7	20	20	Baja	Baja
Informante 8	15	15	Muy baja	Muy baja
Informante 9	30	30	Baja	Baja
Informante 10	50	20	Media	Baja
<b><i>Promedios de B1</i></b>				
Informante 11	45	35	Media	Baja
Informante 12	60	55	Media	Media
Informante 13	15	15	Muy baja	Muy baja
Informante 14	30	20	Baja	Muy baja
Informante 15	55	35	Media	Baja
<b><i>Promedios de B2</i></b>				
Informante 16	75	40	Alta	Media
Informante 17	30	10	Baja	Muy baja
Informante 18	70	30	Alta	Baja
Informante 19	25	25	Baja	Baja
Informante 20	45	45	Media	Media

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Vocales epentéticas por informante: palabras en inglés

NIVEL DE DOMINIO	NÚMERO DE INFORMANTE	CANTIDAD DE <i>INPUT</i>	CANTIDAD DE <i>OUTPUT</i>	VOCALES EPENTÉTICAS
A1	01	Media	Baja	0
	02	Media	Baja	0
	03	Baja	Baja	0
	04	Media	Media	0
	05	Alta	Media	0
A2	06	Baja	Muy baja	42
	07	Baja	Baja	0
	08	Muy baja	Muy baja	0
	09	Baja	Baja	5
	10	Media	Baja	0
B1	11	Media	Baja	1
	12	Media	Media	0
	13	Muy baja	Muy baja	0
	14	Baja	Muy baja	0
	15	Media	Baja	0
B2	16	Alta	Media	4
	17	Baja	Muy baja	0
	18	Alta	Baja	0
	19	Baja	Baja	0
	20	Media	Media	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Vocales epentéticas por informante: frases marco

NIVEL DE DOMINIO	NÚMERO DE INFORMANTE	CANTIDAD DE <i>INPUT</i>	CANTIDAD DE <i>OUTPUT</i>	VOCAL EPENTÉTICA
A1	01	Media	Baja	1
	02	Media	Baja	3
	03	Baja	Baja	0
	04	Media	Media	0
	05	Alta	Media	2
A2	06	Baja	Muy baja	20
	07	Baja	Baja	0
	08	Muy baja	Muy baja	8
	09	Baja	Baja	7
	10	Media	Baja	7
B1	11	Media	Baja	1
	12	Media	Media	0
	13	Muy baja	Muy baja	1
	14	Baja	Muy baja	0
	15	Media	Baja	0
B2	16	Alta	Media	8
	17	Baja	Muy baja	0
	18	Alta	Baja	26
	19	Baja	Baja	29
	20	Media	Media	0

Fuente: Elaboración propia.

Se observa también que en la informante 6 se concentró mayor cantidad de epéntesis, respecto al total de la muestra, debido probablemente a que la aprendiente interactúa muy poco con la L2, tal como lo reportó en el cuestionario sociolingüístico, al registrar cantidad de *input* baja y de *output* muy baja. Enseguida, se analizarán los resultados del segundo instrumento de elicitación (lectura de frases marco).

### **RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE LECTURA DE FRASES MARCO**

A continuación, se muestra la cantidad de *input* y *output* obtenidos por las informantes en los cuatro niveles de dominio, así como la cantidad de vocales epentéticas producidas por las informantes en el instrumento de frases marco. En la tabla 3 se visualiza que las informantes 6, 18 y 19 produjeron más vocales epentéticas que el resto.

Ahora, se analizarán los resultados del tercer instrumento de elicitación (lectura de texto).

### **RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE LECTURA DE TEXTO**

En la tabla 4 se muestra la cantidad de *input* y *output*, así como la cantidad de segmentos vocálicos articulados por las informantes en la lectura de texto. Lo que se visualiza en la tabla es un aumento en la producción de vocal epentética, posiblemente debido a que se trata de un instrumento de elicitación con menor grado de control, en contraste con los dos instrumentos anteriores (lectura de palabras y de frases marco).

A partir de los resultados presentados es posible concluir que las cantidades de *input* y de *output* podrían resultar ser variables predictoras de la frecuencia de vocales epentéticas, debido a que se esperaba que a menor cantidad de *input* y de *output* hubiera una mayor recurrencia de inserción vocálica, lo cual ocurrió en los tres instrumentos.

