



© Copyright by

Rosalva A. Alamillo Olivas

December, 2017

VARIACIÓN SINTÁCTICO-SEMÁNTICA DEL ARTÍCULO DEFINIDO EN  
SINTAGMAS NOMINALES EN EL ESPAÑOL DE HISPANOHABLANTES DE  
HERENCIA

---

A Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

of Hispanic Studies

University of Houston

---

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

---

By

Rosalva A. Alamillo Olivas

December, 2017

VARIACIÓN SINTÁCTICO-SEMÁNTICA DEL ARTÍCULO DEFINIDO EN  
SINTAGMAS NOMINALES EN EL ESPAÑOL DE HISPANOHABLANTES DE  
HERENCIA

---

Rosalva Angélica Alamillo Olivas

APPROVED:

---

Martha Fairclough, Ph.D.  
Committee Chair

---

Manuel Gutiérrez, Ph.D.

---

C. Elizabeth Goodin-Mayeda Ph.D.

---

Patricia MacGregor-Mendoza Ph.D.  
New Mexico State University

---

Antonio D. Tillis, Ph.D.  
Dean, College of Liberal Arts and Social Sciences  
Department of Hispanic Studies

VARIACIÓN SINTÁCTICO-SEMÁNTICA DEL ARTÍCULO DEFINIDO EN  
SINTAGMAS NOMINALES EN EL ESPAÑOL DE HISPANOHABLANTES DE  
HERENCIA

---

An Abstract of a Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

of Hispanic Studies

University of Houston

---

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

---

By

Rosalva A. Alamillo Olivas

December, 2017

## SINOPSIS

La comunidad hispana en los Estados Unidos experimenta el contacto lingüístico entre el español —la lengua nativa o heredada— y el inglés —la lengua en la que principalmente ocurre la comunicación en dicha región geográfica—. Como resultado de este contacto, ocurren fenómenos de transferencia lingüística en distintos aspectos de la lengua (Silva-Corvalán, 1994, 2001; Thomason & Kaufman, 1988; Weinreich, 1966; Winford, 2003). En esta disertación se analiza la transferencia en la sintaxis y en la semántica de sintagmas nominales en hablantes de español como lengua de herencia (ELH). El objetivo principal es explorar las diferencias cross-lingüísticas en nombres escuetos y definidos en español e inglés, así como la interpretación, genérica o específica, que esta población otorga a sustantivos preverbiales modificados únicamente por el artículo definido.

En estas lenguas, los nombres difieren en su distribución sintáctica y en su interpretación. En inglés, los nombres escuetos en posición de sujeto son gramaticales, mientras que en español no lo son en la mayoría de los casos (*Jaguars have fang's* vs. \**Jaguares tienen colmillos*). Por otro lado, la interpretación marcada del determinante definido inglés (*the*) es la genérica; en cambio, su equivalente español plural (*los*/*las*) puede tener una interpretación tanto genérica como específica (Borik y Espinal, 2015; Chierchia, 1998; Cuza et al, 2012; Dayal, 2004; Leonetti, 1999; Montrul e Ionin, 2010, 2012; Snape et al, 2013; Vergnaud y Zubizarreta, 1992).

El análisis cuantitativo de las pruebas de gramaticalidad e interpretación reveló transferencia sintáctica y semántica en los hablantes de ELH. También, los resultados mostraron que ambos aspectos representan una dificultad similar, pues los participantes mostraron un comportamiento análogo en ambas pruebas. Sin embargo, la transferencia analizada en este

estudio disminuye o desaparece cuando los hablantes de ELH son expuestos a las diferencias cross-lingüísticas del uso y la interpretación que el artículo definido atribuye a los nombres preverbales.

Las conclusiones a las que esta investigación condujo demuestran que este tipo de transferencia contribuye a la configuración de la variación dialectal que existe en comunidades bilingües de inglés y español, cuyos hablantes, como resultado de su bilingüismo, poseen una gramática diferente a los monolingües.

## ABSTRACT

The Hispanic community in the United States experiences linguistic contact between Spanish —as a native or heritage language— and English —the language in which communication mostly occurs in that geographical region. As a result of this contact, diverse phenomena related to linguistic transfer take place at different levels of the language (Silva-Corvalán, 1994, 2001; Thomason & Kaufman, 1988; Weinreich, 1966; Winford, 2003). This dissertation analyzes syntactic and semantic transfer in nominal phrases in speakers of Spanish as a heritage language (SHL). The main objective is to explore the cross-linguistic differences in bare and determined nouns in Spanish and English, as well as the interpretation, generic or specific, that this population assigns to preverbal nouns that are modified only by a definite article.

For these two languages, nouns differ in their syntactic distribution and in their interpretation. While bare nouns in subject position are grammatical in English, this structure is usually not considered grammatical in Spanish ('Jaguars have fangs' vs. \**Jaguares tienen colmillos*'). On the other hand, the marked interpretation of the definite determiner in English ('the') is the generic one; in contrast, the plural equivalent in Spanish ('*los*'/'*las*') allows for both a generic and specific interpretation (Borik y Espinal, 2015; Chierchia, 1998; Cuza et al, 2012; Dayal, 2004; Leonetti, 1999; Montrul e Ionin, 2010, 2012; Snape et al, 2013; Vergnaud y Zubizarreta, 1992).

The quantitative analysis of grammaticality and interpretation tasks demonstrates syntactic and semantic transfer in the production of SHL speakers. Furthermore, the results show that both aspects represent a similar level of difficulty for this population, given that subjects performed similarly in the interpretation and grammaticality tests. However, the transference

analyzed in this study decreases or disappears when speakers of SHL are exposed to cross-linguistic differences regarding the usage and interpretation that definite articles attribute to preverbal names.

The conclusions of the present investigation demonstrate that this type of linguistic transfer contributes to the configuration of dialectal variation that exists in English-Spanish bilingual communities, whose speakers, as a result of their bilingualism, possess a different grammar than that of monolinguals.

## AGRADECIMIENTOS

Esta disertación fue posible gracias al apoyo y a la motivación que me inspiraron durante varios años muchas personas. Quiero agradecer principalmente a los participantes de este estudio por su imprescindible intervención y por ser el motor de mi investigación. Este trabajo es acerca de ellos y para ellos.

Agradezco a Marta Fairclough por sus invaluable enseñanzas en el área de español como lengua de herencia, por guiarme a ser una mejor investigadora, por su profesionalidad, por su inagotable paciencia y, sobretodo, por su genuino apoyo para alcanzar mis metas profesionales. También agradezco a los otros miembros del comité quienes generosamente dedicaron su tiempo y sus conocimientos en mi crecimiento académico. A Manuel Gutiérrez por los comentarios críticos que me ayudaron a navegar por la basta naturaleza de la transferencia lingüística. A Elizabeth Goodin-Mayeda, cuyas interrogantes sobre el contacto del español con otras lenguas que no eran el inglés me abrió un panorama más amplio en esta investigación. A Patricia MacGregor-Mendoza por impulsarme a dialogar con los grandes estudiosos del bilingüismo. Haber trabajado con ellos cuatro ha sido un verdadero honor y privilegio.

Asimismo, agradezco a los colegas y profesores que contribuyeron a esta investigación dando el tiempo de su clase para permitirme recolectar datos en la Universidad de Houston y en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Igualmente, agradezco a los profesores que contribuyeron a mi entrenamiento lingüístico y a los compañeros cuyo intercambio de ideas inspiró mi desarrollo como lingüista. Especialmente a Emily Bernate por escuchar mis proyectos y darles retroalimentación mucho antes de llevarlos a cabo, así como por compartir

desinteresadamente sus conocimientos y experiencias en la academia También agradezco a Juan Carlos Rozo por su camaradería y sus honestos consejos. Quiero que sepan que valoro su amistad y apoyo. Atesoraré los buenos momentos que pasamos juntos.

Finalmente, agradezco a mi familia y a mis amigos en Chihuahua quienes han estado al pendiente de mi desde lejos. A mi madre, mis hermanas y mis sobrinos por su amor incondicional y por entender mis ausencias. Espero algún día poder recuperar los cumpleaños que me perdí. A Martha Diabb por tratar de encontrar solución hasta a la más mínima de mis preocupaciones y por enseñarme que estamos aquí para aprender. A David por haberme acompañado en esta jornada, por aguantar mis largas horas frente a la computadora y escuchar estoicamente mis 'to do lists' día con día. Gracias por estar al pie del cañón.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción .....	1
1.1 Definición de lengua de herencia y sus hablantes .....	3
1.2 Planteamiento del tema de investigación .....	8
1.3 Preguntas de investigación.....	11
1.4 Hipótesis .....	12
1.5 Estructura del estudio.....	13
Marco teórico y estudios previos .....	15
2.1 Introducción .....	15
2.2 Lenguas en contacto y fenómenos de bilingüismo .....	16
2.2.1 La propuesta de Weinreich .....	19
2.2.2 La propuesta de Winford .....	23
2.2.3 La propuesta de Silva-Corvalán.....	25
2.2.4 La propuesta de Montrul.....	29
2.2.5 La propuesta de Otheguy .....	33
2.2.6 La propuesta de Thomason y Kaufman .....	35
2.3 Estudios previos .....	42
2.3.1 Nativo hablantes.....	42
2.3.2 Segunda lengua .....	48
2.3.3 Lengua de herencia .....	56
Análisis comparativo del artículo definido en español e inglés.....	61
3.1 Introducción .....	61
3.2 Función del artículo definido .....	61
3.3 Sistema de artículos en inglés y en español .....	64
3.4 Nombres definidos y escuetos en español: usos y restricciones dentro del sintagma nominal .....	65
3.5 Relación entre los plurales y los nombres no contables .....	71
3.6 Tipología de lenguas .....	75
3.6.1 Lenguas argumentales (chino, japonés).....	77
3.6.2 Lenguas predicativas (lenguas romances) .....	79

3.6.3	Lenguas argumentales y predicativas (inglés y otras lenguas germánicas)	81
3.7	Diferencias cross-lingüísticas	83
3.7.1	Diferencias sintácticas	83
3.7.2	Diferencias semánticas	86
Metodología		93
4.1	Introducción	93
4.2	Participantes	93
4.3	Instrumentos	106
4.3.1	Composición	107
4.3.2	Cuestionario sociolingüístico	107
4.3.3	Prueba de gramaticalidad	109
4.3.4	Prueba de veracidad	111
4.3.5	Prueba de traducción	113
4.3.6	Prueba metalingüística	114
4.4	Procedimiento	115
4.4.1	Análisis de las composiciones	118
4.4.2	Análisis del cuestionario sociolingüístico	120
4.4.3	Análisis de la prueba de gramaticalidad	121
4.4.4	Análisis de la prueba de veracidad	121
4.4.5	Análisis de la prueba de traducción	122
4.4.6	Análisis de la prueba metalingüística	126
Resultados		127
5.1	Introducción	127
5.2	Resultados de la prueba de producción	128
5.2.1	Comportamiento general de los participantes	128
5.2.2	Resultados según el tipo de nombres: plurales y no contables	131
5.2.3	Resultados según los contextos genéricos y específicos	134
5.3	Resultados de las pruebas discretas	140
5.3.1	Reconocimiento de la (a)gramaticalidad de los sintagmas nominales españoles	140
5.3.1.1	Gramaticalidad de los sintagmas nominales	140
5.3.1.2	Correcciones de las oraciones agramaticales	144

5.3.2 Transferencia sintáctica en los plurales y los nombres no contables.....	148
5.3.2.1 Traducción inglés > español .....	148
5.3.2.2 Traducción español > inglés .....	153
5.3.2.3 Comparación de las dos versiones de la prueba de traducción.....	156
5.3.3 Reconocimiento de la interpretación genérica en nombres definidos .....	160
5.3.4 Reconocimiento de la interpretación específica del demostrativo.....	164
5.3.5 Comparación del conocimiento de la interpretación genérica en nombres definidos y de la interpretación específica del demostrativo .....	165
5.2.6 Grado de dominio de la gramaticalidad e interpretación de los sintagmas nominales .....	169
5.3.7 Grado de dominio de la gramaticalidad en la interpretación de los plurales y los nombres no contables.....	172
5.3.8 Conocimiento metalingüístico .....	179
3.3.8.1 Reconocimiento del uso del ArtD.....	180
3.3.8.2 Comparación del conocimiento metalingüístico en español y en inglés .....	187
Conclusiones.....	198
6.1 Introducción .....	198
6.2 Resumen de los resultados .....	199
6.3 Conclusiones sobre la transferencia lingüística y la variación dialectal.....	209
6.4 Implicaciones pedagógicas .....	212
6.5 Limitaciones y sugerencias para estudios futuros.....	214
Apéndices.....	218
Apéndice A: Composición.....	218
Apéndice B1: Cuestionario sociolingüístico para los hablantes de ELH .....	219
Apéndice B2: Cuestionarios sociolingüístico para los hablantes nativos.....	220
Apéndice C: Prueba de gramaticalidad.....	221
Apéndice D: Prueba de veracidad.....	222
Apéndice E1: Prueba de traducción inglés-español.....	224
Apéndice E2: Prueba de traducción español-inglés.....	225
Apéndice F1: Prueba metalingüística para los hablantes de ELH .....	226
Apéndice F2: Prueba metalingüística para los hablantes nativos .....	227

Lista de referencias .....	228
----------------------------	-----

## LISTA DE TABLAS

Tabla 3.1 Sistemas de artículos del español y del inglés .....	65
Tabla 3.2 Usos normativos y no-normativos de los sujetos preverbiales escuetos y definidos (Sg: singular, Pl: plural, NC: no contable) en español e inglés .....	86
Tabla 3.3 Interpretación genérica y específica de los sujetos preverbiales escuetos y definidos (Sg: singular, Pl: plural, NC: no contable) en español e inglés .....	92
Tabla 4.1 Número de participantes en las pruebas discretas por nivel de competencia lingüística en la LH.....	95
Tabla 4.2 Número de participantes en la prueba de producción extensa por nivel de competencia lingüística en la LH.....	95
Tabla 4.3 Número de participantes bilingües y monolingües por tipo de instrumento .....	117
Tabla 4.4 Número de participantes, de composiciones y de sintagmas nominales (SSNN) con la variable a estudiar .....	119
Tabla 5.1 Número de ocurrencias y porcentaje de los sintagmas nominales (SSNN), nombres definidos (NNDD) y nombres escuetos (NNEE).....	130
Tabla 5.2 Número de ocurrencias (N-OC), casos esperados (N-Es) y porcentaje de plurales contables (PC) y nombres no contables (NC).....	132
Tabla 5.3 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-ES) y porcentaje de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos específicos .....	136
Tabla 5.4 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es) y porcentaje de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos genéricos.....	136
Tabla 5.5 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es) y porcentaje de todos los niveles por categoría de nombres analizados.....	139
Tabla 5.6 Resultados de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la prueba de gramaticalidad .....	142
Tabla 5.7 Resultados de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la corrección de las oraciones gramaticales.....	145
Tabla 5.8 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) y desviación estándar (DE) de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10) en la prueba de traducción (Ing>Esp) .....	149

Tabla 5.9 Resultados de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la prueba de traducción (Ing>Esp).....	150
Tabla 5.10 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) y desviación estándar (DE) de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10) en la prueba de traducción (Esp>Ing).....	154
Tabla 5.11 Resultado de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la prueba de traducción (Esp>Ing).....	155
Tabla 5.12 Resultados de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la interpretación genérica del ArtD.....	162
Tabla 5.13 Resultados de las pruebas de comparación posteriores ( <i>Post Hoc</i> ) <i>Tukey</i> para la interpretación específica del demostrativo.....	165
Tabla 5.14 Coeficientes <i>r</i> de Pearson entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para todos los niveles de LH.....	174
Tabla 5.15 Media de los usos esperados de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10) .....	179
Tabla 5.16 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje del reconocimiento del uso del ArtD en plurales contables (PC).....	181
Tabla 5.17 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje de usos del ArtD en nombres no contables (NC).....	182
Tabla 5.18 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) desviación estándar (DE) y porcentaje del reconocimiento de plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) .....	183
Tabla 5.19 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico (CM) del ArtD en plurales contables (PC) .....	187
Tabla 5.20 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico (CM) del ArtD en nombres no contables (NC) .....	188

Tabla 5.21 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico de ‘*the*’ y ‘*las*’/‘*los*’ ..... 188

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 Extensión semántica o reducción de función de una lengua a otra	28
Figura 4.1 Número de participantes nacidos en los Estados Unidos por estado	97
Figura 4.2 Hipótesis sobre la relación entre el uso de la LH en el hogar y el nivel de competencia lingüística en la LH	98
Figura 4.3 Porcentajes de la lengua hablada en el hogar por nivel de competencia lingüística en la LH (n = 80)	99
Figura 4.4 Porcentaje de uso del español, inglés o ambas lenguas dentro y fuera del hogar	101
Figura 4.5 Edad de adquisición (EDA) del español y del inglés	102
Figura 4.6 Lengua preferida para comunicarse la mayor parte del tiempo	103
Figura 4.7 Número de clases en español cursadas a nivel universitario	105
Figura 5.1 Porcentajes de nombres definidos (NNDD) y nombres escuetos (NNEE) producidos en las composiciones por nivel de competencia lingüística	131
Figura 5.2 Porcentaje de usos esperados en plurales contables (PC) y nombres no contables (NC)	134
Figura 5.3 Porcentaje de usos esperados en plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos genericos y específicos por grupo	138
Figura 5.4 Media de usos esperados en la prueba de gramaticalidad por grupo	143
Figura 5.5 Media de usos esperados en la corrección de oraciones agramaticales por grupo	146
Figura 5.6 Media de usos esperados de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en la prueba de traducción (Ing>Esp) por grupo	151
Figura 5.7 Media de usos esperados de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en la prueba de (Esp>Ing) por grupo	156
Figura 5.8 Media de usos esperados en las dos versiones de la prueba de traducción por grupo	157
Figura 5.9 Media de usos esperados de la interpretación genérica del ArtD por grupo	163
Figura 5.10 Media de usos esperados de la interpretación genérica del ArtD y la interpretación específica del demostrativo por grupo	166
Figura 5.11 Medias de usos esperados de la prueba de interpretación y la prueba de gramaticalidad por grupo	171

Figura 5.12 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo principiante	175
Figura 5.13 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo intermedio-bajo	176
Figura 5.14 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo intermedio-alto	177
Figura 5.15 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo avanzado	178
Figura 5.16 Media de usos esperados en el reconocimiento del uso del ArtD	184
Figura 5.17 Media de usos esperados del conocimiento metalingüístico en inglés y en español	190

A mi abuela por enseñarme el valor de la educación.

A mi madre por siempre haber creído en mi y por las incontables tazas de café.

A David por estar en las buenas y también en las malas.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

El estudio del español como lengua de herencia (ELH)<sup>1</sup> es un área de investigación aún en desarrollo a pesar del interés que ha despertado en los últimos años entre los investigadores en contacto con hablantes de ELH en los Estados Unidos. La investigación que se ha hecho en el ELH es muchísimo más escasa en comparación con el estudio del español como segunda lengua (L2). Esta investigación analiza la influencia del inglés como lengua dominante en el ELH en lo referente a la presencia/ausencia del artículo definido (ArtD) en sintagmas nominales donde el nombre<sup>2</sup> funciona como el sujeto de la oración en el español de hablantes ELH en los Estados Unidos.

El español y el inglés se encuentran en una situación de contacto de lenguas en aquellos hablantes que utilizan ambas lenguas en su comunicación y que, por ende, se reconocen como bilingües. El contacto de lenguas y el bilingüismo generan diversos fenómenos de transferencia en todos los niveles lingüísticos (léxico, sintáctico, fonético, semántico, etc.). Dado que en los Estados Unidos el inglés es la lengua hegemónica y el español la lengua minoritaria, se espera que la transferencia que se analiza en este proyecto ocurra del inglés al español.

La transferencia ha sido definida como la incorporación de características de una lengua en la lengua receptora del cambio (Silva-Corvalán, 1994: 4). Algunos factores que influyen en la dirección de la transferencia son la difusión estructural (Winford, 2013), el grado de bilingüismo y el contexto social (Silva-Corvalán, 2001; Thomason & Kaufman

---

<sup>1</sup> En el contexto de los Estados Unidos, el español es la lengua de herencia más hablada y más estudiada, debido al número de hablantes que posee.

<sup>2</sup> Aunque tradicionalmente el término “nombre” se usa para referirse tanto a sustantivos como a adjetivos, en esta investigación se utilizará para referirse exclusivamente a los sustantivos.

1988; Weinreich, 1966). En este caso, se espera que la transferencia ocurra desde el sistema lingüístico del inglés al sistema lingüístico del español —aunque no se descarta la idea de que también pueda ocurrir en la dirección contraria—, debido a que la población estudiada posee una mayor competencia lingüística en inglés, lo cual facilita la transferencia de algunos aspectos de la lengua dominante hacia la lengua minoritaria.

Una de las motivaciones de este estudio fue llevar a cabo un análisis que permitiera escudriñar las propiedades sintácticas y semánticas del ArtD en hablantes de ELH con diversos niveles de competencia lingüística en la lengua de herencia (LH), con el fin de obtener un mayor conocimiento de las variables analizadas y posteriormente poder destinar y aplicar dicha información a la práctica de la enseñanza del ELH. Por ello, se espera que los resultados de esta investigación sean relevantes tanto en un plano teórico como en un plano aplicado. Según lo anterior, el objetivo general de este estudio es contribuir a un mayor entendimiento de los desafíos a los que se enfrentan los hablantes de ELH en el dominio de la LH con respecto a las propiedades sintácticas y semánticas del ArtD español.

Los objetivos particulares de este estudio son:

1. Presentar una perspectiva general del contacto de lenguas y de la interferencia/transferencia lingüística.
2. Presentar un análisis contrastivo de las diferencias cross-lingüísticas del inglés y el español en lo referente a las propiedades sintácticas y semánticas que el ArtD otorga a los nombres con función argumental.
3. Investigar hasta qué grado los hablantes de ELH que participaron en este estudio transfieren las propiedades semánticas y sintácticas del ArtD en la dirección inglés

→ español, así como español → inglés, y si hay diferencias según el nivel de competencia lingüística de los hablantes.

4. Investigar cuál de los dos aspectos, el sintáctico o el semántico, representa un mayor reto para los hablantes de ELH.
5. Investigar si hay diferencias en el grado y tipo de transferencia entre los nombres no contables y los plurales.
6. Indagar si los participantes conocen las reglas de uso del ArtD plural español ('las'/'los') y del ArtD inglés ('the').

### 1.1 Definición de lengua de herencia y sus hablantes

Tal como mencionan Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013) los términos *lengua de herencia* y *hablante de herencia* son todavía poco familiares y poco entendidos fuera del contexto de los EEUU. A diferencia del estudio de las lenguas nativas (L1s) y de las L2s, el estudio de las LHs se centra en el desarrollo de lenguas en un contexto migratorio.

Igualmente, el estatus de una lengua como LH depende del contexto local, es decir, puede ser o no una LH dependiendo de la configuración socio-política del territorio en el que se hable la lengua. Por ejemplo, el español en España y en Latinoamérica no es una LH porque goza de oficialidad y, sobre todo, es la lengua mayoritaria en estas regiones; sin embargo, en los EEUU es una LH debido a que en dicho contexto es una lengua minoritaria. Cabe mencionar que el hecho de que una lengua no sea oficial no conlleva a que sea una LH, sino que en esto contribuyen otros factores lingüísticos —reducción del sistema verbal, vocabulario reducido, etc.— y extralingüísticos —educación formal, uso, etc.—.

Fishman (2001) propone una definición de LH amplia, al considerar que algunos individuos no necesariamente hablan la LH, sino que tienen una conexión personal o cultural con esa lengua. Es decir, se enfoca más que nada en una asociación cultural o ancestral entre la lengua y los hablantes, en lugar de presuponer cierto grado de competencia lingüística en la lengua y con ello esperar que estos hablantes sean bilingües. Otras definiciones que no consideran necesario que los “hablantes” de LH tenga algún conocimiento de la misma, es la de Kondo-Brown (2003). Según esta definición, el hecho de que alguien considere la lengua como parte de su identidad es suficiente para ser un aprendiente de una LH. Por otro lado, Van Deusen-Scholl (2003) distingue entre hablantes de LH y aprendientes con una motivación de herencia (*learners with a heritage motivation*).

Por su parte, Valdés (2001) define a los hablantes de LH de una manera más reducida al considerar algún grado de bilingüismo por parte de estos hablantes. Debido a esto esta definición considera la competencia lingüística de estos hablantes se utiliza con más frecuencia en contextos académicos:

Heritage language students raised in a home where a non-English language is spoken, who speak or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the heritage language are to some degree bilingual (Valdés, 2001: 39-40).

A pesar de que la definición es vaga en cuando al grado de bilingüismo y de competencia lingüística que los hablantes de LH deberían tener, es la más usada y difundida en los EEUU. Su importancia radica tanto en su contextualización local como en la caracterización de los hablantes de LH como hablantes bilingües.

Además de las definiciones amplia y reducida que se acaban de presentar, resulta oportuno mencionar otras definiciones de hablantes de LH, pues esta población es sociocultural y lingüísticamente heterogénea. Así, la definición de las LHs y sus hablantes pueden variar según un determinado contexto local. Por ello, Beaudrie y Fairclough (2012) han afirmado que no es posible englobar todas las situaciones que rodean a un hablante de LH en una sola definición. No obstante, a continuación se presentan algunas definiciones que ayudan a comprender el fenómeno de LHs y sus hablantes.

Partiendo del hecho de que los hablantes de LH son un grupo heterogéneo, un hablante de LH puede encontrarse en cualquier punto del continuo entre habilidades receptivas —entendimiento de la lengua— y productivas —comunicación efectiva de forma oral y/o escrita— de la LH. Según esto, puede decirse, en términos generales, que los hablantes de LH pueden tener desde una competencia lingüística bastante limitada hasta una competencia semejante o prácticamente idéntica a la de un hablante nativo:

...some speakers can be fully fluent in the language (including in spoken and formal written registers), while others may only possess very limited productive ability in (understanding of some words and phrases). The vast majority of heritage speakers of many languages, however, lies in-between these two extremes, displaying low to advance overall proficiency in the heritage language, with important dissociation or different proficiencies by skill (speaking, listening, reading, and writing) (Montrul, 2016: 17).

Esta disparidad en la competencia lingüística es el resultado de un aprendizaje naturalista, así como de las diferencias en el tipo de adquisición y el tiempo de exposición a la LH. Esto se manifiesta en que no todos los hablantes de LH son capaces de manejar los mismos registros;

de hecho, la mayoría de ellos manejan registros informales debido a que el input recibido en la LH ha sido mayormente en contextos familiares. Otro factor que caracteriza a este tipo de hablantes es que han recibido toda o la mayor parte de su educación formal en la lengua socialmente dominante, lo cual tiene como consecuencia una alfabetización limitada en la LH. Fairclough (2015), ofrece una definición que describe el perfil general de los participantes de este estudio:

HL speakers learn the minority language in the family environment. Many of them are sequential bilinguals who learn the family language first and the majority language later (often in school); other HL speakers learn both languages at the same time becoming simultaneous bilinguals. Most acquire their HL orally, with little or no exposure to the written language; hence, their listening and speaking abilities in the HL are usually far superior to their reading and writing skills. Even HL learners who can barely speak the heritage language have very strong cultural knowledge, especially pertaining to daily experiences and values. Because they acquired the HL in a natural context, usually within the home environment, they tend to be more familiar with the colloquial variety of the language than with formal registers, which are normally learned in academic settings (p. 135).

Todos estos factores, en conjunto con la situación de contacto de lenguas y un bilingüismo en el cual hay preferencia de uso de una de las lenguas, generan la transferencia de elementos lingüísticos de la lengua dominante hacia la lengua minoritaria.

Antes de concluir esta sección, me gustaría añadir que la definición de las LHs también puede darse desde un enfoque sociológico, si se consideran las diferencias étnicas, culturales y de poder que existen dentro de la estructural social. Por ejemplo,

Fishman ofrece una definición en la que distingue entre la lengua dominante o hegemónica y las lenguas minoritarias —lenguas habladas por grupos minoritario, sean étnicos o culturales—: “‘Heritage languages’ is a designation that has fairly recently ‘arrived’ in the United States to indicate languages other than the nationally dominant one that are historically associated with the ethnicity (the ethnocultural heritage) of particular minority populations” (Fishman, 2006: 2). La diferenciación entre lenguas minoritarias y mayoritarias es, a fin de cuentas, una diferenciación socio-política (Montrul, 2016).

Además de la identificación de las LHs como lenguas minoritarias, también se les reconoce por ser L1s que posteriormente entra en desuso, se usa en contextos muy limitados o se convierten en la lengua de menor uso en hablantes bilingües que prefieren comunicarse en la lengua socialmente dominante. En este sentido, el término LH hace referencia a una lengua que se adquirió a temprana edad, pero que en la vida adolescente o adulta no es necesariamente la lengua dominante (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2013: 2-3).

Partiendo de estas circunstancias, se ha generado un arquetipo de hablante de herencia que se identifica como un adulto joven (Montrul, 2016) que aprendió la LH a temprana edad y, por ende, son bilingües en la lengua minoritaria y en la lengua hegemónica (Montrul, 2008: 161).

No obstante, el español en los EEUU no es solamente una lengua migratoria, sino que también es una lengua colonial (Fishman, 2001). Es decir, su presencia en tal país es resultado de un bilingüismo producido por la migración de hispanohablantes y también es el resultado de la propagación generacional de hablantes que han residido, desde tiempos coloniales, en lo que en la actualidad es territorio de los EEUU.

Finalmente, es importante mencionar que también existe una diferenciación entre *hablantes de lengua de herencia*, aquellos individuos que hablan una lengua de herencia, y

*aprendices de lengua de herencia*, que son individuos que no necesariamente hablan la lengua de herencia, pero que sí la estudian en un contexto escolarizado. En esta investigación se utilizarán ambos términos indistintamente, porque los participantes de este estudio son hablantes —poseen habilidades productivas en la LH— y aprendices de la LH.

## 1.2 Planteamiento del tema de investigación

Este estudio se presenta desde una perspectiva sociolingüística. Dado que el español de los EEUU está determinado por su entorno socio-político, en el cual, además de cohabitar con el inglés, se le considera una lengua minoritaria. Esto sitúa al español en un estatus menos privilegiado que el del inglés. Esto tiene varias consecuencias, entre ellas la falta de educación formal en la LH y la pérdida intergeneracional de la misma. Además, el contacto entre las dos lenguas ocasiona distintos fenómenos de transferencia lingüística. Aquí se estudia la transferencia desde la interacción social entre el inglés y el español.

En los EEUU hay un gran número de comunidades hispanas bilingües —en ciudades como Chicago, Phoenix, Houston, Los Ángeles, Miami, Nueva York, San Antonio, por mencionar algunas—. El patrón lingüístico de dichas comunidades muestra una preferencia por el uso del inglés en detrimento del uso del español conforme avanzan las generaciones de inmigrantes hispanos (Fishman, 1966; Gutierrez, 2003; Klee & Lynch, 2009; Silva-Corvalan, 1994). Típicamente, esto ocurre porque los hablantes poseen una mayor competencia lingüística en la lengua preferida (Austin, Blume & Sánchez, 2015: 57). La preferencia de uso del inglés y la falta de educación formal en español en la población hispana están intrínsecamente relacionadas con las políticas educativas del país que, hoy por hoy, no muestran un interés en la conservación de las lenguas de herencia.

El contacto de lenguas tiene como resultado la transferencia de elementos lingüísticos en las lenguas de los hablantes bilingües. Esta transferencia puede ser positiva o negativa (Bussmann, Trauth & Kazzazi, 1996: 1212-3). La primera ocurre cuando las dos lenguas comparten elementos cuyo significado, forma y/o posición estructural son cercanos, por lo que transfieren acertadamente tal similitud entre las dos lenguas. En cambio, la transferencia negativa tiene lugar cuando los aprendices no son capaces de corroborar sus hipótesis sobre la similitud entre las dos lenguas, es decir, generan usos no normativos, algunas veces de forma sistemática. Cuando esto ocurre, el dominio de la lengua discrepa con el de los hablantes nativos (Chrabaszcz & Jiang, 2014: 352). En este caso, la omisión del ArtD en sintagmas nominales sería un ejemplo de transferencia negativa.

Se ha elegido el ArtD como tema central de esta investigación debido a los retos que su uso presenta en el proceso de aprendizaje en hablantes de ELH, así como al hecho de que se han realizado pocas investigaciones con este tema que integren en su muestra a hablantes de ELH. Por lo que sé, solamente los estudios de Montrul e Ionin (2010, 2012) sobre la interpretación del ArtD incluyen entre sus participantes a hablantes de ELH. Estos dos estudios únicamente analizan nombres plurales y no nombres continuos, como se hace en el presente estudio.

Se ha establecido que las construcciones nominales definidas, ‘Las mesas grandes’, y escuetas, ‘Mesas grandes’, tienen diferente interpretación y distribución en inglés y español (Chierchia, 1998; Dayal, 2004; Gelman & Raman, 2003; Montrul & Ionin, 2010, 2012). Las diferencias cross-lingüísticas entre ambas lenguas son sintácticas y semánticas, es decir, las reglas para el uso del ArtD son distintas en estas lenguas, al igual que la interpretación de los nombres a los que el ArtD determina. En el Capítulo 3 se presenta un análisis descriptivo y

contrastivo de dichas diferencias, por ahora se establecerá, en términos generales, en qué consisten las diferencias sintácticas y semánticas en sustantivos preverbiales en inglés y español. Tales diferencias son las causantes de la transferencia que se estudia en esta investigación.

El español es una lengua con muchas más restricciones para el uso sintáctico de nombres escuetos en posición de sujeto en comparación con el inglés. Por ejemplo, la oración *'Farmers cultivate apples without any pesticide'* es gramatical en inglés. El nombre *'farmers'* es un nombre escueto y no tiene restricciones para aparecer como tal en posición de sujeto en esta lengua. Sin embargo, la oración \*'Agricultores cultivan manzanas sin pesticidas' representa un uso no esperado en español. 'Agricultores' requiere del uso del ArtD o de otro determinante o modificador para que la oración sea gramatical. En español, pues, hay una restricción que dicta que los nombres en posición de sujeto no pueden aparecer sin modificadores. Una excepción a esta regla ocurre en el lenguaje escrito, en el cual los titulares de notas y artículos pueden aparecer escuetos. Siendo así, la oración anterior es agramatical en la lengua oral, pero no necesariamente en la lengua escrita.

Por otro lado, la interpretación semántica de los nombres determinados por el ArtD no es la misma en inglés y en español. Esto se debe a que el español comparte dos interpretaciones en una misma estructura sintáctica, en tanto que el inglés posee dos estructuras sintácticas para cada interpretación: la interpretación genérica y la específica. Por ejemplo, en 'Los pájaros comen linaza', *'los'* puede tener un referente específico o uno genérico, es decir, puede referirse a un determinado grupo de pájaros que el hablante (o escritor) tiene en mente, o puede referirse a la especie de pájaros en general (para más detalles sobre la función del ArtD español, véase la sección 3.2 del Capítulo 3). En cambio,

esta ambigüedad no está presente en inglés porque las construcciones con nombres determinados otorgan una interpretación específica, mientras que las construcciones con nombres escuetos otorgan una interpretación genérica. O sea, la oración '*Birds sing in Spring*', se refiere a la especie de pájaros en términos generales, mientras que en '*The birds sing in Spring*', se refiere a un determinado grupo de pájaros que el hablante y/o el oyente tienen en mente. Estas diferencias sintácticas y semánticas también están presentes en los nombres no contables. De estas diferencias cross-lingüísticas surge la transferencia de los usos y la interpretación del ArtD de una lengua hacia la otra.

Desde un enfoque pedagógico, es importante analizar la naturaleza de estos aspectos estructurales y semánticos que resultan problemáticos para los estudiantes de ELH. Este estudio pretende analizar el grado de transferencia en distintos niveles de competencia lingüística, así como determinar cuál de los dos aspectos es más propenso a ella con el fin de ofrecer una mejor instrucción en las aulas y un desarrollo de materiales adecuados para examinar los elementos lingüísticos que interfieren de un sistema a otro en los hablantes bilingües.

### 1.3 Preguntas de investigación

Mediante un análisis cuantitativo y cualitativo, esta investigación pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay diferencias en el grado de reconocimiento de la gramaticalidad de los nombres definidos y los usos no normativos de los nombres escuetos españoles entre los hablantes de LH y los hablantes nativos?

2. ¿Los hablantes de LH transfieren las diferencias cross-lingüísticas con respecto a la sintaxis de los plurales y nombres no contables —definidos en español y escuetos en inglés—, en la dirección inglés → español y español → inglés?
3. ¿Hasta qué grado los hablantes de LH y los hablantes nativos reconocen la interpretación genérica de los nombres definidos españoles?
4. ¿Cuál de los dos aspectos —sintáctico o semántico— de los sintagmas nominales representa una mayor dificultad para los hablantes de LH?
5. ¿Hay diferencia en el grado de transferencia entre los plurales y los nombres no contables para los hablantes de LH en cuanto al uso esperado del ArtD?
6. ¿Los hablantes de LH poseen conocimiento metalingüístico de las diferencias cross-lingüísticas de las frases nominales con respecto al uso del ArtD y cómo se compara este con el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos?