Tabla 4. Vocales epentéticas por informante: lectura de texto

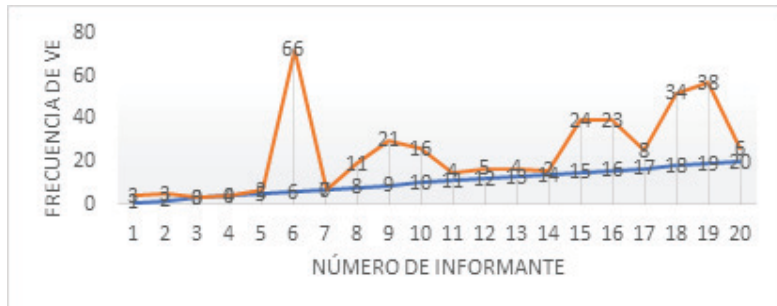
NIVEL DE DOMINIO	NÚMERO DE INFORMANTE	CANTIDAD DE <i>INPUT</i>	CANTIDAD DE <i>OUTPUT</i>	CON VOCAL EPENTÉTICA
A1	01	Media	Baja	2
	02	Media	Baja	0
	03	Baja	Baja	0
	04	Media	Media	0
	05	Alta	Media	0
A2	06	Baja	Muy baja	4
	07	Baja	Baja	0
	08	Muy baja	Muy baja	3
	09	Baja	Baja	9
	10	Media	Baja	3
B1	11	Media	Baja	2
	12	Media	Media	5
	13	Muy baja	Muy baja	3
	14	Baja	Muy baja	2
	15	Media	Baja	3
B2	16	Alta	Media	11
	17	Baja	Muy baja	8
	18	Alta	Baja	3
	19	Baja	Baja	9
	20	Media	Media	6

Fuente: Elaboración propia.

## VOCALES EPENTÉTICAS EN LOS CUATRO GRUPOS DE DOMINIO: EN LOS TRES INSTRUMENTOS

A continuación, en la gráfica 1 se presenta la frecuencia de inserción vocálica en las veinte participantes.

Gráfica 1. Vocales epentéticas en los tres instrumentos



Fuente: Elaboración propia.

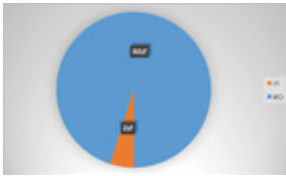
En la gráfica de dispersión también es posible observar que la informante 6, quien pertenece al nivel A2, recurre en 66 ocasiones al agregado del segmento vocálico. En seguida presentaré los porcentajes de epéntesis en los tres instrumentos de elicitación oral.

## PORCENTAJE DE VOCAL EPENTÉTICA EN LOS TRES INSTRUMENTOS DE ELICITACIÓN

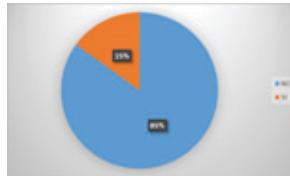
En las siguientes gráficas de pastel, NO representa que las informantes no recurrieron a la inserción vocálica como mecanismo de reparación, y SÍ indica lo contrario. La gráfica 2 muestra porcentajes del instrumento de lectura de palabras. Se obtuvo 4.921 por ciento de epéntesis; cabe señalar que este porcentaje se concentró principalmente en la informante 6 del nivel A2. En la gráfica 3 se exhiben porcentajes del instrumento de lectura de palabras. Para este segundo instrumento, se observa 15 por ciento de inserción vocálica de la informante 6 del nivel A2 y de las informantes 18 y 19 del nivel B2. El porcentaje de epéntesis del instrumento de lectura de

palabras se presenta en la gráfica 4, la cual muestra 21 por ciento de producción de vocal epentética.

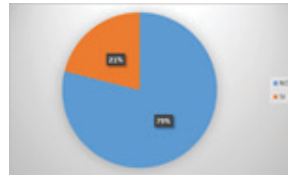
Gráfica 2. Porcentaje de vocal epentética en lectura de palabras



Gráfica 3. Porcentaje de vocal epentética en lectura de frases marco



Gráfica 4. Porcentaje de vocal epentética en lectura de texto



Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que a menor grado de control del instrumento de elicitación, mayor porcentaje de epéntesis, pues de 5 por ciento que se obtuvo en el instrumento de lectura de palabras, en la lectura de texto este porcentaje aumento a 16 por ciento.

### **VOCALES EPENTÉTICAS POR ATAQUE CONSONÁNTICO: EN LOS TRES INSTRUMENTOS Y EN LOS CUATRO NIVELES DE DOMINIO**

Para la obtención de estos resultados, se diseñó una gráfica de columnas apiladas que presenta los resultados del número de inserciones vocálicas por cada uno de los ataques consonánticos en las tres pruebas de elicitación. La gráfica 5 expone cómo el ataque consonántico que presenta mayor frecuencia de aparición de la vocal epentética es /sk/ en el instrumento de palabras. Empero, se visualiza que el ataque consonántico que presenta mayor frecuencia de epéntesis en el instrumento de frases es /st/. Finalmente, se observa cómo el ataque consonántico que presenta mayor número de inserciones vocálicas para el instrumento del texto es nuevamente /st/, con 19 recurrencias.