#### 1.4 Hipótesis

Se espera que los participantes presenten variación en el uso del ArtD y transfieran, en algunos casos, la estructura y el significado que se da a los nombres preverbiales en inglés, debido a la influencia de la lengua dominante sobre la LH, como se ha encontrado en estudios anteriores (Montrul & Ionin, 2010, 2012). También se prevé que el uso y la exposición a la LH contribuyan a reducir dicha transferencia, especialmente en cuanto al uso (a)gramatical del ArtD. Se parte del supuesto de que la semántica y la sintaxis se afectan mutuamente en este tipo de construcciones. Esto se debe a que se obtienen dos distribuciones y dos interpretaciones diferentes cuando se tiene un sintagma nominal escueto y otro definido ('Es director'/'Es el director'). Es decir, los nombres escuetos suelen tener una interpretación

más literal y estereotípica que los nombres modificados por un ArtD —u otro modificador—, cuya interpretación suele ser más figurativa (De Swart, Winter, & Zwarts, 2007: 197). Por ello, se presume que la transferencia es influida tanto por la semántica como por la sintaxis de la lengua dominante. Sin embargo, el hecho de que el español no permita nombres escuetos en posición preverbal (con algunas excepciones) puede hacer que la adquisición de la restricción sintáctica sea más fácil para los hablantes de ELH en comparación con la adquisición de las diferentes lecturas de los nombres preverbales.

### 1.5 Estructura del estudio

Este estudio está organizado de la siguiente manera: el Capítulo 2 expone en qué consiste la transferencia lingüística como resultado del contacto de lenguas y del bilingüismo, así como diversas teorías sociolingüísticas que explican dicho fenómeno. Asimismo, presenta el marco teórico al que se subscribe esta investigación. Finalmente, se presenta un recuento de las investigaciones previas más relevantes y similares al presente estudio.

En el Capítulo 3 se despliega la función del ArtD, las formas de este en inglés y español, así como la permisibilidad y restricciones de los nombres escuetos en español. Además, se puntualiza la relación entre los plurales y los nombres no contables. También se presenta la tipología de las lenguas según la función del sintagma nominal que propone Chierchia (1998). Finalmente, se desarrolla un análisis comparativo de las diferencias cross-lingüísticas de las propiedades sintácticas y semánticas que rodean a los sustantivos.

El Capítulo 4 describe la metodología que se utilizó en este estudio: la descripción

demográfica y sociolingüística de los participantes y del entorno lingüístico en el que se encuentran, el diseño de los instrumentos utilizados en esta investigación y lo que cada uno de ellos examina. Finalmente se despliega el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de los datos y el análisis de los resultados.

El Capítulo 5 muestra los resultados de esta investigación de la siguiente manera: se presentan las estadísticas descriptivas y un análisis cualitativo de la prueba de producción (escritura). Posteriormente, se presenta un análisis cualitativo de los resultados de las pruebas de producción limitada según las preguntas de investigación, para ello se presentan estadísticas descriptivas e inferenciales de los resultados de las pruebas.

Finalmente, el Capítulo 6 presenta, las conclusiones derivadas de esta investigación en cuanto al fenómeno de transferencia y la variación dialectal, seguido de las implicaciones pedagógicas. Por último, se despliegan las limitaciones de este estudio y las sugerencias para estudios futuros.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO Y ESTUDIOS PREVIOS

#### 2.1 Introducción

Los hablantes de ELH se caracterizan por ser un grupo heterogéneo con un amplio rango de características, como se expuso en el capítulo introductorio. Este rango abarca desde aquellos que sólo poseen habilidades receptivas en la LH, hasta aquellos que son hablan y escriben en registros elevados, como el académico. Según la definición de hablantes de herencia propuesta por Valdés, los hablantes de ELH se identifican principalmente por ser “...individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language” (2000: 381). Según esta definición, hecha en el contexto de los Estados Unidos, hay dos cosas que comparten los hablantes de herencia: la misma lengua dominante, en este caso el inglés, y una lengua de herencia o lengua minoritaria, en este caso el español. Sin embargo, dado que el rango de habilidades difiere entre los hablantes de LH, lo que garantiza su pertenencia al grupo es que poseen algún tipo de competencia lingüística en la LH, según esta definición.

En el contexto de los Estados Unidos, el español se convierte en la lengua de menor uso para los bilingües, aunque lo hayan adquirido como L1 o lo hayan aprendido al mismo tiempo que el inglés, puesto que la educación formal que reciben sus hablantes es, si no completamente, mayormente en inglés. Esto conlleva con frecuencia a una adquisición incompleta y/o al uso limitado de la lengua de herencia y en otros caso al desarrollo de una gramática distinta a la de los hablantes monolingües.

Los hablantes de LH se diferencian de los hablantes de L2 en la edad de adquisición, la forma de adquisición (natural vs. artificial), la competencia lingüística en la lengua

minoritaria, entre otras cosas. Los hablantes de LH suelen mostrar ventajas en la lengua meta en comparación con los aprendices de L2, especialmente en las áreas de fonología y de morfosintaxis (Montrul, 2010). No obstante, dado que los hablantes de ELH tienen un uso limitado de esta lengua, no se comportan de la misma manera que los hablantes nativos, pues carecen de ciertos elementos lingüísticos (e.g. vocabulario, tiempos verbales), no han tenido la misma exposición al español y, además, son bilingües, lo que produce una inevitable interacción entre el inglés y el español que no afecta a los hablantes monolingües. Otra diferencia entre los hablantes de LH y los hablantes nativos radica en la diversidad de registros que utilizan. Por un lado, muchos de los hablantes nativos han tenido la posibilidad de adquirir registros formales, e incluso académicos, a causa de que han recibido educación formal en la lengua meta. En contraste, los hablantes de LH suelen limitar el uso del español a contextos familiares, resultando en la adquisición de un registro informal; mientras que otros registros más formales, como el académico, se encuentran en desarrollo (Valdés & Geoffrion-Vinci, 1998). Dado que los hablantes de LH son bilingües, y además viven en una situación de contacto lingüístico, es natural que las lenguas que poseen interactúen entre sí y por tanto conduzcan se influyeran mutuamente. Esto genera los denominados fenómenos lingüísticos por contacto de lenguas —cambio de código, préstamos, calcos, extensiones semánticas, etc.—, que causan transferencias de los usos del inglés al español —y viceversa en algunos casos— principalmente en constituyentes y estructuras similares.

## 2.2 Lenguas en contacto y fenómenos de bilingüismo

El marco teórico en el cual se basa esta investigación es el de la transferencia lingüística como consecuencia del contacto de lenguas. Las lenguas en contacto a investigar,

como se ha venido mencionando, son el inglés y el español en el contexto de los Estados Unidos, específicamente en Texas, un estado cercano a México. Como se ha demostrado, el contexto social juega un papel trascendental en la dirección del cambio lingüístico (Silva-Corvalán, 1994: 133). Al ser el inglés la lengua hegemónica en los Estados Unidos, es de esperarse que la transferencia se observe desde el sistema lingüístico del inglés hacia el del español —aunque también ocurre a la inversa, especialmente con préstamos de palabras culturales no presentes en la otra lengua—, debido a las presiones de la lengua dominante sobre la minoritaria.

En este apartado se presentarán las propuestas más relevantes sobre la interacción de lenguas y el fenómeno de transferencia y/o interacción lingüística que surge de dicho contacto. El *Dictionary of Language and Linguistics* define el *contacto de lenguas* como “[A] situation in which two or more languages coexist within one state and where the speakers use these different languages alternately in specific situation” (Bussman et al., 1996: 640). Por ende, para que haya una situación de contacto de lenguas es necesario que estas converjan en el mismo espacio geográfico y en el mismo tiempo por medio de su uso alternado por parte de los hablantes. Otra definición de lenguas es contacto es la que ofrece Weinreich: “...two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact” (1966: 1).

El mismo diccionario define la *interferencia* como “The influence of one linguistic system on another in either (a) the individual speaker (transfer) or (b) the speech community (borrowing, language contact). In an individual, interference is seen as a source of errors (error analysis, contrastive analysis); in a speech community, as a cause of language change”

(Bussman et al., 1996: 581). Mientras que la transferencia lingüística es definida como: "... the transfer of linguistic features of the mother tongue onto the foreign language; a distinction is made between positive transfer (based on similarities between the two languages) and negative transfer (interference)" (Bussman et al., 1996: 1212-3). Weinreich, Labov y Herzog proponen otra definición de transferencia: "...transfer takes place when Speaker A *learns* the form or rule used by Speaker B, and that the rule then coexists in A's linguistic competence alone with his previous form or rule" (1968: 156). Según estas definiciones, el concepto de influencia, parece ser más amplio que el de transferencia. En el presente estudio, la transferencia lingüística se interpreta de manera bidireccional: tanto de la L1 o de la lengua dominante hacia la L2 o lengua minoritaria y viceversa.

Esta investigación tiene como fundamento las teorías de la transferencia lingüística. Existen diversas propuestas que ofrecen una explicación a la situación de contacto de lenguas y los fenómenos que surgen de esta, como la transferencia, el cambio lingüístico y la simplificación; sin embargo, no todas concuerdan con la posibilidad de que la transferencia impacte, por lo menos de forma permanente, a la estructura sintáctica de la lengua en la que se permean los cambios (Mühlhäuser, 1980; Silva-Corvalán, 1994, 2001; Windford, 2003). Por otro lado, Thomason y Kaufman (1988) están a favor de que la transferencia sintáctica puede ser tan común como la transferencia fonológica, y argumentan que si se ha difundido una idea contraria a esta es porque los cambios fonológicos son más evidentes y se han estudiado más. Así lo expresan en *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*:

...it has frequently been claimed that syntax is relatively impervious to external influence [...] While there may be some aspects of language's syntax which, because of internal structural cohesion, are specially resistant to foreign interference, the

evidence we have collected indicates that syntactic interference is as common as phonological interference (Thomason & Kaufman, 1988: 118).

Y más adelante agregan: “In every language family, more is known about sound change than about any other kind of structural change; therefore, theories of sound change are much more fully worked out, and the methodology in this area is more reliable” (Thomason & Kaufman, 1988: 119). A continuación se presenta un breve repaso por las propuestas teóricas en las que se sustenta esta investigación, así como algunas explicaciones y definiciones de los fenómenos que surgen del contacto de lenguas.

### 2.2.1 La propuesta de Weinreich

Weinreich fue uno de los primeros investigadores de los fenómenos del contacto de lenguas. Desde su punto de vista, la interferencia lingüística y el contacto de lenguas no pueden ser entendidos solamente considerando las características estructurales de la lengua, sino que es necesario ampliar la perspectiva a un panorama psicológico y sociocultural, que considere las características de los individuos y de los grupos bilingües. Por ello propone un enfoque multidisciplinario —que incluya la sociolingüística, la psicología, la etnografía, etc.— para poder entender dichos fenómenos, pues, arguye, estos no ocurren aislados de su contexto político y social (1966: 4).

Una consecuencia del contacto de lenguas es lo que se ha denominado *interferencia*. Weinreich define este concepto de la siguiente manera: “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena” (1966: 1). Según esto, el fenómeno de interferencia no resulta

en la simple adición de elementos de una lengua a otra, sino que se trata de un fenómeno más complejo que provoca la reestructuración de patrones dentro del sistema lingüístico (Weinreich, 1966: 1). Siguiendo la línea metodológica de este lingüista, el fenómeno de interferencia no puede ser considerado aislado de los siguientes factores extralingüísticos en relación al individuo (1966: 3):

- a) La expresión verbal y la capacidad de mantener las dos lenguas separadas.
- b) La competencia lingüística en cada lengua.
- c) Los temas y los interlocutores que maneja en cada lengua.
- d) El modo de aprendizaje de cada lengua.
- e) Las actitudes (idiosincráticas o estereotipadas) hacia cada lengua.

Además de estas consideraciones pertenecientes a los individuos, propone los siguientes factores a considerar en relación a los grupos bilingües (1966: 3-4):

- f) Tamaño del grupo y diferenciación u homogeneidad socio-cultural (e.g. demografía, relaciones políticas y sociales dentro de los subgrupos).
- g) La prevalencia de las características individuales (a-e) dentro de los subgrupos.
- h) Actitudes estereotípicas hacia cada lengua; estatus de cada lengua (inmigrante, indígena).
- i) Actitudes hacia la cultura de cada comunidad.
- j) Actitudes hacia el bilingüismo.

k) Tolerancia o intolerancia con respecto a la mezcla de idiomas o uso incorrecto del habla en cada lengua.

l) La relación entre el grupo bilingüe (segmento marginal) y cada una de las comunidades de habla.

Por consiguiente, la naturaleza de la interferencia, se explica, además de en términos lingüísticos, en términos del comportamiento de los individuos bilingües que están condicionados por las relaciones sociales que experimentan dentro de su comunidad. Sin embargo, Weinreich afirma que este enfoque interdisciplinario no es dependiente de los métodos descriptivos de los que se sirven los lingüistas (1996: 4-5), sino que el fenómeno de interferencia se entiende holísticamente al considerar los factores estructurales —internos al sistema lingüístico— y los factores no estructurales —los que resultan del contacto entre el sistema y el mundo exterior— (Weinreich, 1966: 5).

Con base en lo anterior, la interferencia entre las lenguas está centrada en el individuo bilingüe. Por tanto, puede haber variación en la transferencia dependiendo de las diversas situaciones de habla. Weinreich menciona tres: el grado de bilingüismo de los interlocutores, los usos especializados de la lengua y el estrés emocional. En cuanto al grado de bilingüismo de los interlocutores, cuando un bilingüe habla con un monolingüe, suele eliminar las interferencias, incluso aquellas que son bastante habituales en su habla. En contraste, cuando la comunicación ocurre entre dos hablantes bilingües, por lo general no hay ningún tipo de restricción para el uso de interferencias en la lengua en la que se efectúa la comunicación. Otra situación que lleva a una variación en la interferencia es el tema. Algunos hablantes discuten ciertos temas solo en una lengua y otros en la otra. Es decir, las lenguas están

funcionalmente divididas —lo que se conoce como diglosia—. Cuanto un hablante debe abordar un tema en la lengua en la cual no lo hace usualmente, esto dará lugar a un mayor número de interferencias. Finalmente, el nivel de estrés puede influir en la psicología del hablante y conducirlo a aumentar o reducir el número de interferencias (Weinreich, 1996: 81-2). Una explicación de porqué ocurre la interferencia lingüística, es que los bilingües tienen dos sistemas coexistiendo, y no un sistema fusionado (Weinreich, 1966: 9).

Weinreich también distingue entre la interferencia que ocurre en *el habla (speech)* y en *el lenguaje (language)*. La que ocurre en el habla del bilingüe —en las oraciones pronunciadas—, es resultado de su conocimiento personal de la otra lengua. Mientras que la que ocurre en el lenguaje es un fenómeno establecido y habitual. Es decir, no resulta de una interferencia esporádica, sino del uso continuo de una forma dada de la lengua X en contextos similares. Dicha forma pasa a ser parte de la lengua Y en la que se usa, puesto que reemplaza una forma ya existente en esa lengua y pasa a formar parte de esa variedad de habla (Weinreich, 1966: 11). La interferencia en el habla y en el lenguaje, corresponden a dos fases distintas.

En resumen, la interferencia surge de la identificación de elementos similares en ambos idiomas por parte del hablante bilingüe. Si este identifica un morfema o una categoría gramatical de la lengua A con una de la lengua B, es probable que use las funciones que se derivan del sistema A en el sistema B. Esta similitud puede resultar de la forma o de las funciones (Weinreich, 1996: 39). Weinreich menciona un tipo de interferencia en el cual desaparecen las categorías obligatorias (1996: 342), este tipo de interferencia es el que se estudia en esta investigación con la omisión del ArtD en frases nominales. Aunque como se

mostrará en el capítulo de los resultados, la variación aquí encontrada no conduce al cambio lingüístico.

### 2.2.2 La propuesta de Winford

Por otro lado, Winford, es partidario de que la transferencia lingüística tiene límites en su penetración en la lengua minoritaria. En otras palabras, la transferencia no permea en todos los niveles lingüísticos, aun cuando las presiones de la lengua dominante sean cuantiosas: “Indeed, every minority language that is under heavy cultural pressure from a dominant host language resists importation of structure, with the exception of derivational morphology and some function words” (Winford, 2003: 65). Esto sucede porque la lengua resiste la interferencia a favor de la funcionalidad estructural de sí misma.

Winford (2003) apoya la idea de que en situaciones de contacto lingüístico el tipo de transferencia que ocurre primero es léxico. Después de este, puede ocurrir transferencia en otros elementos de la lengua dependiendo de si las restricciones son más débiles o más fuertes en cada subsistema. Por ejemplo, la morfología derivacional (léxica en su naturaleza) tiene restricciones más débiles que la morfología flexional, la fonología y la sintaxis. Por lo tanto, la transferencia sintáctica no es independiente de la transferencia léxica, pues esta deberá ocurrir antes que aquella. Así, la transferencia en la estructura está mediada por préstamos léxicos y nunca es directa, sino solo indirecta (2003: 61-2). En este aspecto, difiere de la perspectiva de Thomason y Kaufman quienes proponen que la transferencia sintáctica es independiente de la transferencia léxica, como se expondrá más adelante.

Winford distingue tres tipos de cambios estructurales producto del contacto en una situación de mantenimiento de la lengua:

- a) Préstamo directo de elementos estructurales (muy raro).
- b) Difusión estructural indirecta vía préstamos léxicos.
- c) Transferencia estructural indirecta vía agentividad del lenguaje de origen en situaciones de bilingüismo por acomodación mutua entre grupos lingüísticos.

Y enmarca a estos tipos de transferencia dentro de la esfera de la convergencia estructural:

Strictly speaking, all of these types of transfer are vehicles of convergence, since they all lead to greater structural similarity between the languages involved. In general, then, two languages can be said to have converged structurally when previous differences in grammar between them are reduced or eliminated either because one adopts structural features from the other as a replacement for its own, or because both adopt an identical compromise between their conflicting structures (Winford, 2003: 63).

Además de estos y otros mecanismos internos a la lengua que generan convergencia es importante incluir los factores extralingüísticos que motivan la reestructuración de uno o varios sistemas lingüísticos. Winford, al igual que Weinreich, considera que el cambio lingüístico no puede ser explicado simplemente considerando los factores internos de la lengua, sino que es menester tener en cuenta los diferentes contextos sociales en los que ocurre el contacto de lenguas. A continuación se mencionan algunos de los factores sociales, expuestos por Winford (2003: 90) que se deben considerar:

- a) La demografía de los grupos involucrados (números, relaciones de poder y prestigio, etc.).
- b) El entorno comunitario en donde ocurre el contacto.
- c) La frecuencia y el tipo de interacción social entre los grupos.
- d) Las ideologías relacionadas con el lenguaje y su relación con la identidad social en cada grupo, así como las actitudes hacia la mezcla de lenguas.
- e) La dirección del cambio y el grado de estabilidad o desplazamiento en la situación de contacto.

Asimismo, es importante mencionar que los bilingües dominantes en una lengua tienden a introducir innovaciones y a acelerar los cambios potenciales que pudieran ocurrir en la lengua en un contexto monolingüe: “Bilinguals who are dominant in the external language being switched to appear to play a key role in importing foreign features into an ancestral language, though these may not always be imitated by native speakers of the later” (Winford, 2003: 99). Esto ocurre especialmente en el caso de los hablantes de LH, quienes constantemente introducen características de la lengua dominante es su lengua de herencia.

### 2.2.3 La propuesta de Silva-Corvalán

Silva-Corvalán, en su propuesta del cambio lingüístico, identifica dos fuerzas motivadoras del cambio: una interna, resultado de cambios propios en el sistema lingüístico, y una externa, la influencia de otros factores sobre la lengua. La motivación interna del cambio obedece a requerimientos cognitivos, es decir, ocurre para aligerar la carga cognitiva cuando se trata de formas complejas y formas que tienen cierta opacidad semántica (2001: 92). Esto tiene como resultado, principalmente, un sistema que deviene en formas menos

complejas o un sistema simplificado. En cambio, la motivación externa resulta en la transferencia de rasgos de una lengua a otra. Los fenómenos lingüísticos resultantes de este tipo de motivación pueden ser causados por la falta de educación formal en una de las lenguas, la adquisición incompleta y/o el uso reducido de la lengua (Silva-Corvalán, 2001: 134). Silva-Corvalán (2001), en concordancia con Thomason y Kaufman (1988) y Weinreich (1974), apoya la idea de que el contexto social determinará la dirección y el grado de interferencia de una lengua a otra. La hipótesis en la que centra su estudio del español en Los Ángeles es la siguiente:

...the structure of the languages involved, to a large extent constrained by cognitive and interactional processes, governs the introduction and diffusion of innovative elements in the linguistic systems; the sociolinguistic history of the speakers is the primary determinant of the language direction and the *degree* of diffusion of the innovations (Silva-Corvalán, 2001: 6).

La transferencia es un fenómeno causado por motivación externa o por contacto con otra lengua; es una estrategia de hablantes bilingües y la consecuencia del manejo de más de una lengua. Silva-Corvalán toma la definición de transferencia de Weinreich (1974): "...the incorporation of language features from one language to the other, with consequent restructuring of the subsystem involved" (citado en Silva-Corvalán, 2001: 4). Esta puede ser considerada como una desviación de la norma monolingüe, es decir, la lengua sigue patrones distintos a aquellos que ocurren en contextos donde no hay interacción entre lenguas. La transferencia de rasgos lingüísticos tiene como resultado una mayor convergencia entre las lenguas. Entiéndase esta como "...the achievement of greater structural similarity in a given aspect of the grammar of two or more languages, assumed to be different at the onset of

contact” (Gumperz & Wilson, 1977 citado en Silva-Corvalán, 2001: 4-5). El contacto de lenguas conduce al cambio lingüístico —aunque no en todos los casos— y a la aceleración de los cambios que en un contexto monolingüe se desarrollarían más lentamente (Silva-Corvalán, 2001: 5).

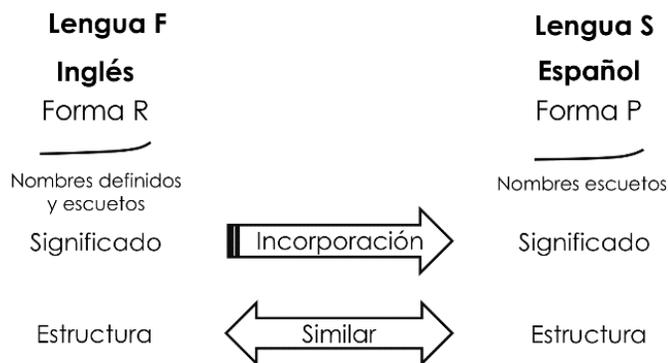
Silva-Corvalán identifica cuatro fenómenos en los que la transferencia de una lengua a otra puede ocurrir (Silva-Corvalán, 1994: 4):

1. El reemplazo de una forma en la lengua S por una forma de la lengua F o la incorporación de una forma desde la lengua F hacia la lengua S ausente en S. En ambos casos, la forma se incorpora con o sin su significado asociado y puede adaptarse morfo-fonológicamente. También se conoce a este fenómeno como *préstamo*.
2. La incorporación del significado de una forma R perteneciente a una lengua F, que puede ser parte del significado de una forma P en S, en otra forma ya existente, con estructura similar a R, en el sistema S. También se conoce como *extensión o reducción de función* (en Weinreich, 1974).
3. Una mayor frecuencia de uso de una forma en la lengua S, determinada sobre la base de una comparación con normas internas de una comunidad más conservadora, en contextos donde es usada una forma parcialmente correspondiente en la lengua F, sea de forma categórica o de forma preferencial.
4. La pérdida de una forma en la lengua S que no existe en el sistema de la lengua F. También conocido como *eliminación* de categorías obligatorias (en Weinreich 1974).

Según la perspectiva de esta investigadora, la transferencia directa de un sistema lingüístico a otro en el nivel sintáctico es más difícil de identificar y, por lo tanto, es más difícil probar la permeabilidad gramatical. En oposición a lo que Weinreich propone, la permeabilidad no depende de la debilidad estructural de las lenguas, sino que esta solamente puede tener cabida si las estructuras de las lenguas en contacto son similares: “...my research indicates that the permeability of a grammar to foreign influence does not depend on its structural weakness but rather on the existence of superficially [...] parallel structures in the languages in contact” (Silva-Corvalán, 1994: 135).

El tipo de transferencia que se puede encontrar en la interpretación de frases nominales escuetas y acompañadas del ArtD es como el que se describe arriba en 2. y se esquematiza en la Figura 2.1:

Figura 2.1 Extensión semántica o reducción de función de una lengua a otra



La enseñanza de la lengua de herencia juega un papel trascendental en el dominio de categorías que no se encuentran presentes en la lengua dominante o que difieren en cuanto a su interpretación y en cuanto a su distribución. Los aprendices de L2 y de LH buscan

características similares presentes en su L1 o su lengua dominante para realizar transferencias positivas. Los casos en donde los aprendices no son capaces de corroborar sus hipótesis sobre la similitud entre las dos lenguas, sino que encuentran diferencias, pueden dar paso a situaciones de transferencia negativa, que llevan a los aprendices a usos no normativos de la lengua, algunas veces sistemáticos, y a no desarrollar un dominio de la lengua similar al de los hablantes nativos (Chrabaszcz & Jiang, 2014: 352). Es precisamente este fenómeno de transferencia negativa —o interferencia— el que se analizará en esta investigación.

Silva-Corvalán (2001: 129-130) asegura que la naturaleza de la variación sintáctica no es la misma que la de la variación fonológica, y propone las siguientes diferenciaciones: a) la variación sintáctica es menos frecuente que la fonológica. Aquella, por lo general tiene solo dos variantes, mientras que esta puede tener más; b) la variación sintáctica es más difícil de estudiar y de cuantificar, especialmente porque hay poca frecuencia de ocurrencia; c) los contextos de ocurrencia sintáctica son más difíciles de identificar y definir; d) con respecto a las diferencias de significado, no queda dilucidado si son “claramente” dos formas distintas de decir lo mismo —el problema de la sinonimia—. Si bien, esto puede ser posible en situaciones de monolingüismo tanto como en situaciones de bilingüismo, en esta última situación entran en juego otros factores sintáctico-semántico procedentes de la lengua foránea, lo cual cambia la situación y el enfoque lingüístico con el que se debe afrontar un estudio de este tipo.

#### 2.2.4 La propuesta de Montrul

Montrul (2016) en su libro *The Acquisition of Heritage Languages*, examina a los hablantes de LH y a las LHs desde su contexto social, específicamente como miembros de un grupo minoritario en un ambiente en donde coexisten con un grupo mayoritario. Al comparar

a los hablantes nativos, los hablantes de L2 y los hablantes de LH, encuentra que hablantes de LH son semejantes a los hablantes nativos en el hecho de que adquirieron la lengua a muy temprana edad y a los hablantes de L2 en que poseen el conocimiento de otra lengua (2016: 150). Sin dejar de lado estas similitudes, propone que el acercamiento teórico que se debe llevar a cabo con los hablantes de LH debe ser el mismo que el utilizado con los hablantes nativos porque los hablantes de LH mantienen un dominio de la gramática de la lengua similar al nativo (2016: 5). Lo especial de esta situación es que se trata de la adquisición de una L1 en un contexto bilingüe, lo cual resulta en una adquisición distinta a la que ocurre en un contexto monolingüe, originando una lengua: "...unstable after the age of basic grammar development, lending to incomplete acquisition or attrition of different aspects of the grammatical system" (Montrul, 2016: 4-5). No obstante, conceptos como *adquisición incompleta* y *desgaste* son polémicos en esta área de estudios (Pascual y Cabo & Rothman, 2012; Putnam & Sánchez, 2013), pues no hay un consenso acerca de en qué casos y a qué poblaciones se les puede atribuir dichos fenómenos. Incluso Montrul concuerda con que es muy difícil identificar si el aparente conocimiento incompleto de su L1 se debe al desuso o a la adquisición incompleta. Sin embargo, se inclina por la posibilidad de que los adultos hablantes de LH que comenzaron el aprendizaje de una L2 en la infancia (segundas y terceras generaciones), resultan en casos de adquisición incompleta más que de desgaste o pérdida parcial de la lengua, y distingue a estos de aquellos que pertenecen a la primera generación y representan más fielmente casos de desgaste. Para ella, el punto que permite diferenciar un caso de adquisición incompleta de uno de desgaste es la adquisición de la lengua antes o después de la pubertad (2008: 164). En algunos casos la adquisición incompleta puede ser permanente y conducir a estados de fosilización (Montrul, 2011: 593).

Por otro lado, tal como lo han propuesto otros lingüistas que estudian fenómenos de contacto de lenguas (Silva-Corvalán, 1994, 2001; Thomason & Kaufman, 1988; Weinreich, 1966; Winford, 2003; entre otros), Montrul recalca la importancia de estudiar a las LHs desde un enfoque multidisciplinario (sociolingüístico, lingüística teórica, psicolingüístico, etc.). Desde su perspectiva, la adquisición de una LH es una instancia más de adquisición de lenguaje multilingüe, en la cual los hablantes adquieren más de una lengua en la infancia temprana (2016: 7), pero la adquisición está influenciada por factores políticos, sociales y culturales que rodean a la lengua meta, tales como el estatus de la lengua, las presiones de la cultura dominante, las actitudes lingüísticas, entre otras. Al igual que las propuestas que se presentan arriba, no concibe el estudio de las LHs sin considerar el aspecto contextual en el que se desenvuelven sus hablantes desde un enfoque multidisciplinario:

To elucidate the interrelationship between macro-sociopolitical factors, micro-sociopsychological attitudes and practices as they bear on language acquisition, retention, and loss, the study of heritage languages and their acquisition necessitates a multidisciplinary approach where sociolinguistics, psycholinguistics, theoretical linguistics, and applied linguistics among other disciplines come together [...] while purely linguistic factors play a major role in determining the specific linguistic structures and constraints that arise under language contact at the psycholinguistic level, the effects of the social and ideological contexts are also relevant, although sometimes more indirectly and less immediately apparent (Montrul, 2016: 10).

En cuanto a las lenguas en contacto, Montrul puntualiza cuatro factores que considerar (2016: 92): a) el orden de adquisición de las lenguas (secuenciales, simultáneas), b) el dominio (fuerte, débil, balanceado), c) la función (primaria, secundaria, sin preferencia) y d) el estatus sociopolítico (mayoritario, minoritario, estatus igualitario). Extrapolando esto a la

situación de los hablantes de ELH en los EEUU, estos suelen ser bilingües simultáneos cuya lengua dominante es el inglés y, por lo tanto, esta es su lengua primaria, mientras que el español pasa a ser su lengua más débil y secundaria. En cuanto al estatus sociopolítico, el inglés es la lengua mayoritaria (por pertenecer al grupo hegemónico) y el español la lengua minoritaria (por ser una lengua colonial y de inmigrantes). En la adquisición de la LH suele haber un cambio de función y dominio de la L1 —la futura LH— a la lengua dominante (L2) (2016: 93).

Para esta lingüista, la edad juega un papel muy importante en la adquisición de lenguas. Ella presenta tres perfiles comunes de adquisición de la LH: a) bilingües simultáneos, b) bilingües secuenciales tempranos y, c) bilingües secuenciales tardíos (Montrul, 2016: 94). La edad de adquisición de la lengua se relaciona con la competencia lingüística y la pérdida de la L1: entre más edad se tenga al adquirir una L2, menor riesgo se tiene de perder la L1 y de ser más proficiente en esta lengua (Montrul, 2008: 226). En el caso particular de los hablantes de LH, aquellos que primero experimentaron un periodo de monolingüismo en su LH, en la infancia temprana, tienen mayor competencia lingüística que los bilingües simultáneos. Por otro lado, los bilingües simultáneos desde niños son más vulnerables al desgaste o desuso de la lengua que los bilingües secuenciales (Montrul, 2008).

Otro factor igualmente relevante en la adquisición de una lengua es el *input*. Este debe ser considerado tanto es su cantidad, especialmente en una situación de contacto de lenguas, como en su calidad. El *input* es relevante interna y externamente a la lengua, porque el contexto social de los hablantes va a influenciar el peso del *input* que se reciba de una o de las dos lenguas. Por ejemplo, aun cuando los padres se esfuercen en proveer suficiente *input* de la lengua materna a una niña, el contexto social que determina el estatus minoritario de

una LH y su estatus político influenciarán hasta qué punto se dará el desarrollo bilingüe de esta niña y su competencia lingüística en la LH (Montrul, 2016: 119-120). Por otro lado, esta autora distingue entre aspectos próximos y distantes del *input*:

Proximal factors refer to basic input quantity, such as length of exposure and proportion of daily input in a given language. Distal factors are the broader environmental influences that contribute to a child's language development in qualitative ways, such as socioeconomic status sociopolitical status of the language, language attitudes, and vitality of the language in the broader speech community (Montrul, 2016: 10).

Lo cual desemboca, una vez más, en la importancia de los factores externos en situaciones de contacto de lenguas, lo cual genera un entendimiento completo de lo que ocurre en las gramáticas de los hablantes bilingües.

#### 2.2.5 La propuesta de Otheguy

Otheguy estudia a los hablantes bilingües de español e inglés en las comunidades de Nueva York y sus alrededores. En varios de sus estudios, concluye que los mecanismos que los hablantes bilingües utilizan para aligerar la carga cognitiva de manejar dos idiomas conduce a una mayor convergencia entre las lenguas de contacto. Nos ofrece la siguiente definición de convergencia: "...conceptual convergence refers to the tendency in bilinguals to abandon saying different things in their two languages in favor of saying the same things, often aligning the messages communicated in their socially weaker language with those communicated in their socially stronger one" (Otheguy, 2011: 504). En el caso del español de Texas en contacto con el inglés, ocurre lo mismo que en la situación de bilingüismo que

estudia en la ciudad de Nueva York: los bilingües tienden a crear expresiones en español similares a las expresiones existentes en inglés.

En concordancia con propuestas anteriores, Otheguy también afirma que el enfoque a los fenómenos de contacto de lenguas no puede limitarse solamente al factor comunicativo, sino que se debe de considerar lo que él denomina el factor humano funcional, esto es “...it must take into account not only what contact speakers say but also the way that basic human characteristics impact their use of language” (Otheguy, 2011: 505). Si bien, concuerda con Silva-Corvalán (1994) y Mougeon y Beniak (1991) en el concepto de simplificación de lenguas en contacto, afirma que esta conceptualización es insuficiente para explicar este y otros fenómenos resultantes del contacto de lenguas. Sugiere que se amplíe el concepto de simplificación de tal forma que incluya a los dialectos bilingües y reconozca los procesos de adaptación social y lingüística que ocurren en los hablantes bilingües (Otheguy, 2001: 1).

Asimismo, Otheguy propone el concepto de adaptación lingüística, un concepto similar al de adaptación biológica, en el que los hablantes de una lengua determinada se adaptan para sobrevivir y ajustarse a su medio: “...la adaptación lingüística postula que la introducción y supervivencia de elementos estructurales en las gramáticas de las lenguas tiene que ver con la utilidad cognitiva y comunicativa de esos elementos” (Otheguy, 2001: 4). Formula dos principios fundamentales en la adaptación: a) el principio que dicta que la estructura obedece siempre, o casi siempre, a exigencias funcionales y, b) el principio de la economía que balancea los costos o pérdidas y los beneficios en la adaptación y la simplificación (Otheguy 2001, Otheguy & Lapidus, 2005). Dicho principio de economía, además de incluir el costo cognitivo, también incluye el costo social. Esto explicaría porque los hablantes bilingües mezclan las dos lenguas y/o utilizan elementos de una dentro de la

otra: porque socialmente no hay poca sanción en el uso simultáneo de dos lengua, o sea, no hay costo social (2001: 16).

Según lo planteado en los párrafos anteriores, Otheguy prefiere la hipótesis de que los hablantes bilingües de español en Nueva York hacen uso de estructuras inglesas no porque desconozcan las formas españolas, sino porque cognitivamente es más económico y socialmente no existe presión para evitar la mezcla de las dos lenguas. Siendo así, se inclina más por explicar los fenómenos del contacto de lenguas como un proceso de adaptación social y lingüística, más que por los conceptos de adquisición incompleta o desuso de la lengua. Su postura se centra en que los bilingües, por manejar más de un sistema lingüístico, han desarrollado estrategias comunicativas únicas a su contexto social.

#### 2.2.6 La propuesta de Thomason y Kaufman

La propuesta de Thomason y Kaufman en *Language Contact, Creolization, and Genetic linguistics* (1988) apoya la idea de la transferencia a nivel sintáctico. Estos investigadores plantean que la estructura interna de la lengua no es la principal motivadora del cambio, sino que en este caso son más relevantes los factores externos al sistema de la lengua. Estos lingüistas se oponen a la idea de que la interferencia y el cambio lingüístico puedan ser explicados solamente considerando factores internos de la lengua o factores estructurales. Esto se debe, principalmente, a que "...social factors can and very often do overcome structural resistance to interference at all levels" (Thomason & Kaufman, 1988: 15). Es decir, los factores sociales son más predominantes que la estructura en el cambio. Por ello, proponen una perspectiva socio-histórica para tener un claro entendimiento de los

cambios que ocurren en las lenguas en contacto. El marco teórico que estos lingüistas exponen para analizar la interferencia es:

...the sociolinguistic history of the speakers, and not the structure of their language, that is the primary determinant of the linguistic outcome of language contact. Purely linguistic considerations are relevant but strictly secondary overall [...] Both the direction of interference and the extend of interference are socially determined; so, to a considerable degree, are the kinds of features transferred from one language to another (Thomason & Kaufman, 1988: 35).