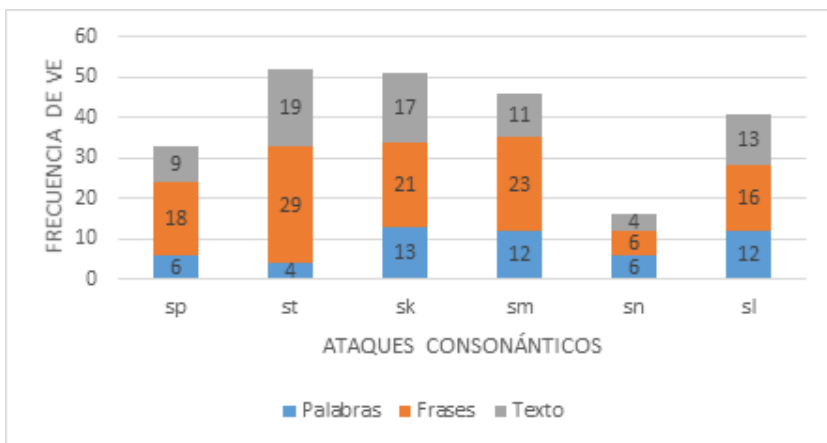


Estos resultados son coincidentes con lo que sugieren estudios previos (Carlisle, 1991, 2006; Cardoso y Liakin, 2009), respecto a que /st/ y /sk/ son ataques consonánticos marcados, por lo que se espera sean adquiridos al final.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tabla 5 se condensan las seis hipótesis que se plantearon en el estudio, así como los principales resultados y hallazgos. Al hacer un análisis por nivel de dominio, la hipótesis 1, construida bajo las premisas del Principio de Secuencia de Sonoridad, se confirmó parcialmente, pues, aunque el orden de adquisición cambia de un nivel a otro, se observó que los ataques consonánticos integrados por [-s + oclusiva] aparecen en los tres últimos lugares en los niveles de dominio A1 y B1.<sup>11</sup>

Gráfica 5. Frecuencia de vocal epentética por ataque consonántico en las tres pruebas



Fuente: Elaboración propia.

11 Estos niveles de dominio son los que presentan menor presencia de epéntesis en todas la pruebas de elicitación, en contraste con los niveles de A2 y B2.

Por otro lado, también se confirma parcialmente la hipótesis 2 sustentada bajo el Principio de Distancia Mínima de Sonoridad, pues, aunque los resultados por nivel de dominio tampoco muestran un patrón definido en el orden de adquisición hay incidencia del mismo fenómeno que aparece en los resultados de la hipótesis 1, es decir, las informantes de los niveles de dominio A1 y B1 de vuelta parecen mostrar dominio sobre el ataque consonántico /s// antes que [-s + oclusiva].

Sin embargo, la hipótesis 5 no se confirma, pues plantea que a mayor nivel de dominio menor frecuencia de vocal epentética, y aunque la gran mayoría de los estudios previos (Escartín Ortiz, 2005; Carlisle, 2006; Rauber, 2006; Cardoso y Liakin, 2009) revisados en la literatura de adquisición de L2 sugieren que, si existe una relación, en el presente estudio no se observa así, pues fue el nivel de dominio A1 quien presenta menor frecuencia de epéntesis.

Las hipótesis 3 y 4 sí se confirman, pues, como recordaremos, estas plantean que entre mayor sea la cantidad de *input* y de *output* menor será la frecuencia de agregado del segmento vocálico.

La hipótesis 6 también se confirmó, y es que, si bien los tres instrumentos de elicitación son de habla formal, de acuerdo con los datos obtenidos, entre mayor sea el grado de control del instrumento de elicitación, menor será la recurrencia a la epéntesis.

## CONCLUSIONES

Se encontraron indicios importantes que permiten comprobar para los niveles de dominio A1 y B1 las hipótesis 1 y 2, lo cual es coincidente con los resultados de estudios previos como los de Carlisle, 2006; Cardoso y Liakin, 2009; Rebello y Baptista, 2006; Escartín Ortiz, 2005.

La discusión de arriba nos remite a concluir también que a mayor cantidad de *input* y de *output* menor será la producción de vocal epentética. Para estudios futuros sería relevante analizar también como variable extralingüística la calidad del *input*, pues las investigaciones del área sugieren que esta variable se ha dejado de lado.