Estos autores distinguen dos mecanismos del cambio lingüístico producto del contacto de lenguas: los préstamos y la interferencia del sustrato. El primero lo definen como: "...a borrowing situation is one in which both the source language and the receiving language are maintained, at least for considerable period of time" (Thomason & Kaufman, 1988: 113). Los préstamos, arguyen, son inicialmente léxicos. Se requiere de un tiempo considerable de contacto lingüístico y de presiones culturales para que los préstamos avancen hacia la estructura de la lengua —cambios fonéticos, sintácticos, morfológicos—. En lo referente a la interferencia del sustrato, los autores suponen que esta es el resultado de un proceso de aprendizaje imperfecto, en donde la variación lingüística de los hablantes terminan siendo parte de la lengua meta. Mientras que los préstamos estructurales requieren de tiempo, la interferencia del sustrato puede darse de una generación a otra. Estos dos mecanismos de cambio, no son mutuamente excluyentes sino que pueden ocurrir simultáneamente en el mismo contexto y/o en el mismo hablante. Cuando los hablantes son "realmente" bilingües, no hay transferencia del sustrato, pues estos no cometen usos no esperados en la lengua meta

(Thomason & Kaufman, 1988). En el presente estudio, nos enfocamos en una transferencia del primer tipo, resultado de una situación de bilingüismo constante.

Cabe definir y distinguir entre lenguas minoritarias o de substrato y lenguas mayoritarias o del superestrato: "...superstratum languages are typically those of victorious invaders who then shift to the language conquered people; substratum languages are those of conquered, or at least sociopolitically subordinate, indigenous populations and immigrants" (Thomason & Kaufman, 1988: 116). El nivel de bilingüismo de los hablantes y el tiempo que las lenguas han estado relacionadas posibilitará la interferencia lingüística, mientras que el avance de los préstamos dependerá de la intensidad del contacto: entre más intenso sea el trato, mayor probabilidad habrá de que los préstamos avancen hacia la estructura interna de las lenguas en contacto (Thomason & Kaufman, 1988: 48).

Además del nivel de bilingüismo, también debe considerarse la situación social de los hablantes al momento de investigar fenómenos de contacto de lenguas, especialmente las presiones culturales a las que los hablantes bilingües están sometidos, pues entre mayor tiempo tenga la situación de contacto y mayores sean las presiones sociales, habrá más posibilidades de que los préstamos estructurales puedan ocurrir:

The more intense the contact situation is, the more likely it is that extensive structural borrowing will occur [...]: long-term contact with widespread bilingualism among borrowing-language speakers is a prerequisite for extensive structural borrowing. A high level of bilingualism in turn reflects the more nebulous factor of cultural pressure: a population that is under great structural pressure from another speech community is likely to be bilingual in the language of the community [...] cultural pressure is more obviously exerted by a politically and numerically dominant group

on a subordinate population living within its sphere of dominance (Thomason & Kaufman, 1988: 67).

Un factor relevante para la interferencia entre las lenguas es la tipología de las mismas, la pregunta de si la transferencia resulta de la similitud o de la distancia lingüística es importante en esta cuestión. La idea de que la interferencia entre las lenguas se deba a que estas son tipológicamente similares entre sí, no es la creencia de estos lingüistas. Según ellos, la transferencia ocurre aun en características completamente ajenas a la lengua en la que entran, y estas características vienen a representar verdaderas innovaciones en el sistema al que se adjuntan (Thomason & Kaufman, 1988: 53). En otras palabras, la distancia tipológica entre las lenguas no influye en el hecho de que pueda haber transferencia. No obstante, los autores apoyan la hipótesis de que es más probable que la transferencia ocurra entre elementos que tienen una función cercana:

...in cases of light to moderate structural interference, the transferred features are more likely to be those that fit well typologically with corresponding features in the recipient language. That is, we believe (with Meillet, Weinreich, Vildomec, and others) that one structure will more readily replace another if they have already matched rather closely in function (Thomason & Kaufman, 1988: 54).

También enfatizan que, en sintaxis y morfología, esto significa incluir nuevas formas de expresar categorías funcionales ya presentes en el lenguaje receptor (1988: 54). En el presente estudio, el tipo de transferencia (sintáctica) que se analiza es de este tipo: la

inclusión de una forma presente en la lengua dominante (inglés) en un contexto no permitido en la lengua receptora (español), es decir, los plurales escuetos en posición de sujeto.<sup>3</sup>

Además de los dos mecanismos de cambio arriba mencionados, la interferencia resultante del contacto de lenguas puede ser de dos tipos: moderada o intensa. En el caso de esta investigación, el contacto entre el español y el inglés en el suroeste de los Estados Unidos es una situación de contacto moderado, porque si bien las lenguas han estado históricamente en contacto por varios siglos y cada una mantiene un estatus social diferente. La lengua minoritaria recibe la interferencia de la lengua mayoritaria, pero de forma moderada, pues la situación de la cercanía con México y de la constante inmigración de hablantes nativos de español impide que la interferencia sea mayor.

A continuación se presentan algunos ejemplos de transferencia moderada que presentan estos investigadores. En el caso de los dialectos del romaní, Kaufman (1973) y Comrie (1981) (citados en Thomason & Kaufman, 1988: 88) ofrecen los siguientes ejemplos de préstamos: ítems léxicos (todas las categorías), fonemas, desarrollo de construcciones de futuro perifrástico, prefijos de lenguas bálticas y eslavas, pérdida casi total del artículo definido en algunos dialectos bálticos, uso del sufijo plural rumano. Otro ejemplo de préstamos del uzbek al tadjik incluye el préstamo de sufijos derivados, sufijos verbales no finitos, distinción entre definido e indefinido mediante posposiciones, y una extensa influencia en el sistema verbal (tiempo, modo, aspecto) que incluye préstamos semánticos y morfológicos (Comrie, 1981, citado en Thomason & Kaufman, 1988: 89-90).

---

<sup>3</sup>Sin embargo, no se espera que la variación que se estudia en esta investigación se incorpore de forma permanente en la comunidad de hablantes de ELH. Más bien, parece ser un tipo de transferencia transitoria, sobretodo porque los estudiantes del programa de ELH están siendo expuestos a variedades más estándares para evitar o disminuir este tipo de variación.

En resumen, la transferencia moderada puede producir complicaciones del sistema o simplificación. En lo que respecta a los cambios fonológicos, casi todos los cambios resultan en simplificación (e. g. pérdida de fonemas), aunque también hay casos de complicación (e. g. nasalización de vocales, aspiración de oclusivas no presentes en la lengua). En morfología, hay un mayor balance entre las complicaciones sistemáticas (e. g. movimiento del verbo al final de oraciones subordinadas) y la simplificación (e. g. pérdida de género gramatical, pérdida del artículo definido), pero también hay otros casos que no entran dentro de ninguna de estas dos clasificaciones, y que Thomason y Kaufman denominan como casos de reemplazo (movimiento de nombre-adjetivo). Por otra parte, en la transferencia intensa “literally anything goes” (1988: 91). No se profundizará en este tipo de transferencia aquí por estar fuera de los límites de este estudio.

Como se planteó al inicio de esta sección, estos lingüistas están a favor de la permeabilidad de las lenguas en todos sus subsistemas, incluyendo la sintaxis. Si bien, la problemática de si la transferencia sintáctica ocurre después de la transferencia léxica o si ocurre de forma independiente continua sigue siendo debatible. Por ejemplo, Winford afirma que no hay evidencia suficiente para suponer que la transferencia sintáctica ocurra de manera independiente a la transferencia léxica, sino que aquella está siempre mediada por esta (2003: 61). Silva-Corvalán (1994) es de la postura de que la transferencia sintáctica en una lengua es poco usual, debido a que las lenguas resisten este tipo de influencia por ser impermeables en este nivel y asegura que solo es posible cuando las estructuras de ambas lenguas son similares. En contraste, Thomason y Kaufman aseguran que la evidencia recopilada por ellos muestra que la transferencia sintáctica puede ocurrir independiente de la transferencia léxica (1998).

La importancia de la propuesta de Thomason y Kaufman, para los propósitos de esta investigación, radica en que no se oponen a la permeabilidad sintáctica, aunque también reconocen que la estructura interna de la lengua es resistente debido a su cohesión (1998: 118). El resultado lógico de la convivencia constante de dos lenguas en los hablantes de una comunidad es que haya transferencia no solo en uno de los subsistemas lingüísticos, sino en todos ellos (morfología, sintaxis, semántica, pragmática); que sea más evidente el uso de palabras foráneas, no implica que la transferencia no pueda penetrar más allá del nivel léxico. Del mismo modo, Winford no se opone al hecho de que la transferencia sintáctica sea posible, sino que no la encuentra independiente de la transferencia léxica. En este aspecto, los enfoques de Winford y de Thomason y Kaufman son diferentes.

En lo que respecta al análisis del ArtD en sintagmas nominales en la presente investigación, si bien se postula que se trata de un caso de transferencia sintáctica, no se postula que sea una transferencia que conlleve al cambio sintáctico, sino a una variación de los hablantes de ELH, es decir, el tipo de transferencia sintáctica que se estudia no llega a imponerse. Por ello, no se postula que este tipo de variación se incorpore de forma permanente en el español que está en contacto con el inglés o en el ELH por las siguientes razones: 1) por el contacto que esta comunidad de habla tiene con hispanohablantes nacidos en países de habla hispana y, 2) porque, en el caso de los estudiantes del programa de ELH, estos están siendo expuestos a usos estandarizados de la lengua meta. No obstante, la propuesta de Thomason y Kaufman es relevante a este estudio en el sentido de que provee un soporte teórico sobre la posibilidad de que los sistemas lingüísticos sean afectados incluso a un nivel sintáctico cuando se trata de transferencia.

Para concluir esta sección, se puede decir que todas las propuestas aquí presentadas abogan por un enfoque multidisciplinario y además enfatizan la importancia de los factores sociales, el contexto social, las relaciones de poder entre los hablantes y sus lenguas y la dinámica de la convivencia de dos culturas, además de la importancia de los fenómenos que ocurren internamente en una o en ambas lenguas en una situación de lenguas en contacto. En la siguiente sección, se presentan los estudios previos relevantes a la presente investigación que analizan la presencia y ausencia del ArtD en sintagmas nominales y su interpretación.

### 2.3 Estudios previos

En esta sección se presentan los estudios que han investigado el uso de nombres escuetos y determinados por el ArtD en sintagmas nominales, así como su interpretación. En la sección 2.3.1 se presentan los estudios cuya población se centra en hablantes nativos y en la adquisición de restricciones sintáctico-semánticas en la L1. Los estudios que incluyen dentro de su población a aprendices de L2 y las diferencias cross-lingüísticas se exponen en la sección 2.3.2. Finalmente, los estudios cuya población está conformada por hablantes de ELH se presentan en la sección 2.3.3. La mayoría de los estudios coinciden en sus resultados en cuanto a las preferencias de interpretación de la L1 o de la lengua dominante y la influencia de estas en la L2 o la LH.

#### 2.3.1 Nativo hablantes

En esta sección se presentan tres estudios empíricos cuyos participantes son hablantes nativos, por lo que se enfoca en la adquisición del uso y restricciones de ArtD en conjunto con nombres en inglés y en español. Primero se presenta el estudio de Gelman y Raman

(2003) que incluye niños y adultos hablantes nativos de inglés. Este estudio indaga sobre el comportamiento de hablantes nativos en cuanto a la preferencia de la interpretación de los plurales definidos y los plurales escuetos, tanto al inicio de la adquisición de la lengua como en la edad adulta. Se prosigue con el estudio de Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y DeIrish (2004) que también incluye niños y adultos hablantes nativos tanto de inglés como de español. Esta investigación, al igual que la anterior, examina la interpretación de los plurales definidos y de los plurales escuetos en hablantes nativos del inglés, y además, incluye a hablantes nativos de español para hacer un análisis cross-lingüístico. Finalmente, se cierra este apartado con el estudio de Serratrice, Sorace, Filiaci y Baldo (2009), el cual tiene entre sus participantes niños bilingües de inglés e italiano, así como niños y adultos monolingües en ambas lenguas. Este estudio, al comparar a niños bilingües con niños y adultos monolingües, permite observar si la interpretación de los plurales en las lenguas involucradas se transfiere en la adquisición temprana de una L2 y muestra cuál es la interpretación preferida de los plurales por los hablantes nativos.

Gelman y Raman (2003) examinan la distinción genérico-específico en nombres plurales en inglés por medio de la presencia o ausencia del ArtD. Las investigadoras averiguaron si los niños (16 de 4 años) y los adultos (25 estudiantes universitarios) eran sensibles a esta distinción. Para medir esto, utilizaron imágenes de dos animales con características atípicas seguidas de una pregunta sobre las características de los animales que incluía el ArtD — *‘Do the cats have tails’*— y de otra que omitía el ArtD, es decir, con un nombre escueto — *‘Do cats have tails’*—. Los participantes debían responder ‘sí’/‘no’. Su respuesta señalaba una interpretación genérica o específica según respondieran de manera afirmativa o negativa a las preguntas después de observar las imágenes. Ambos grupos de

participantes mostraron una actuación esperada, es decir, una interpretación genérica para los nombres escuetos y una específica para aquellos que tenían el determinante definido. Aunque la presencia o ausencia del determinante tuvo mayor efecto entre el grupo de adultos, estos seleccionaron la interpretación esperada con mayor frecuencia. Los resultados sugieren que tanto los niños de cuatro años como los adultos tienen una interpretación similar de los sintagmas nominales genéricos y específicos en inglés.

En el mismo estudio, las investigadoras realizaron el mismo tipo de análisis con niños de menor edad: 18 niños de dos años de edad y 16 niños de tres años de edad y con un menor número de ítems. Los resultados de este análisis fueron los mismos que los del análisis anterior. Este estudio muestra que los hablantes nativos de inglés reconocen las diferencias semánticas entre los plurales definidos y los plurales escuetos desde una edad tan temprana como los dos años.

Un estudio que también analiza la interpretación de los plurales en hablantes nativos y compara las diferencias cross-lingüísticas entre el inglés y el español es el de Pérez-Leroux et al. (2004). Los investigadores estudiaron la adquisición de plurales escuetos y plurales definidos en contextos genéricos y no canónicos, es decir, cuando no se refiere a una entidad única o específica, así como su distribución cross-lingüística en inglés y español. Diseñaron una prueba de veracidad (*truth-value*) que consta de ocho imágenes acompañadas de historias de animales atípicos de varias especies, seguidas de cuatro preguntas que los participantes debían responder con 'sí' o 'no'. En el experimento en inglés, participaron 20 niños de Toronto en edad preescolar y se dividieron en dos grupos según la edad, uno de 4;5-6;0 años y otro de 6;5-7;3 años; y 12 estudiantes universitarios, todos hablantes nativos de inglés. Ambos grupos de niños interpretaron los plurales definidos como genéricos hasta un 70% de

las veces. Esto no ocurrió con el grupo de adultos, dado que la interpretación genérica del ArtD no está disponible en inglés, o por lo menos no es la interpretación marcada.

Para la prueba en español, participaron 13 niños de La República Dominicana divididos en dos grupos según la edad, uno de 3;5-5;3 años y otro de 6;0-6;7. Este grupo prefirió la interpretación genérica de los plurales definidos (80-95%) a pesar de que la interpretación específica también es una opción gramatical viable en español.

Los niños que participaron en la prueba en inglés mostraron tener una gramática en la que el ArtD incluye una lectura genérica, contrario a la lectura canónica que es la específica. Teóricamente, lo anterior se fundamenta en la propuesta de Chierchia (1998), la cual plantea que el ArtD, en inglés y en español, no es semánticamente distinto (Pérez-Leroux et al., 2004: 11). Este estudio pone en evidencia que tanto la interpretación genérica como la específica de los plurales definidos están presentes en ambas lenguas entre los tres y los siete años, según la edad de los participantes. Sin embargo, el grupo de control en inglés, los adultos universitarios, prefirieron la interpretación canónica del ArtD, es decir la específica; lo cual sugiere que se pierde una de las interpretaciones de ArtD con la edad. En cambio, en el español, aunque están presentes ambas interpretaciones, los hablantes nativos prefieren la interpretación genérica sobre la específica, según los resultados de este estudio.

Otro estudio similar, que además de niños y adultos monolingües incluye niños bilingües se llevó a cabo por Serratrice, Sorace, Filiaci y Baldo (2009). Estas investigadoras examinaron las diferentes interpretaciones de los plurales. El objetivo fue examinar si niños de primaria podían discriminar entre una lectura genérica y una específica en plurales en inglés e italiano y averiguar si el conocimiento de una lengua afectaba el juicio lingüístico de la otra lengua y, de ser así, si era posible predecir dicha influencia cross-lingüística según la

distribución del ArtD de cada lengua. Los participantes de este estudio incluyeron niños bilingües en inglés-italiano (de Italia y del Reino Unido) y español-italiano, así como niños y adultos monolingües en inglés e italiano. La edad de los niños oscilaba entre los seis y los diez años de edad.

En inglés e italiano, la prueba consistió en una imagen con animales u objetos prototípicos seguidas de un par de oraciones, una en un contexto genérico y la otra en un contexto específico, estas comenzaban con ‘*In general/In genere*’ y ‘*here/qui*’ respectivamente. Además, se manipuló la presencia y ausencia del ArtD en las oraciones, para tener oraciones gramaticales y agramaticales. Los participantes debían escuchar cada oración y responder si les parecía correcta o no. Si les parecía no aceptable, debían dar una corrección a la oración.

En general, todos los participantes, en la prueba de inglés, actuaron de manera más acertada en los contextos específicos que en contextos genéricos, aceptaron más las oraciones gramaticales en comparación con el rechazo de las agramaticales. En cuanto a las diferencias entre grupos, los niños monolingües y bilingües (inglés-italiano) mostraron una menor aceptación de oraciones gramaticales en comparación con los adultos monolingües. Al parecer, los adverbios al comienzo de cada oración fallaron en proveer oraciones no ambiguas para cada contexto (Serratrice et al., 2009: 249).

En la prueba en italiano, los adultos monolingües respondieron como se esperaba en un 100% de las veces. Del mismo modo, los niños monolingües y bilingües de español-italiano actuaron de forma precisa —el grupo más joven fue menos preciso—. Sin embargo, los niños bilingües en inglés-italiano tendieron a aceptar un mayor número de oraciones con plurales escuetos en contexto genérico —opción que rechazaron los niños monolingües de

italiano el 100% de la veces—, es decir, aceptaron más oraciones agramaticales — mayormente los del Reino Unido—, especialmente en contextos genéricos, tal como lo habían previsto los investigadores. Al igual que en la prueba en inglés, los participantes fueron más precisos en los contextos específicos y tendieron a aceptar más las oraciones gramaticales que a rechazar las agramaticales. El grupo que aceptó más plurales escuetos y rechazó más oraciones gramaticales en ambos contextos fue el grupo de bilingües de inglés-italiano del Reino Unido.

En resumen, los bilingües de inglés-italiano fueron los menos precisos en comparación a los bilingües de español-italiano y a los monolingües, principalmente porque no rechazaban como agramaticales los plurales escuetos especialmente en contextos genéricos —en donde sí son gramaticales en inglés—. Se concluye que se encontró una influencia del inglés al italiano en los bilingües en dichas lenguas, pero no del italiano al inglés.