Respecto al nivel de dominio, concluimos que no es un indicador de la frecuencia de epéntesis, al menos para la muestra estudiada del presente

Tabla 5. Hipótesis, resultados y hallazgos

Hipótesis	Resultados	Hallazgos
<b>Hipótesis 1</b> Principio de Secuencia de Sonoridad <i>/sl/, /sm/, /sn/ &gt; /sp/, /st/, /sk/</i>	sm, sn > sl, <b>sp, st &gt; sk</b> (A1) sp > sm > sn > sl > sk > st (A2) sn > sl > sm, <b>sp &gt; sk &gt; st</b> (B1) sm > sn > sk > sl > sp > st (B2)	Parcialmente confirmada para el nivel de dominio A1 y B1.
<b>Hipótesis 2</b> Principio de Sonoridad de Distancia Mínima <i>/sl/ &gt; /sp/, /st/, /sk/</i>	sm, sn > <b>sl, sp, st &gt; sk</b> (A1) sp > sm > sn > sl > sk > st (A2) sn > <b>sl &gt; sm, sp &gt; sk &gt; st</b> (B1) sm > sn > sk > sl > sp > st (B2)	Parcialmente confirmada para el nivel de dominio A1 y B1.
<b>Hipótesis 3</b> Entre mayor sea la cantidad de <i>input</i> menor será la frecuencia de vocal epentética.	Cantidad de <i>input baja</i> = mayor frecuencia de epéntesis.	Confirmada para los 4 niveles de dominio.
<b>Hipótesis 4</b> Entre menor sea la cantidad de <i>output</i> mayor será la frecuencia de epéntesis.	Cantidad de <i>output baja</i> = mayor frecuencia de inserción vocálica.	No confirmada para los 4 niveles de dominio.
<b>Hipótesis 5</b> Entre mayor sea el nivel de dominio mayor será la frecuencia de vocal epentética.	A1: 8 vocales epentéticas A2: 114 vocales epentéticas B1: 39 vocales epentéticas B2: 109 vocales epentéticas	Confirmada para los 4 niveles de dominio.
<b>Hipótesis 6</b> Entre mayor grado de control tenga el instrumento de elicitación menor frecuencia de epéntesis.	Lectura de palabras: 5% Lectura de frases marco: 15% Lectura de texto: 19%	Confirmada para los 4 niveles de dominio.

Fuente: Elaboración propia.

estudio, mientras que el grado de control del instrumento de elicitación sí influyó en el número de inserciones vocálicas, lo que nos lleva a asumir que sí existe un *continuum* dentro de los instrumentos de habla formal.

En resumen, hemos visto a lo largo del estudio que, además de los criterios de índole extralingüístico sería factible agregar más variables lingüísticas, es decir, otros rasgos fonológicos distintos a la sonoridad como el punto de articulación para el análisis de ataques complejos particularmente los del tipo *sonority plateau*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Archangeli, Diana (1988), "Aspects of underspecification theory", *Phonology*, vol. 5, núm. 2, pp. 183-207.
- Archibald, Jonh y Martha Young-Scholten (2000), "Second language syllable structure", en John Archibald (ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Oxford, Blackwell, pp. 64-101.
- Blevins, Juliette (1996), "The syllable in phonological theory", en John A. Goldsmith (ed.), *The Handbook of Phonological Theory*, Oxford, Blackwell, pp. 206-244.
- Broselow, Ellen (1987), "An investigation of transfer in second language phonology", en Georgette Loup y Steven H. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology and the Acquisition of a Second Language System*, Cambridge, Newbury House Publishers, pp. 261-278.
- Chomsky, Noam y Morris Halle (1968), *The Sound Pattern of English*, Boston, MIT Press.
- Clements, George (1990), "The role of the sonority cycle in core syllabification", en John Kingston y Mary E. Beckman (eds.), *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and the Physics of Speech*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 283-333.
- Cardoso, Walcir y Denis Liakin (2009), "When input frequency patterns fail to drive learning: Evidence from Brazilian Portuguese English", en Barbara O. Baptista, Andreia S. Rauber y Michael Alan Watkins (eds.), *Recent Research in Second Language Phonetics-Phonology: Perception and Production*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 174-202.