Los estudios de Pérez-Leroux et al. (2004) y Gelman y Raman (2003) —el primero con participantes monolingües de inglés y español y el segundo sólo con monolingües de inglés— difieren en los resultados de las respuestas que presentaban contextos genéricos. Mientras que el estudio de Gelman y Raman (2003) reporta respuestas genéricas de plurales definidos entre 8% y 15%, el estudio de Pérez-Leroux et al. (2004) muestra respuestas genéricas entre un 40% y 80% en el mismo tipo de nombres. Dicha disparidad puede deberse a las diferencias metodológicas. Si bien, ambos estudios usan imágenes de animales con propiedades atípicas seguidas de preguntas cuya respuesta es ‘sí’ o ‘no’. Los animales en el estudio de Pérez-Leroux et al. (2004) son presentados con un nombre propio y después de refieren a ellos con una frase nominal. El uso de esta frase nominal pudo orillar a los

participantes a descartar la interpretación específica y preferir la genérica, como bien mencionan las autoras de tal estudio.

En cuanto al estudio de Serratrice et al. (2009), el uso de adverbios al comienzo de las oraciones que escuchaban los participantes, no pareció ser la mejor opción metodológica, pues los resultados mostraron que estos adverbios no proveyeron una diferenciación entre los contextos genéricos y específicos, al mantener la ambigüedad en las oraciones en italiano. No obstante, los resultados de este estudio concuerdan con el de Pérez-Leroux et al. (2004), como se muestra en el capítulo de los resultados, en cuanto a la diferenciación las interpretaciones de los plurales escuetos y los plurales definidos —por parte de los hablantes nativos de inglés— y en cuanto a la aceptación de plurales escuetos en contextos genéricos —una opción no presente en italiano—.

### 2.3.2 Segunda lengua

En este apartado se presentan estudios sobre el uso del ArtD en sintagmas nominales cuyo enfoque principal es la adquisición de una L2. El criterio de selección de los estudios previos que se presentan a continuación está relacionado con la relevancia y la similitud de la presente investigación, en cuanto a las variables estudiadas y a las propiedades sintáctico-semánticas de las lenguas involucradas. Primero, se presenta el estudio de Slabakova (2006), el cual se enfoca en nombres escuetos y nombres propios en aprendices adultos de inglés e italiano. Luego, se presenta el estudio de Ionin, Montrul y Crivos (2013), que estudia la transferencia de la L1 en la L2 en plurales en inglés y en español. Sus participantes incluyen aprendices de L2 así como hablantes monolingües. Finalmente, se resume el estudio de Cuza, Guijarro-Fuentes, Pires y Rothman (2012), cuyos participantes son aprendices de español

como L2 y hablantes nativos de inglés, también incluyen un grupo comparativo de monolingües de español.

Un estudio que investiga la relación entre el *input*, la Gramática Universal y el lenguaje nativo en la adquisición de una propiedad semántica no relacionada con la sintaxis es el del Slabakova (2006). Este estudio analizó los nombres escuetos y nombres propios en inglés y en italiano, con el fin de indagar si la gramática universal juega algún papel en la adquisición de L2 en adultos. En estas lenguas, los nombres escuetos tienen la misma forma y distribución sintáctica, pero poseen una interpretación. La autora parte del principio de Pobreza de estímulo (Longobardi, 1991, 1994, 1996, 2001, 2005) con el fin de analizar si es posible o no superar las diferencias cross-lingüísticas. Para representar las diferentes interpretaciones se parte de las relaciones de subconjunto y supraconjunto que hay entre las dos lenguas: el inglés representa el supraconjunto porque tiene una interpelación más amplia (genérica y existencial); mientras que el italiano representa el subconjunto porque tiene una interpretación más estrecha (existencial, no genérica). En el estudio participaron hablantes nativos de italiano, aprendices de inglés y hablantes nativos de inglés como grupo de control. Así como hablantes nativos de inglés, aprendices de italiano y hablantes nativos de italiano como grupo de control. Todos los participantes eran estudiantes de nivel universitario. A los participantes se les dio una prueba *cloze*, para medir su competencia lingüística, una prueba de veracidad y una prueba de juicio de gramaticalidad, para medir el movimiento de los nombres propios. Los participantes se dividieron en los siguientes grupos: control, avanzado e intermedio alto. La prueba de juicio de veracidad, que media la interpretación de los nombres, consistió en pares de historias sobre animales seguido de una oración. En una de las historias, la oración evocaba un contexto genérico —incluía a todos

los miembros del conjunto—, mientras que la otra historia evocaba un contexto existencial —incluía solo a algunos miembros del conjunto—.

Los resultados de esta prueba, en la dirección italiano > inglés, mostraron que los aprendices de inglés prefirieron la interpretación genérica —incluso sobre la interpretación disponible en su L1— de los plurales escuetos en la historia que evocaba una interpretación genérica. Por ejemplo, cuando la historia incluía a todos los animales, los participantes dieron una interpretación genérica a los plurales escuetos. Cabe mencionar que esta lectura solo está presente en inglés y no en italiano, lo cual significa que estos participantes la han adquirido.

En la dirección inglés > italiano, todos los grupos aceptaron la interpretación disponible y rechazaron la que no estaba disponible, tal como se esperaba. Es decir, en la lectura que evocaba una interpretación genérica, los participantes optaron por dicha interpretación, mientras que en la historia que evocaba una interpretación existencial, los participantes dieron tal interpretación a los plurales escuetos en italiano. Además de los resultados por grupo, se realizó un análisis de los resultados por individuo. En relación al conocimiento semántico y sintáctico por individuo se encontró que la mayoría de los aprendices conoce las dos propiedades. En la dirección inglés > italiano, los resultados fueron todos estadísticamente significativos en cuanto a la contingencia de adquisición; mientras que en la dirección italiano > inglés, solo los hablantes nativos mostraron resultados significativos en relación con la adquisición.

Los resultados de la prueba de juicio de gramaticalidad en la dirección italiano > inglés, que analizaba el movimiento (a)gramatical del nombre dentro de sintagmas nominales, manifestaron que los tres grupos tienen un alto dominio del movimiento permitido y no permitido de los constituyentes en inglés. En la dirección inglés > italiano, los

resultados indicaron que los hablantes nativos aceptaron más el movimiento de los nombres de lo que rechazaron las oraciones agramaticales en comparación con los dos grupos de aprendices.

El estudio concluye que la mayoría de los aprendices han adquirido el conocimiento sintáctico en ambas lenguas. Los hablantes nativos de italiano tuvieron resultados menos precisos que los hablantes nativos de inglés en cuanto a la interpretación de los nombres. Pero esto puede deberse a que en italiano, si el nombre es compuesto o está modificado de alguna otra manera la asimetría entre objeto-sujeto se pierde (Chierchia, 1998; Longobardi, 2001; Slabakova, 2006). Los hablantes de inglés mostraron un dominio consistente de las dos propiedades, mientras que los hablantes de italiano no lo hicieron, debido a que la variación de la interpretación de los sintagmas nominales sin determinante es más amplia en el italiano, lo que puede dificultar la interpretación de los mismos en el inglés como L2. Las propiedades sintácticas y semánticas están paramétricamente relacionadas: la reestructuración de uno de los dos aspectos del parámetro conlleva a la reestructuración del otro. En este caso, la adquisición del aspecto sintáctico facilita la adquisición del aspecto semántico (Slabakova, 2006: 521). Siendo así, la gramática universal parecería estar involucrada en la adquisición de L2s en adultos, si esto no fuera así, no sería posible desaprender una interpretación ni adquirir otra, ni superar la pobreza de estímulo.

Ionin, Montrul y Crivos (2013) investigaron la transferencia de la L1 en la interpretación y (a)gramaticalidad de nombres plurales del inglés al español y viceversa en adultos. Para el análisis en inglés, participaron un grupo de hablantes nativos de español aprendices de inglés como L2 y un grupo de control de hablantes nativos de inglés. Para el análisis en español, participó un grupo de hablantes nativos de inglés aprendices de español

como L2 y otro de hablantes nativos de español como grupo de control. Los participantes de L2 fueron divididos en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado, según los resultados de una prueba *cloze*. Para medir la interpretación de los plurales, las investigadoras diseñaron una prueba de veracidad basada en Pérez-Leroux et al. (2004). Esta prueba consta de una imagen seguida de una historia y preguntas con nombres escuetos —sólo en inglés—, nombres definidos y demostrativos. Los resultados de la prueba de interpretación en inglés muestran que todos los grupos prefirieron la interpretación genérica de los plurales escuetos, pero no para los demostrativos. Es decir, interpretaron los nombres escuetos como genéricos y los nombres precedidos por un pronombre demostrativo como específicos. En cuanto a los plurales definidos, los tres grupos de aprendientes eligieron más respuestas genéricas en comparación con el grupo de hablantes nativos. Los grupos principiante e intermedio eligieron la interpretación genérica del ArtD cerca del 80% de las veces, lo cual se interpreta como transferencia del español al inglés.

Por otro lado, los resultados de la versión en español arrojaron que todos los grupos prefirieron una interpretación específica para los demostrativos. En cambio el grupo de hablantes nativos prefirió una interpretación genérica del ArtD, mientras que el grupo principiante prefirió una específica. Los grupos intermedio y avanzado oscilaron entre ambas interpretaciones. El grupo de hablantes nativos de español prefirió una interpretación genérica del ArtD tanto en inglés como en español, mientras que el grupo principiante de L2 de español prefirió una interpretación específica del ArtD. Por lo tanto, se encontró transferencia de L1 en ambas direcciones, por lo menos en los grupos principiantes, dado que los grupos avanzados se comportaron como los hablantes nativos.

Para medir la (a)gramaticalidad, se diseñó una prueba de juicio de aceptabilidad siguiendo a Serratrice et al. (2009), pero en este estudio incluyeron historias para contextualizar. Los participantes de esta prueba no fueron los mismos que los de la prueba anterior, pero los participantes constituyeron de los mismos grupos de aprendices (principiante/intermedio y avanzado) y uno de hablantes nativos de cada lengua. La prueba consistió en 40 ítems, de los cuales 20 eran distractores, conformados por una historia de un párrafo de extensión seguida de cinco oraciones. En algunas oraciones el ArtD estaba presente y en otras se omitió deliberadamente. Los participantes debían valorar la gramaticalidad de cada oración en una escala de 1 (no aceptable) a 4 (aceptable). Los resultados de la prueba en inglés mostraron que todos los grupos otorgaron una mayor aceptación de los plurales definidos en comparación a los plurales escuetos en la categoría de plurales específicos. Por ejemplo, en oraciones como *'Tables are round'* y *'The tables are round'*, aceptaron con mayor frecuencia la segunda oración. Por el contrario, todos los grupos prefirieron la aceptación de los plurales escuetos que la de los plurales definidos en la categoría de plurales genéricos. Por ejemplo, en oraciones como *'Tables have four legs'* y *'The tables have four legs'*, el grado de aceptabilidad fue mayor que en la primera oración. También encontraron una relación entre la evaluación del tipo de nombre específico y la competencia en la lengua: mientras la competencia lingüística aumenta, la aceptabilidad de los plurales definidos se incrementa y que la de los plurales escuetos disminuye. En lo referente a la prueba en español, los tres grupos otorgaron un mayor grado de aceptabilidad a los plurales definidos que a los plurales escuetos en ambas categorías —específica y genérica—. En esta versión también se encontró una interacción entre la competencia lingüística y la evaluación de los sintagmas nominales: según aumentaba la competencia en

la lengua, el grado de aceptabilidad de los plurales definidos era mayor y el de los plurales escuetos era menor.

En general, los participantes de español como L2 se comportaron más como hablantes nativos en comparación a los participantes de inglés como L2. Los aprendices de español están conscientes de que en español los plurales definidos tienen una interpretación genérica. Por otro lado, el grupo principiante/intermedio evaluó los plurales definidos por encima de los plurales escuetos en la categoría genérica en comparación a los hablantes nativos, lo cual se interpreta como transferencia de la L1 a la L2. En la versión en inglés, el grupo principiante/intermedio mostró transferencia de la L1 en los plurales genéricos pues evaluaron los plurales definidos por encima de los plurales escuetos en comparación a los hablantes nativos; incluso, el grupo principiante/intermedio prefirió a los plurales escuetos en contraste con los plurales definidos en la categoría específica. Una explicación a esto es que los aprendices han adquirido las diferencias sintácticas pero no las diferencias semánticas en la L2. En conclusión, las autoras encontraron transferencia de la L1 en ambas lenguas, pero también encontraron que se puede alcanzar una competencia similar a la de los hablantes nativos por parte de los aprendices de L2, es decir, que no hay obstáculos permanentes para la adquisición de las diferencias en la L2. Finalmente, encontraron que resulta más fácil aprender la (a)gramaticalidad que la interpretación.

Alejandro Cuza, Pedro Guijarro-Fuentes, Acrisio Pires y Jason Rothman (2012) investigaron hasta qué punto los hablantes nativos de inglés y aprendices avanzados de español como L2 adquieren la restricción de los plurales escuetos en español —‘gatos’ vs. ‘los gatos’—. Los participantes de este estudio eran aprendices universitarios de español avanzado como L2 y un grupo de control de hablantes nativos de español. Todos los

participantes rellenaron un cuestionario sociolingüístico y tomaron un examen de colocación estandarizado. El instrumento principal consistió en una prueba de contexto de felicidad (*Context Felicitousness Task*), en la que la presencia del determinante varía dentro de la frase nominal. La prueba consistió de 24 historias que proveían un contexto específico o genérico precedidas de una oración. Los participantes debían leer la historia y luego marcar la oración como apropiada (*fine*) o extraña (*odd*) según el contexto; si respondían que era extraña debían proveer una corrección.

Los resultados arrojaron que los hablantes nativos aceptan el ArtD con lectura específica y genérica y reconocen la agramaticalidad de las frases sin determinante. El grupo avanzado también aceptó las dos lecturas del ArtD, sin embargo, aceptó como gramaticales un cuarto de las frases sin determinante en contextos genérico. Siendo así, en esta última categoría, los participantes del grupo avanzado no poseen un dominio parecido al de los hablantes nativos; sin embargo, esto no es el caso de todos los participantes, pues algunos mostraron un dominio parecido al nativo en todos los contextos. Se observaron diferencias significativas entre los plurales escuetos y los plurales definidos en contextos genéricos y específicos, pero no entre los contextos genéricos y específicos en plurales escuetos ni entre los contextos genéricos y específicos en plurales definidos. Los autores concluyen que hay evidencia de transferencia de la L1 en la semántica de la L2 y evidencia de convergencia, al menos en cuando a los plurales escuetos. Sin embargo, es posible que los aprendices adultos de español como L2 adquieran las diferencias semánticas en cuestión entre el inglés y el español, debido a que la mitad de la muestra pudo identificar las diferencias semánticas en español.

Los estudios de Slabakova (2006) y Ionin, Montrul y Crivos (2013), aunque ambos bidireccionales, tienen enfoques diferentes. El primero se enfoca en la adquisición de una propiedad semántica, mientras que el segundo se enfoca en la transferencia de las propiedades de la L1 en la L2. El primer estudio concluye que los aprendices están adquiriendo las diferencias semánticas de la L2, no presentes en la L1, y apoyan el hecho de que la adquisición del aspecto sintáctico facilita la adquisición del aspecto semántico, es decir, que estas dos propiedades están paraméricamente relacionadas y la gramática universal contribuye a dicha asociación, de otra forma, des-aprender una interpretación sería imposible. El segundo estudio concluye que hay transferencia tanto del inglés al español como del español al inglés. Los autores afirman que, según los resultados, es más fácil adquirir las diferencias sintácticas que las diferencias semánticas. Pero, al contrario de Slabakova (2006), estos autores suponen que estas dos propiedades están desasociadas. Cuza et al. (2012) concuerdan con la idea de que los aprendientes de L2 tienen acceso a la gramática universal, como lo evidencia la transferencia y la convergencia que mostraron sus participantes, así como el hecho de que los aprendientes de español reconozcan ambas interpretaciones en los nombres definidos.

### 2.3.3 Lengua de herencia

En este apartado se presentan los estudios que se enfocan en los hablantes de ELH. Por lo que sé, los dos siguientes estudios son las únicas publicaciones que hasta ahora involucran a los plurales en relación con el ArtD y su interpretación en inglés y español cuya población incluye a hablantes de ELH. A continuación, se describen dos estudios de Montrul y Ionin (2010, 2012). En el estudio del 2010, las investigadoras incluyen un grupo de

hablantes de LH y dos grupos de hablantes nativos de inglés y de español. En el estudio del 2012, incluyen un grupo de aprendientes de español como L2, un grupo de hablantes nativos de español y un grupo de hablantes de ELH. En ambos estudios analizan la posesión inalienable y el uso del ArtD en plurales.

En 2010, Montrul e Ionin publicaron un artículo que buscaba explorar la interpretación genérica y específica del ArtD español, así como la posesión inalienable, por ejemplo, la oración ‘Marcos levanta la mano’, puede referirse a su mano (inalienable) o la mano de alguien más (alienable). Este estudio incluyó tres pruebas y contó con un total de 23 hablantes de ELH y un grupos de hablantes nativos de inglés y otro de español. Los participantes respondieron las pruebas en inglés y en español. La prueba que midió el uso de posesivos en contextos alienables e inalienables no se discute aquí por estar fuera de los límites de la presente investigación. La prueba de juicio de aceptabilidad, investigaba el conocimiento general del uso de los artículos en inglés y en español y la aceptación de la agramaticalidad de los plurales escuetos españoles. La prueba consistió en pares de oraciones. Los participantes debían juzgar la (a)gramaticalidad de la segunda oración según el contexto de la primera. Los resultados de la versión en español de esta prueba mostraron que los hablantes de ELH tuvieron resultados más bajos que los hablantes nativos, pero sin diferencias significativas. Ambos grupos obtuvieron resultados bastante precisos: 86% los hablantes de LH y 91% los hablantes nativos de español. Sin embargo, los hablantes de LH aceptaron incorrectamente los plurales escuetos como gramaticales. Los resultados entre este grupo (50%) y el de nativo hablantes (99%) fueron significativamente diferentes.

La segunda tarea consistió en una prueba de veracidad (modelada siguiendo a Pérez-Leroux et al., 2004). La versión en español presentaba una imagen y una historia seguida de

tres preguntas: una que apuntaba a una interpretación específica del ArtD, otra a una interpretación genérica del ArtD y una que incluía un demostrativo. Los participantes debían responder las preguntas con ‘sí’ o ‘no’. Los resultados mostraron un nivel de precisión alto para los hablantes de LH y los hablantes nativos en cuanto al demostrativo; mientras que hubo diferencias en la preferencia de la lectura genérica del ArtD en los grupos. El grupo de hablantes nativos mostró una preferencia del 81.2%, pero los hablantes de LH prefirieron esta interpretación solo un 56.7%, lo cual muestra evidencia de transferencia del inglés en el grupo de hablantes de ELH.

Los resultados de la prueba de juicio de aceptabilidad de inglés mostraron que los hablantes de herencia obtuvieron porcentajes mayores al 90%, como los nativos de inglés. En la prueba de juicio de veracidad, las investigadoras encontraron que los resultados de la prueba de inglés fueron muy precisos en ambos grupos tanto para los nombres escuetos como para el uso del demostrativo, mientras que los resultados fueron un poco más bajos para los nombres con ArtD.