- Carlisle, Robert Stephen (2006), "The sonority cycle and the acquisition of complex onsets", en Barbara O. Baptista y Michael Alan Watkins (eds.), *English with a Latin Beat: Studies in Portuguese/Spanish English Interphonology*, Ámsterdam, Johns Benjamins, pp. 105-137.
- Carlisle, Robert Stephen (1991), "The influence of environment on vowel epenthesis in Spanish/English interphonology", en Angela Della Volpe (ed.), *The Seventeenth LACUS Forum*, Lake Bluff, Linguistic Association of Canada and the United States, pp. 135-145.
- Carlisle, Robert Stephen (1988), "The effects of markedness on epenthesis in Spanish/English interlanguage phonology", *Issues and Developments in English and Applied Linguistics*, vol. 3, pp. 15-23.
- Chambers, John K. y Peter Trudgill (1998), *Dialectology*, Reino Unido, Cambridge, Cambridge University Press.
- Colina, Sonia (2009), *Spanish Phonology: A Syllabic Perspective*, Washington, D. C., Georgetown University Press.
- Côté, Marie Hélène (2000), *Consonant Cluster Phonotactics: A Perceptual Approach*, tesis doctoral, MIT [distributed as MIT Working Papers in Linguistics and Philosophy].
- Escartín Ortiz, Claudia (2005), *The Development of sC Onset Clusters in Spanish English*, tesis de maestría no publicada, Departament of Education, Montréal, Universidad de Concordia.
- Escudero, Paola (2005), *Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the Attainment of Optimal Phonological Categorization*. Utrecht, Utrecht University.
- Goad, Heather (2011), "The representation of sC Clusters", en Marc van Oostendorp, Colin J. Ewen, Elizabeth Hume y Keren Rice (eds.), *The Blackwell Companion to Phonology*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 898-923.
- Gnanadesikan, Amalia (2004), "Markedness and faithfulness constraints in child phonology", en René Kager, Joe Pater y Wim Zonneveld (eds.), *Constraints in Phonological Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 73-108.
- Goodin-Mayeda, Elizabeth (2014), *Fonología*, Texas, Universidad de Houston.
- Harris, James (1983), *Syllable Structure and Stress in Spanish: A Nonlinear Analysis* (Linguistic Inquiry Monographs 8), Cambridge, MIT Press.

- Hooper, Joan (1976), *An Introduction to Natural Generative Phonology*, Nueva York, New York Academic Press.
- Jenkins, Jennifer (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press.
- Kager, Rene (2004), *Optimality Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lema, José (1997), “Reparación silábica del español y generalización de e en castellano”, en Concepción Company (ed.), *Cambios diacrónicos en el español*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 169-196.
- Llisterri, Boix Joaquim (1991), *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Anthropos.
- Major, Roy (1987), “A model for interlanguage phonology”, en Georgette Ioup y Steven H. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Nueva York, Newbury House, pp. 101-124.
- Morales-Front, Alfonso (2006), “Acquisition of syllable structure in Spanish”, en Fernando Martínez-Gil y Sonia Colina (eds.), *Optimality-Theoretic Studies in Spanish Phonology*, Filadelfia, John Benjamins, pp. 497-524.
- Morelli, Frida (2003), “The relative harmony of /s+Stop/ onsets: Obstruent clusters and the sonority sequencing principle”, en Caroline Féry y Ruben van de Vijver (eds.), *The Syllable in Optimality Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 356-374.
- Melgar de González, María (1978), *Cómo detectar al niño con problemas del habla*, México, Trillas.
- Núñez Cedeño, Rafael y Antonio Morales-Front(1999), *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*, Washington, Georgetown University Press.
- Pinillos-Chávez, Paloma (2015), “El rol de la cantidad de *input* en el proceso de aprendizaje de las categorías vocálicas /i:/ e/ i/ del inglés por niños castellano hablantes”, *Lenguas Modernas*, vol. 45, pp. 87-107.
- Rauber, Andréia (2006), “Production of English initial /s/-clusters by speakers of Brazilian Portuguese and Argentine Spanish”, en Barbara O. Baptista y Michael A. Watkins (eds.), *English with a Latin Beat: Studies in Portu-*