En conclusión, se encontró transferencia del inglés al español en las dos tareas por parte de los hablantes de ELH. Las investigadoras arguyen que los resultados se deben, posiblemente, no solamente a la reducción de *input* o a la falta de uso de la LH, sino a la transferencia morfosintáctica y semántica del inglés como resultado del extenso contacto con esta lengua (2010, 450). Concluyen que en este caso tiene más relevancia el lenguaje dominante que la edad de adquisición.

Dos años después, Montrul e Ionin (2012) replican un estudio similar al del 2010, pero esta vez incluyen un grupo de estudiantes de español como L2. Los participantes fueron 30 estudiantes de español como L2, 30 hablantes de ELH y 17 hablantes nativos como grupo

de comparación. Las tres primeras pruebas son las mismas que se utilizaron en Montrul e Ionin (2010), una cuarta prueba se incluyó para medir la posesión inalienable del ArtD y de los posesivos, la cual no se discutirá aquí.

En los resultados de la prueba de juicio de aceptabilidad en español, tanto los estudiantes de español como L2 así como los hablantes de ELH mostraron un conocimiento bastante preciso de conocimiento general de los artículos, aunque los hablantes nativos tuvieron resultados más acertados. En cuanto a la agramaticalidad de los plurales escuetos, esta fue más alta en los hablantes nativos de español (media: 99.1) que en los de L2 (media: 53.3) y los hablantes LH (media: 48.3); no hubo diferencia significativa entre estos dos últimos grupos. Igual que en el estudio del 2010, estos resultados muestran transferencia del inglés al español en estos dos últimos grupos.

Los resultados de la prueba de juicio de veracidad, en español, evidencian que los hablantes nativos prefieren el uso del ArtD con una lectura genérica (media: 81.2), mientras que los estudiantes de L2 (media: 54.6) y de LH (media: 49.3) mostraron una preferencia por la lectura genérica del ArtD solamente la mitad del tiempo, lo cual es evidencia de transferencia de la L1 y de la lengua dominante. Mientras que los tres grupos respondieron con una alta precisión y de forma similar en cuanto al uso de los demostrativos posesivos con interpretación específica.

En general, los hablantes de LH y los aprendices de español como L2 mostraron una habilidad similar a la de los hablantes nativos en cuanto al conocimiento general de los artículos en español, mientras que las diferencias entre los grupos surgieron en la aceptación de los plurales escuetos, siendo el grupo de LH quien los aceptó más veces como gramaticales. La interpretación del ArtD es la que muestra claras diferencias entre los

hablantes nativos y los otros dos grupos, estos solo aceptaron la mitad de las veces la interpretación genérica preferida por los hablantes nativos. Por esta razón se concluye que hay transferencia en la interpretación genérica del ArtD. Las autoras se inclinan por interpretar la transferencia como resultado del dominio de la lengua y no como resultado de la edad de adquisición. Concluyen, en ambos estudios, que la formación de las gramáticas en adultos, sean estudiantes de L2 o hablantes de LH, se deben a la transferencia del lenguaje dominante sobre el minoritario, además de las condiciones de *input* reducido.

En conclusión, la literatura existente sobre la presencia y ausencia del ArtD y su interpretación en sintagmas nominales ha arrojado resultados similares en diversas lenguas y en diversos grupos de participantes (L1, L2, LH). En general, los hablantes nativos prefieren la interpretación genérica del ArtD sobre la específica. Los estudiantes de español como L2 y los hablantes de ELH han mostrado que son capaces de adquirir las restricciones de uso de los nombres escuetos y de identificar las interpretaciones genérica y específica, ambas disponibles en español. No obstante, ninguno de los estudios previamente mencionados investiga el uso de nombres en cuanto a su división en contables y no contables. Esta investigación contribuye al cuerpo de estudios sobre el contacto de lenguas al explorar las propiedades sintácticas y semánticas de los nombres preverbales determinados y escuetos en el la gramática de hablantes de ELH, a la vez que extiende la investigación de estos nombres al incluir en su análisis nombres no contables, además de plurales. En el siguiente capítulo se presenta un análisis descriptivo y comparativo de las diferencias cross-lingüísticas entre el inglés y el español en cuanto a las propiedades sintácticas y semánticas que el ArtD otorga a los nombres argumentales.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISIS COMPARATIVO DEL ARTÍCULO DEFINIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS

#### 3.1 Introducción

En este capítulo se presentan las diferencias intralingüísticas de los sujetos preverbiales en relación a las cualidades sintácticas y semánticas de dichos sujetos cuando aparecen escuetos o determinados por el ArtD. Asimismo, se exponen las diferencias y similitudes cross-lingüísticas de estos nombres en inglés y español. En la sección 3.2, se describe la función del ArtD. Después, se presenta el sistema de artículo del español y del inglés en la sección 3.3. La sección 3.4 expone los usos y restricciones de los sustantivos escuetos y los sustantivos definidos en español. Posteriormente, en la sección 3.5 se puntualiza la relación entre los plurales y nombres no contables. Luego, en la sección 3.6, se presenta la tipología de lenguas propuesta por Chierchia (1998) según las propiedades argumentales o predicativas de los nombres en distintas lenguas. Finalmente, en el apartado 3.7 se detallan las diferencias y similitudes sintácticas y semánticas de los sujetos preverbiales en inglés y en español.

#### 3.2 Función del artículo definido

El ArtD es, antes que nada, un accidente del sustantivo. Es accidente en tanto que puede o no preceder al sustantivo. Sin embargo, existen contextos de uso obligatorio del ArtD en sintagmas nominales como se expondrá más adelante en este capítulo. Es también un clítico de naturaleza átona, en el sentido que depende morfo-fonológicamente de otra palabra, es decir, no puede ser el único elemento en el sintagma nominal (RAE, 2010: 264-5).

Sin embargo, cumple un papel esencial dentro de la gramática española: es un “elemento determinante del sustantivo” (Alarcos Llorach, 1999: 66).<sup>4</sup> La información que el ArtD otorga es de carácter gramatical según la *Nueva gramática de la lengua española* (2010: 11); mientras que, según Leonetti (1999: 789), es de carácter léxico. La primera fuente apunta que la información relacionada con la referencialidad, la pluralidad y marcas sintácticas de función es información de naturaleza gramatical. La segunda fuente asegura que “[c]omo otros determinantes, el artículo permite conectar la información léxica contenida en el sintagma nominal con la información contextual que los hablantes emplean para construir la interpretación de los enunciados” (Leonetti, 1999: 789).

La función principal del ArtD es actualizar, concretizar y otorgar referencialidad al nombre. Es un delimitador en cuanto a que restringe “... el alcance de la referencia que hace el sustantivo [...], también el artículo delimita la denotación efectuada por el sustantivo” (Alarcos Llorach, 1999: 66). Esto quiere decir que el ArtD limita las entidades u objetos, reales o imaginarios, de los nombres a los que alude, al mismo tiempo que los define.

El ArtD cumple la función de definir a los nombres. Siendo así, tanto el oyente como el hablante identifican a los referentes gracias a esta función del ArtD. Estos nombres se identifican por su uso anafórico, es decir, porque han sido previamente mencionados y también por su condición de unicidad, o sea, porque el contexto permite identificarlos como los únicos referentes (RAE, 2010: 268). Para poner un ejemplo de la función de referencia única contrastense las siguientes frases: ‘Pintura de artista’/‘Pintura de la artista’. En la primera frase se hace referencia a la clase de los artistas, mientras que en la segunda se identifica a un elemento único dentro de la clase de los artistas. En este sentido, como bien

---

<sup>4</sup> De ahí que también se le denomine *artículo determinante*.

hace notar Alarcos Llorach, “[e]l artículo, pues, es un accidente que transforma el sustantivo clasificador en sustantivo identificador” (1999: 69).

Entre otras funciones del ArtD está diferenciar el género y el número de aquellos sustantivos invariables (Alarcos Llorach, 1999; Leonetti, 1999; RAE; 2010): ‘el joven’/‘la joven’, ‘el análisis’/‘los análisis’.

Por otro lado, el ArtD inglés es definido por el *Merriam-Webster Dictionary* como: “The word *the* used in English to refer to a person or thing that is identified or specified; *also*: a word that is used in a similar way in another language” (Merriam-Webster Dictionary, 2017). La *Oxford Guide to the English Grammar* (1994: 202) presenta tres usos básicos del ArtD inglés: 1) para introducir un nombre que se ha mencionado previamente, 2) cuando se presenta un nombre único en el contexto y, 3) cuando una frase o cláusula define el objeto al que se hace referencia. Esta misma guía establece que la forma más común para hacer generalizaciones es utilizar los plurales y los nombres no contables de forma escueta, mientras que este tipo de nombres acompañados por el ArtD tienen un significado específico. Aunque también menciona que es posible hacer generalizaciones con un nombre singular definido como en ‘*The dog barks*’. Según esto, el ArtD inglés aparece acompañado de nombres sobre los cuales el hablante/oyente está familiarizado, tiene un conocimiento previo de estos o el referente está presente o se puede adivinar, por lo cual tiene una función prominentemente anafórica y referencial (Birner & Ward, 1994; Hawkins, 1978; Wahid, 2013).

Cabe mencionar que los rasgos semánticos más salientes del ArtD, tanto en inglés como en español, son la familiaridad y definitud que otorga a los sustantivos que determina, pues permite identificar al referente, aunque en español existe cierto debate con respecto a la

presencia de dichas propiedades en oraciones con nombres plurales definidos con interpretación genérica. Por dicha razón, se ha propuesto que en oraciones de este tipo el ArtD tiene una función expletiva, es decir, tiene un propósito sintáctico, pero carece de contenido semántico (Vergnaud & Zubizarreta, 1992) (véase la sección 3.7.2). Esto no ocurre en inglés, dado que el ArtD inglés otorga una interpretación específica a los nombres a los que determina, mientras que los nombres sin determinante —también se ha teorizado que están acompañados de un artículo cero (Master, 1997, 2003)— conllevan una interpretación genérica. En este sentido, la función del ArtD inglés y español, así como sus propiedades sintácticas y semánticas, coinciden en parte, pues existen ciertas diferencias cross-lingüísticas las cuales se desarrollan en el apartado 3.7 de este capítulo.

### 3.3 Sistema de artículos en inglés y en español

Los artículos españoles son palabras variables, es decir, admiten algún tipo de flexión —género y número gramatical—; mientras que el sistema de artículos inglés es invariable, no tiene morfemas de flexión. Por lo tanto, el ArtD español tiene cuatro formas según las desinencias de género y número gramatical, como se muestra en la Tabla 3.1, más una forma neutra singular: lo (‘Lo bueno es que llegaron’). En cambio, los artículos del inglés, al no estar sujetos a estas flexiones gramaticales, solamente presentan una forma. Además, el inglés acepta sujetos plurales y no contables sin determinante, es decir, escuetos; mientras que el español no.

Tabla 3.1 Sistemas de artículos del español y del inglés

		<i>Artículo definido</i>		<i>Artículo indefinido</i>	
		Singular	Plural	Singular	Plural
Español	m.	el	los	un	unos
	f.	la	las	una	unos
		<i>Artículo definido</i>	<i>Artículo indefinido</i>	<i>Plurales y no contables</i>	
Inglés	<i>indefinidos</i>				
		the	a	escuetos	

Cabe destacar que la forma femenina singular del ArtD, y del artículo indefinido, tienen dos variantes: una que corresponde con las formas masculinas (el, un) y la otra es la forma no marcada (la, una). La primera variante se utiliza para evitar el fenómeno denominado cacofonía cuando el nombre comienza con ‘a’ tónica (RAE, 2010: 266): ‘el águila’/‘el agua’.

### 3.4 Nombres definidos y escuetos en español: usos y restricciones dentro del sintagma nominal

En español, no todos los sustantivos escuetos resultan en agramaticalidad. Sintácticamente hablando, los sintagmas nominales pueden presentar diversas estructuras según los constituyentes que se anteponen y posponen al núcleo, así como la presencia o ausencia de tales elementos. En esta sección se presentarán algunas reglas generales que ilustran la permisibilidad y restricción de los nombres escuetos según diferentes contextos sintácticos, así como las excepciones a la regla general que indica que un sujeto preverbal debe estar acompañado por algún determinante. Según Bosque (1996: 14), la existencia de sustantivos sin determinante se contrapone semánticamente a aquellos que sí aparecen determinados. La aproximación mayormente aceptada para diferenciar el significado de

sustantivos en el mismo contexto sintáctico cuya única diferencia es la determinación o ausencia de determinación es que los nombres escuetos apelan al significado mismo del nombre, mientras que los nombres definidos actualizan el nombre y aportan información referencial (Bosque, 1996: 15) como se expuso en el apartado 3.2. Por otro lado, tal como ocurre en el inglés con el concepto de *artículo cero*, en español también se ha planteado la hipótesis de que los sustantivos no siempre son escuetos, sino que pueden estar acompañados de un determinante nulo. Aunque este estudio no se detalla tal aspecto, por estar fuera del alcance de la investigación, se menciona dicha hipótesis como una tercera opción entre la diferenciación de nombres escuetos y nombres definidos.

El ArtD se antepone a todos los elementos del grupo nominal, excepto al cuantificador ‘todos’ (RAE, 2010: 264), considerado un predeterminante. Por otro lado, como se mencionó en la sección 3.2, el ArtD no es un elemento independiente, pero tiene la capacidad de convertir a adjetivos en sustantivos en oraciones cuyo sujeto se encuentra implícito, como se ejemplifica en (5) más adelante. A continuación se presentan algunas reglas que ilustran panorámicamente la relación entre el determinante y el nombre dentro del sintagma nominal:

1. Los sujetos preverbales con nombres comunes —pero no con nombres propios— exigen la presencia de al menos un determinante para evitar su agramaticalidad<sup>5</sup>:

- (1) a. \***Reloj** es muy caro.  
b. \***Agua** está estancada.  
c. \***Niños** juegan en el parque.

---

<sup>5</sup> Véase las excepciones a esta regla en los ejemplos, (6), (7) y (8).

2. Los plurales escuetos que funcionan como objetos indirectos sin determinante resultan en agramaticalidad (Gutiérrez-Rexach & Silva-Villar, 1999: 357). Esta regla también se puede extender a los nombres no contables:

- (2) a. \*Le incomoda la música a **señoritas**.
- b. \*Dimos un regalo a **niños**.
- c. \*Le dimos un libro a **profesor**.

3. Los nombres propios de personas no requieren de un determinante (3a), pero el ArtD puede (3b) o no (3c) anteponerse a otros nombres propios:

- (3) a. **Juan** es un excelente amigo.
- b. Los **Estados Unidos** se localizan en Norteamérica.
- c. **México** es un país independiente.

4. Los sustantivos relacionados, pueden agruparse bajo el mismo ArtD (Alarcos Llorach, 1999: 67):

- (4) a. La **decepción** e **indiferencia** reinaban el lugar.
- b. Las **disputas** y **querellas** se disolvieron.
- c. El **miedo** y **espanto** lo dominaron.

5. El ArtD puede modificar palabras y grupos de palabras que no son sustantivos en grupos nominales sin sujeto explícito. Esto se conoce como la función sustantivadora del artículo (Alarcos Llorach, 1999: 67; RAE, 2010: 265):

- (5) a. Prefiero a **la** elocuente.
- b. **Los** que vinieron al entierro fueron muchos.
- c. **La** mala estuvo esta mañana por aquí.

No obstante la restricción de sujetos preverbiales escuetos, no todos los sujetos escuetos en dicha posición resultan en agramaticalidad: hay un número limitado de contextos que posibilitan la aparición de sujetos sin determinan en posición preverbal. A continuación se presentan dichos contextos (extraídos de Montrul & Ionin, 2012: 74). Nótese que si bien los sujetos aparecen sin determinante, estos están acompañados de algún otro elemento dentro del grupo nominal.

1. Los sujetos preverbiales escuetos no resultan agramaticales cuando aparecen acompañados de algún modificador:

- (6) a. **Niños** traviesos juegan en el parque.
- b. **Elefantes** blancos están bañándose en el pantano.
- c. **Estudiante** brillante exentó el examen final.

2. Los sujetos compuestos también pueden aparecer escuetos:

- (7) a. **Niños** y **niñas** juegan en el parque.
- b. **Físicos** y **matemáticos** contribuyen en la investigación.
- c. **Madre** y **padre** defienden el derecho a la educación de su hijo.

3. Los dichos y refranes, así como los títulos de columnas periodísticas —y otro tipo de títulos—, pueden aparecer escuetos:

- (8) a. **Albañil** busca empleo.
- b. **Empleados** piden un aumento salarial.
- c. **Camarón** que se duerme, se lo lleva la corriente.

En (6a-c) el sujeto está acompañado de un adjetivo, en (7a-c) se presentan sujetos compuestos, y en (8a-c) se exige el uso de un determinante por tratarse de títulos, dichos y refranes. Según De Swart et al. (2007: 197) los nombres sin determinante son expresiones que resisten la modificación y usualmente son referentes humanos que denotan roles sociales (profesiones, nacionalidad, religiones), aunque también los hay de otro tipo, como aquellos que se refieren a clases o especies (niños, genios, patos).

Como ya se mencionó, la existencia de sujetos preverbales escuetos es muy restringida en español, pero es menos restringida si el nombre está cumpliendo otra función o si se trata de sujetos posverbales. A continuación se presentan las posibles distribuciones sintácticas de plurales escuetos en español (Gutiérrez-Rexach & Silva-Villar, 1999: 356-7).

1. Como objetos de verbos:

- (9) a. Leyeron **libros**.
- b. Cargaron **municiones**.
- c. Vendían **lentes**.

2. Como objetos de preposiciones:

- (10) a. En **casa**.
- b. Con **amigos**.
- c. Sin **vidrios**.

3. Como objetos de sustantivo:

- (11) a. Cuentos de **hadas**.
- b. Historias de **terror**.

c. Mesas de **madera**.

4. Sujetos de verbos inacusativos (el sujeto es el paciente):

- (12) a. Trajeron **sillas**.
- b. Llevaron **botes**.
- c. Dijeron **mentiras**.

5. Sujetos invertidos que no están en foco:

- (13) a. En esa fuente habitan **peces**.
- b. En la montaña plantaron **árboles**.
- c. En el lago nadan **cocodrilos**.

6. Sujetos canónicos en foco:

- (14) a. **Escribas** elaboraron códigos.
- b. **Síndicos** esperan resolver el problema.
- c. **Ingenieros** iniciaron el proyecto.

7. Como temas:

- (15) a. **Tortillas** no hay.
- b. **Migrantes** son bienvenidos.
- c. **Libros** no presto.

8. Sujetos invertidos en foco con verbos inergativos (el sujeto es agente):

- (16) a. Llegaron **niños**.

b. Corrieron **atletas**.

c. Florecen **azucenas**.