- guese/Spanish English interphonology*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 155-167.
- Ramírez Vera, Carlos (2012), *Production and Perception of the Epenthetic Vowel in Obstruent + Liquid Clusters*, tesis de doctorado en Filosofía, Departamento de Español y Portugués, Toronto, Universidad de Toronto.
- Rebello, Jeanne T. y Barbara O. Baptista (2006), “The influence of voicing on the production of initial /s/-clusters by Brazilian learners”, en Barbara O. Baptista y Michael A. Watkins (eds.), *English with a Latin beat: Studies in Portuguese/Spanish English Interphonology*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 139-154.
- Selkirk, Elizabeth (1982), “The syllable”, en Harry van der Hulst y Norval Smith (eds.), *The Structure of Phonological Representation (part 2)*, Dordrecht, Foris Publications, pp. 337-384.
- Selinker, Larry (1972), “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, pp. 209-231.
- Steriade, Donca (1994), “Complex onsets and single segments: The Mazateco Pattern”, en Charles Kisseberth y Jennifer S. Cole (eds.), *Perspectives in Phonology*, Stanford, Center for the Study of Language and Information, pp. 203-291.
- Steriade, Donca (1982), *Greek Prosodies and the Nature of Silabification*, tesis doctoral, Massachusetts, MIT Press.
- Tarone, Eliane E. (1980), “Some influence on the syllable structure of interlanguage phonology”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 18, núm. 2, pp.139-158.
- Tarone, Eliane E., Andrew Cohen y Guy Dumas (1983), “A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies”, en Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Nueva York, Longman, pp. 4-14.
- Viorica, Marian, Henrike K. Blumenfeld y Margarita Kaushanskaya (2007), “The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 50, pp. 940-967.

## APÉNDICE A



### APÉNDICE A

#### CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

**Objetivo:** este cuestionario tiene como objetivo principal obtener datos generales, socioeconómicos, intereses, percepciones, antecedentes acerca del contacto que has tenido y tienes con el inglés.

(Cualquier información proporcionada será estrictamente confidencial y se empleará para fines exclusivamente de la presente investigación)

#### DATOS GENERALES

1. Nombre y Apellidos:	2. Edad:	3. Sexo Masculino Femenino
4. Lugar de nacimiento (especifica municipio y estado)	5. Lugar de residencia (especifica municipio y estado)	6. ¿Cuántos años llevas viviendo allí?
7. Énfasis de elección: a) Inglés/docencia b) Inglés/traducción c) Francés/docencia d) Francés/traducción	8. ¿Qué semestre cursas?	9. Nombre del maestro de inglés de este semestre.
10. ¿Tienes algún problema auditivo, de visión, lenguaje, aprendizaje?	11. ¿Tienes algún problema auditivo, de visión, lenguaje, aprendizaje?	

#### F1 DATOS SOCIOECONÓMICOS

1. Nivel de estudios de la madre.	2. Ocupación de la madre.	3. Nivel de estudios del padre
4. Ocupación del padre.	5. ¿Con qué bienes y servicios cuenta tu vivienda? Puedes elegir más de una opción.	6. ¿En qué lugares realizas tus compras con mayor frecuencia? a. Mercado b. Centro comercial c. Locales cercanos
		7.

#### F2 ANTECEDENTES DE APRENDIZAJE DE L2

1. Indica a qué tipo de tipo sistema escolar has asistido en los siguientes niveles educativos. a. Prescolar b. Primaria c. Secundaria d. Preparatoria	2. ¿Estudias otra lengua a parte del inglés y el español? a. Sí b. No	3. ¿Cuántos años llevas estudiando inglés formalmente?
--	---	--



<p>4. ¿A qué edad, aproximadamente comenzó tu contacto con el inglés? a) antes de los 12 años b) después de los 12 años</p>	<p>5. ¿Por medio de quién o cómo iniciaste a tener contacto con el inglés? a) por medio de un familiar b) por medio de la escuela</p>	<p>6. ¿Con qué nivel de inglés ingresaste a la licenciatura: a) A1 (Usuario básico-Key) b) A2 (Usuario básico-Key) c) B1(Usuario independiente-Pet) d) B2(Usuario independiente-FCE) e) C1 (Usuario proficiente-CAE) f) C2 (Usuario proficiente-CPE)</p>
<p>7. ¿Has tomado o tomas cursos de inglés extras a los que tomas en la escuela? a. Sí b. No</p>	<p>8. ¿Por cuánto tiempo has tomado estos cursos extracurriculares?</p>	<p>9. ¿En qué nivel te han ubicado cuando has tomado cursos extracurriculares?</p>
<p>10. ¿Has presentado algún examen de certificación o <i>mock exam</i> (TOEFL, PET, FCE, CAE, CPE, IELTS, TKT u otros)?</p>	<p>11. ¿Has estado en un país angloparlante?</p>	<p>12. ¿Has tenido maestros nativohablantes del inglés?</p>

**F3 PERCEPCIONES DEL DOMINIO DE LA L2**

<p>1. ¿En una escala de 0 al 10 escoge el nivel de dominio que consideras tienes para la pronunciación de los sonidos del inglés?</p>										
0 Nada	1 muy bajo	2 bajo	3 algo	4 poco menos de lo adecuado	5 adecuado	6 poco más de lo adecuado	7 bueno	8 muy bueno	9 excelente	10 perfecto
<p>2. ¿De acuerdo a tu percepción, cuánto acento extranjero consideras que tienes?</p>										
0 Nada	1 Casi nada	2 Muy poco	3 Algo	4 Poco	5 Moderado	6 Considerable	7 Marcado	8 Muy marcado	9 Extremadamente marcado	10 Fuerte
<p>3. ¿Cuál de las siguientes habilidades consideras la más difícil al momento de aprender inglés? a) Speaking (Hablar)                      b) Reading (Leer)                      c) Writing (Escribir) d) Listening (Escuchar)                      e) Use of grammar (Gramática)</p>										

**F4 PORCENTAJE DE HORAS DE INPUT DE LA L2**

¿Cuántas horas por semana realizas las siguientes actividades? (Selecciona la opción que más se adecue a tu contexto).						
Actividad	0 hrs	1-2hrs	3-4hrs	5-6hrs	7hrs o más.	Puntaje total en horas
a) Escuchas a tus maestros hablar en inglés.						
b) Ves vídeos en <i>you tube</i> en inglés sin subtítulos.						
c) Lees por placer en inglés (periódicos, libros).						
d) Escuchas <i>podcasts</i> , audios y música en inglés.						
e) Usas videojuegos o <i>apps</i> configurados en inglés.						

**F5 PORCENTAJE DE OUTPUT EN L2**

¿Cuántas horas por semana realizas las siguientes actividades? (Selecciona la opción que más se adecue a tu contexto)						
Actividad	0 hrs	1-2hrs	3-4hrs	5-6hrs	7 o más hrs	Puntaje total
a. Redactas proyectos en inglés.						
b. Das clases o cantas en inglés.						
c. Escribes en tus redes sociales en inglés.						
d. Visitas el centro de autoacceso (SAC) para conversar o escribir en inglés.						
e. Conversas con amigos y familiares en inglés.						

## APÉNDICE B



Apéndice B  
Formato de consentimiento INFORMADO  
Octubre-Noviembre, 2018  
Código del informante:

Número	Sexo	Nivel	INSTRUMENTO

El presente es un consentimiento informado que explica el uso y tratamiento que se haría de los datos recabados para el proyecto de investigación que tiene por objetivo describir los patrones de adquisición de los sonidos del inglés en hispanohablantes en tres niveles de dominio, a cargo de la investigadora MLA. Esthela Ramírez Hernández.

A continuación, se detallan las actividades a realizar por el colaborador.

**Actividad 1. Lectura de palabras en inglés:** se le solicitará al colaborador leer 56 palabras en inglés, 3 veces cada una realizando una pausa natural de dos segundos en cada una de las repeticiones.

Tiempo: 10 min.

**Actividad 2. Lectura de un texto en inglés:** se le solicitará al colaborador leer 3 veces un texto de dos párrafos a una velocidad normal.

Tiempo: 5 min.

**Actividad 3. Lectura de frases marco:** se le solicitará al colaborador leer 58 frases en inglés, 3 veces cada una realizando una pausa natural de dos segundos en cada una de las repeticiones.

Tiempo: 10 min.

Nota: al iniciar cada una de las tareas, se le pedirá al informante decir su nombre, edad, lugar de residencia y el nombre de la tarea, para rotular la grabación. Por ejemplo, para las tareas en inglés (My name is Esthela Ramírez Hernández, I am 35 years old, and I live in Capulhuac, this is task number one).

**La duración total de las pruebas será de 35 minutos aproximadamente.**

**Riesgos y beneficios:** Ninguna de las actividades planteadas conllevan riesgos. El beneficio será aportar a una investigación, que busca desarrollar, mejores estrategias de enseñanza del inglés como L2.

**Compensación:** un lapicero *Stilo*

**Confidencialidad:** ni la información recolectada en los cuestionarios, ni las grabaciones serán mostradas al público en general. Sólo se utilizarán con fines educativos y de investigación.

**Participación voluntaria:** la participación es totalmente voluntaria y no existe una obligación para que el participante responda el cuestionario, ni realice la grabación.

**Derecho a retirarse del estudio:** el colaborador podrá retirarse en cualquier momento sin que haya sanción o represalias.

Si usted está de acuerdo por favor complete los siguientes datos y firme de conformidad

<b>Nombre</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Correo electrónico</b>	
<b>Semestre</b>	
<b>Nombre del docente DE INGLÉS ACTUAL</b>	
<b>Fecha de grabación</b>	
<b>Lugar de nacimiento</b>	
<b>Lugar de residencia</b>	

**FIRMA DE CONFORMIDAD**

\_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÉNDICE C

### LECTURA DE PALABRAS EN INGLÉS

1. *asked*
2. *complained*
3. *speech*
4. *closed*
5. *borrowed*
6. *star*
7. *brushed*
8. *counted*
9. *school*
10. *copied*
11. *cried*
12. *Smith*
13. *danced*
14. *called*
15. *snob*
16. *decided*
17. *checked*
18. *slang*
19. *decorated*
20. *cleaned*
21. *spot*
22. *destroyed*
23. *climbed*
24. *Stan*
25. *cooked*
26. *brushes*
27. *score*
28. *dropped*
29. *covered*

30. *smooth*
31. *filled*
32. *dried*
33. *snap*
34. *crossed*
35. *fixed*
36. *slot*
37. *churches*
38. *flies*
39. *span*
40. *happened*
41. *dressed*
42. *staff*
43. *foxes*
44. *tired*
45. *skip*
46. *earned*
47. *hated*
48. *small*
49. *ended*
50. *imagined*
51. *snack*
52. *enjoyed*
53. *improved*
54. *sleep*
55. *explained*
56. *increased*

## APÉNDICE D

### FRASES MARCO EN INGLÉS

1. Repeat asked naturally
2. Repeat complained naturally
3. Repeat speech naturally
4. Repeat closed naturally
5. Repeat borrowed naturally
6. Repeat star naturally
7. Repeat brushed naturally
8. Repeat counted naturally
9. Repeat school naturally
10. Repeat copied naturally
11. Repeat cried naturally
12. Repeat Smith naturally
13. Repeat danced naturally
14. Repeat called naturally
15. Repeat snob naturally
16. Repeat decided naturally
17. Repeat checked naturally
18. Repeat slang naturally
19. Repeat decorated naturally
20. Repeat cleaned naturally
21. Repeat spot naturally
22. Repeat destroyed naturally
23. Repeat climbed naturally
24. Repeat Stan naturally
25. Repeat cooked naturally
26. Repeat brushes naturally
27. Repeat score naturally
28. Repeat dropped naturally
29. Repeat covered naturally
30. Repeat smooth naturally

31. Repeat filled naturally
32. Repeat dried naturally
33. Repeat snap naturally
34. Repeat crossed naturally
35. Repeat fixed naturally
36. Repeat slot naturally
37. Repeat churches naturally
38. Repeat flies naturally
39. Repeat span naturally
40. Repeat happened naturally
41. Repeat dressed naturally
42. Repeat staff naturally
43. Repeat foxes naturally
44. Repeat tired naturally
45. Repeat skip naturally
46. Repeat earned naturally
47. Repeat hated naturally
48. Repeat small naturally
49. Repeat ended naturally
50. Repeat imagined naturally
51. Repeat snack naturally
52. Repeat enjoyed naturally
53. Repeat improved naturally
54. Repeat sleep naturally
55. Repeat explained naturally
56. Repeat increased naturally
57. Repeat spy naturally
58. Repeat espy naturally



## APÉNDICE E

### LECTURA DE TEXTO

Instrucciones: Lee el siguiente texto tres veces en voz alta, pon atención a la entonación.

#### SLEEP AGAINST YOUR BODY'S INTERNAL CLOCK COULD POSE HEALTH RISKS

If you consider yourself to be a born morning person or an inveterate night owl, there is new research that spot your desire to start early or stay up late. Each of us has a personal “chronotype,” or unique circadian rhythm, We can not skip from our nature! says Till Snome, a professor of chronobiology at Ludwig Maximilian University in Munich and one of the world's experts on sleep slang.

In broad strokes, these chronotypes are usually characterized as early, intermediate star, corresponding to smart people who voluntarily go to bed and wake early, at a moderate hour or vampirishly late. If you are forced to wake up earlier than your body naturally would, you suffer from what Snome calls “social jet lag.”

#### *Palabras de análisis*

01. *small*
02. *spot*
03. *skip*
04. *slang*
05. *star*
06. *Snome*

**ESTHELA RAMÍREZ HERNÁNDEZ:** Estudió la licenciatura en Lengua Inglesa y la maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma del Estado de México y el doctorado en Lingüística en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente imparte clases de Lingüística en la Facultad de Lenguas y de Enseñanza de Inglés a distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México, además de participar como asesora y coordinadora en “Shut up & Write” Grupo del IU México Gateway.

**D.R. ©** Esthela Ramírez Hernández, Ciudad de México, enero-junio, 2020.