Según estos ejemplos, la presencia de nombres escuetos o definidos está determinada por la posición sintáctica del nombre, por el papel temático que se asigna a los constituyentes nominales y por el número gramatical. En el siguiente apartado se contrastan los nombres continuos y discontinuos, así como los plurales y los singulares para ilustrar la relación que existe entre los plurales escuetos y los nombres no contables escuetos en contraste con los singulares contables o discontinuos.

### 3.5 Relación entre los plurales y los nombres no contables

En esta sección se presentan los rasgos que tienen en común los plurales y los nombres no contables en español. Para ejemplificar las similitudes sintácticas y semánticas entre ambos tipos de nombres se presentarán ejemplos con nombres escuetos. Antes de pasar a los ejemplos es importante mencionar que hay una relación entre los nombres continuos o no contables y los abstractos, en el sentido que denotan entidades similares: materias o sustancias, y por ello se comportan sintácticamente de la misma manera. Por otro lado, cabe señalar que la característica principal que tienen en común los plurales y los nombres no contables es su naturaleza cuantificadora, en tanto que incluyen, a manera de suma, una cantidad de individuos del conjunto de seres u objetos al que aluden. A esto, Bosque (1996: 20) afirma lo siguiente:

Los sustantivos continuos son singulares morfológicamente, pero aún siéndolo, con ellos hacemos referencia a una cierta suma de partículas, un conjunto limitado de la

materia denotada por el sustantivo. Existe, evidentemente, una relación con los plurales escuetos, en cuanto que el plural parece comportarse en ellos como un operador sumatorio.

A continuación, se presentan ejemplos que evidencian la similitud existente entre los plurales y los nombres no contables, principalmente en los contextos sintácticos en los que pueden aparecer escuetos y se contrastan con las restricciones que tienen los nombres singulares en los mismos contextos.

Para comenzar, una notoria similitud entre los nombres no contables y los plurales y discrepancia con los singulares contables o discontinuos es que los dos primeros pueden ser escuetos cuando son complementos verbales, mientras que esto no es así con los nombres singulares discontinuos (Bosque, 1996: 17):

- (17) a. Compro **gasolina** / Quiero **leche** / Tiene **dinero**.  
b. Compro **manzanas** / Quiero **libros** / Tiene **flores**.  
c. \*Compro **manzana** / \*Quiero **libro** / \*Tiene **flor**.

En los siguientes ejemplos se presentan las propiedades que tienen en común los nombres no contables y los plurales escuetos (Bosque, 1996: 20-2), cada ejemplo incluye plurales escuetos, nombres no contables y singulares discontinuos. Nótese que los singulares discontinuos se comportan de manera diferente a los nombres no contables y a los plurales escuetos, ya sea porque tienen alguna restricción sintáctica o porque su interpretación cambia:

1. Ambos aceptan los mismos cuantificadores comparativos en contraste con los nombres contables:

- (18) a. Menos **libros**.  
b. Menos **café**.  
c. \*Menos **libro**.

2. Los cuantificadores ‘mucho’ y ‘poco’ se comportan de manera similar con los nombres no contables y plurales escuetos respetando la concordancia de número:

- (19) a. Muchos **libros**.  
b. Mucho **café**.  
c. \*Mucho **libro**.

3. Tanto los nombres no contables como los plurales escuetos pueden estar acompañados por el cuantificador ‘cantidad’:

- (20) a. Cierta cantidad de **libros**.  
b. Cierta cantidad de **leche**.  
c. \*Cierta cantidad de **libro**.

4. Los nombres no contables, como los plurales escuetos, puede estar acompañados por cuantificadores nominales como ‘una parte’, ‘la mitad’ o ‘la totalidad’ sin tener una interpretación fragmentaria:

- (21) a. Una parte de los **libros**.  
b. Una parte del **arroz**.

c. Una parte del **libro**. (interpretación fragmentaria, distributiva o no acumulativa)

5. Ambos rechazan el adjetivo cuantificador entero en su interpretación fragmentaria.

En (22a) no significa ‘todos los libros’, sino ‘los libros no fragmentados’. En (22b) se prefiere ‘todo el arroz’. Mientras que en (22c) significa tanto ‘todo el libro’ como ‘el libro no fragmentado’.

- (22) a. Los **libros** enteros.  
b. \*El **arroz** entero.  
c. El **libro** entero.

6. Ambos pueden funcionar como predicados, en contraposición a los singulares:

- (23) a. Aquellos son **elefantes**.  
b. Aquello es **agua**.  
c. \*Aquello es **vaso**.

7. Ambos funcionan como complemento en las palabras compuestas por un verbo y un nombre, pero esto no ocurre con nombres singulares:

- (24) a. Quitamanchas.  
b. Guardapolvo.  
c. \*Quitamancha.

Entre las teorías que buscan explicar la relación entre los nombres no contables y los plurales escuetos, una dictamina que ambos son entidades cuantificadas. Entre los que se ajustan a esta idea se encuentra Longobardi (1994) quien propone que los nombres no contables son

modificados por un cuantificador explícito que funciona como operador ligado a una variable, mientras que Contreras (1996) supone la existencia de un cuantificador nulo cuyo complemento es el sustantivo. Delffity y Schroten (1991) suponen que hay un cuantificador abstracto en los nombres de materia que ocupa el lugar del determinante en el sintagma determinante (citado en Bosque, 1996: 23). Otra teoría es que no son cuantificadores, sino que son categorías no delimitadas con una referencia genérica (Condoravdi, 1987; citado en Bosque 1996: 27). En el caso del inglés los nombres no contables y los plurales pueden aparecer escuetos en posición de sujeto, incluso si no aparecen acompañados de ningún otro modificador, contrario a lo que ocurre en español. En esta diferencia cross-lingüística recae el tipo de la transferencia que se investiga en el presente estudio: la ausencia del ArtD en un contexto requerido en español a causa de la influencia del inglés.

En el siguiente apartado se presenta una tipología de lenguas (Chierchia, 1998) según los rasgos +/- argumentativo y +/- predicativo. Esta tipología ayuda a entender las diferencias entre el inglés y el español en relación a la permisibilidad y restricciones de los nombres escuetos.

### 3.6 Tipología de lenguas

En este apartado se presenta la clasificación de lenguas propuesta por Chierchia (1998). Esta taxonomía agrupa a las lenguas en argumentativas, predicativas o ambas. Los sustantivos tienen una doble naturaleza en tanto que pueden funcionar como argumentos o como predicados, aunque esto depende de la lengua a la que pertenecen los nombres.

El inglés y el español pertenecen a diferentes categorías según esta clasificación, como se expondrá más adelante, dado que, en inglés, un nombre sin determinante puede

funcionar como argumento o como predicado; cuando funciona como argumento denota una clase (*kind*). En español, el sustantivo sin determinante solamente puede funcionar como predicado y no puede aparecer en una posición de argumento (Montrul & Ionin, 2010: 452). Obsérvese los ejemplos del inglés (25a-b). En (25a) el sustantivo ‘*cats*’ funciona como argumento, mientras que en (25b) funciona como predicado. Contrástese esto con los ejemplos (25c-b) del español, en (25c) ‘*gatos*’ resulta agramatical debido a que funciona como argumento y aparece de forma escueta; sin embargo, en (25d) ‘*gatos*’ sí puede aparecer escueto porque funciona como predicado:

- (25) a. **Cats** are lazy. (argumento)
- b. Cece and Bella are **cats**. (predicado)
- c. \***Gatos** son perezosos. (argumento)
- d. Cece y Bella son **gatos**. (predicado)

Según el parámetro de mapeo nominal (*Nominal Mapping Parameter*) desarrollado por Chierchia (1998), los sustantivos pueden funcionar como argumentos o como predicado. Funcionan como predicados cuando son restrictores (*restrictors*) de los cuantificadores y cuando aparecen en posición predicativa, esto concierne tanto al español como al inglés, como se muestra en (26a-b) y (27a-b):

- (26) Restrictor de cuantificador
  - a. Cada **planta**.
  - b. Each **plant**.
  
- (27) Posición predicativa

- c. Las violetas y las gardenias son **plantas**.
- d. Violets and gardenias are **plants**.

Por otro lado, funcionan como argumentos cuando fungen como dispositivos de referencia de clase:

- (28) a. Los **profesores** son inteligentes. (la clase de los profesores)
- b. **Professors** are intelligent. (la clase de los profesores)

Bajo esta línea argumentativa, Chierchia (1998) propone una tipología de lenguas. La tipología se basa en dos rasgos que se pueden asignar a los nombres dentro de su proyección en el sintagma nominal: [ $\pm$  arg] y [ $\pm$ pred] (1998: 352-3). Según esto, clasifica las lenguas en argumentales, predicativas y argumentales y predicativas. A continuación se exponen las características principales de dichas lenguas según esta clasificación.

### 3.6.1 Lenguas argumentales (chino, japonés)

Chierchia denomina lenguas argumentales a aquellas lenguas en las cuales los sustantivos pueden referirse a clases (*kinds*). En estas lenguas los nombres escuetos son gramaticales y pueden funcionar como argumentos (e.g. ‘Perro persigue gato’). En este tipo de lenguas los rasgos del sustantivo serían [+arg, -pred]. La proyección del sustantivo en los sintagmas nominales es argumental y permite que los nombres sin determinante funcionen como argumentos. Entre estas lenguas se encuentran el chino y el japonés.

En este tipo de lenguas, los determinantes —entendidos como dispositivos cuantificadores— deberían de adjuntarse a predicados, lo cual representaría una contrariedad

por tener el rasgo [-pred]. Para resolver este dilema, Chierchia propone que dentro del determinante DET (determinante que acepta predicados) hay una variable DET' (determinante que acepta clases). De esta manera, se puede elegir entre DET o DET' dependiendo del tipo de nombres. Así, los determinantes pueden modificar a nombres argumentales con significado de clase en estas lenguas (p. 353). Chierchia también propone que un operador de formación ideal (*ideal-forming operator*) —el cual también permite cambios de función— asigna una denotación no contable (*mass*) a la contraparte predicativa de las clases. Siendo así, en las lenguas de tipo [+arg, -pred], de alguna manera, todos los sustantivos son no contables. Por lo tanto, la marca de plural está ausente, pues la pluralidad no tiene nombres argumentales que la definan. En otras palabras, no hay contraste del tipo 'niño'/'niños'. Además, los numerales no pueden modificar directamente a los sustantivos (\*'Two boys'), sino que precisan de un clasificador ('Two portions of boys'). En (29a-d) se ofrecen ejemplos del chino (tomados de Chierchia, 1998: 354):

(29) Chino

- |          |                |                |
|----------|----------------|----------------|
| a. yí    | lì             | <b>mǐ.</b>     |
| un       | (clasificador) | arroz.         |
| un       | grano de       | arroz.         |
| b. liǎng | lì             | <b>mǐ.</b>     |
| dos      | (clasificador) | arroz.         |
| dos      | granos de      | arroz.         |
| c. yí    | zhāng          | <b>zhuōzi.</b> |
| una      | (clasificador) | mesa.          |
| una      | pieza de       | mesa           |
| d. liǎng | zhāng          | <b>zhuōzi.</b> |
| dos      | (clasificador) | mesa.          |

dos piezas de **mesa**.

Los supuestos que Chierchia plantea sobre este tipo de lenguas son los siguientes:

- A. Permiten argumentos generalizados sin determinante.
- B. La extensión de todos los sustantivos es no contable.
- C. No hay pluralización.
- D. Tiene un sistema de clasificación generalizado.

Chierchia simplifica estas cuatro propiedades en una: un mapeo de tipo-categoría (*category-type mapping*) en el cual los sintagmas nominales son argumentales. No obstante, la afirmación de que todos los miembros de los sintagmas nominales son no contables no quiere decir que no pueda existir la distinción entre lo contable/no contable en dichos idiomas. Sin embargo, el hecho de que hay una obligatoriedad del uso de clasificadores y la ausencia de marcadores de plural en estas lenguas las distingue, por ejemplo, de las lenguas romances (Chierchia, 1998: 355), cuya clasificación se expone a continuación.

### 3.6.2 Lenguas predicativas (lenguas romances)

En estas lenguas los nombres funcionan como predicados y por consiguiente no permiten argumentos nominales sin determinante. Los rasgos de estas lenguas son [-arg, +pred]. Las lenguas romances se encuentran dentro de esta tipología.

En este tipo de lenguas, los nombres en una posición argumental deben proyectar un determinante. Longobardi (1994) asegura que esto ocurre en italiano y propone el siguiente

principio que explica la gramática de dicho idioma: “A ‘nominal expression’ is an argument only if it is introduced by a lexically filled D position” (Longobardi, 1994: 613) —donde D se refiere a un determinante—.

Es posible que algunas lenguas de este tipo puedan tener un determinante nulo ( $D^0$ ) —sin representación fonológica—, pero deben seguir ciertas condiciones que licencien su uso. Una de estas condiciones es que los argumentos sin determinante aparezcan cerca de un núcleo lexical, como ocurre en español e italiano. Otras lenguas, como el francés, no posibilitan el uso de un  $D^0$ . En italiano y en español —al igual que en el francés— se debe de proyectar un determinante para que los sustantivos funcionen como argumentos, pero se puede tener un  $D^0$  cuando el nombre aparece en posición de objeto y tiene núcleo verbal. Cuando está en posición de sujeto esto no es posible porque no hay un núcleo que permita dicha licencia como en (30) (ejemplo en italiano tomado de Chierchia, 1998: 356):

- (30) a. \***Bambini** sono venuti da noi.  
b. \***Niños** vinieron por nosotros.

En resumen, en las lenguas romances puede haber dos escenarios en cuanto a la disponibilidad del  $D^0$ : a) no hay argumentos sin determinante (francés) o b) hay argumentos sin determinante restringidos por condiciones que gobiernan la distribución fonológica de los elementos nulos (Chierchia, 1998: 256).

Por otro lado, debido a que la marca de pluralidad corresponde a la extensión de los predicados, hay una distinción entre nombres contables y no contables. Asimismo, está activa la marca de pluralidad (Chierchia, 1998: 355). En resumen, las lenguas de tipo [-arg, +pred] reúnen las siguientes propiedades:

- A. Todos los sustantivos funcionan como predicados.
- B. Los nombres en posición argumental deben proyectar un determinante.
- C. Puede haber determinantes nulos ( $D^0$ ), pero siguen ciertas restricciones.
- D. Hay distinción contable/no contable.
- E. Hay marca de pluralidad.

### 3.6.3 Lenguas argumentales y predicativas (inglés y otras lenguas germánicas)

La última clasificación de lenguas tiene una distribución [+arg, +pred], lo cual significa que los nombres pueden funcionar como argumentos o como predicados. En otras palabras, las entradas léxicas pueden denotar clases o predicados y pueden cambiar de denotación por medio de operaciones de cambio. Es decir, si un nombre es argumental tendrá que predicativarse (como cuantificador restrictivo) por medio de un mecanismo que posibilita el cambio de función (Chierchia, 1998: 356-7). En estas lenguas, los nombres de tipo argumental son nombres no contables que aparecen como argumentos sin determinante, como en el caso de ‘*water*’ en (31):

(31) **Water** is dripping down the wall.

Por otro lado, un nombre que funciona como predicado, designa un conjunto de individuos en su extensión y será contable. Por ello, la marca de pluralidad está presente en este tipo de nombres. Además, debido a que los nombres predicativos son contables, no pueden aparecer sin determinante:

(32) \***Book** is on the shelf.

Asimismo, los nombres pueden cambiar de función por medio de un mapeo de tipo-categoría: un nombre puede dejar de ser una propiedad y pasar a ser una clase. Los nombres predicados singulares ('*cup*') son indefinidos por lo que no representan clases; por otro lado, los nombres predicados plurales son definidos ('*cups*'), por lo que pueden representar clases al cambiar de función, es decir, cuando funcionan como argumentos. Por lo tanto, los nombres plurales pueden aparecer sin determinante en posición de argumento (Chierchia, 1998: 357):

(33) **Books** are on the shelf.

En resumen, las lenguas de tipo [+arg, +pred] reúnen las siguientes propiedades:

- A. Distinguen entre nombres contable y no contables.
- B. Los sustantivos no contables pueden funcionar con argumentos sin determinante, los contables no.
- C. Se puede cambiar de categoría (argumento o predicado) por medio del uso del mecanismo de mapeo categoría-tipo (*category-type mapping*). Los sustantivos definidos (producen clases) ocurren solo con plurales, por lo que los plurales funcionan como argumentos.

### 3.7 Diferencias cross-lingüísticas

En el apartado anterior se mostraron las principales diferencias entre los nombres argumentales y predicativos en varias lenguas. En este apartado se desarrollarán las diferencias cross-lingüísticas de los usos sintácticos del ArtD en sustantivos preverbiales, así como las diferencias en la interpretación de nombres singulares, plurales y no contables, sean estos escuetos o definidos, según los usos normativos del español y del inglés.

Aunque el artículo —definido o indefinido— es uno de los elementos más utilizados en aquellas lenguas que cuentan con dicha categoría gramatical, su complejidad reside en que no hay una correspondencia exacta entre la forma y el contenido semántico que los artículos otorgan a aquellos nombres que modifican (Chrabaszcz & Jiang, 2014: 353), mucho menos entre distintas lenguas. Por ello, es necesario explicitar las diferencias entorno a la sintaxis y la semántica del ArtD en español e inglés. Dado que el objeto de estudio en esta investigación son los sustantivos preverbiales determinados por el artículo definido o escuetos y sus diferentes interpretaciones en inglés y en español, se expondrán las diferencias cross-lingüísticas relacionadas con los usos sintácticos, seguido de las diferencias semánticas.

#### 3.7.1 Diferencias sintácticas

A pesar de que los nombres singulares están fuera del alcance de este estudio, se mencionarán brevemente para ilustrar la similitud que tiene este tipo de nombres en inglés y español. Los nombres singulares en posición preverbal que no están siendo modificados por ningún otro elemento, no pueden aparecer escuetos ni en español ni en inglés, sino que requieren de un determinante o de algún otro modificador. Los ejemplos (34a-b) y (35a-b) ilustran esta norma en español e inglés respectivamente.

- (34) Español  
a. \***Niña** mira por la ventana  
b. La **niña** mira por la ventana

- (35) Inglés  
a. \***Girl** looks through the window.  
b. The **girl** looks through the window.

En cambio, los plurales no pueden aparecer sin determinante cuando el nombre es el único elemento dentro del sintagma nominal en español (36a-b). Mientras que en inglés pueden aparecer tanto escuetos como definidos (37a-b). Esto porque el inglés tiene dos formas plurales: a) una escueta (37a) y, b) otra que requiere del uso del ArtD (37b), mientras que el español solamente tiene una (36b).

- (36) Español  
a. \***Pintores** crean arte.  
b. Los **pintores** crean arte.

- (37) Inglés  
a. **Painters** create art.  
b. The **painters** create art.

La diferencia entre las dos formas plurales del inglés no es solamente sintáctica, sino que existe una diferencia semántica entre los plurales escuetos y los plurales definidos ingleses, la cual se desarrolla en la siguiente sección (3.7.2). En breve, “The basic generalization is that, at least in canonical argument positions such as subjects, Spanish and some other Romance

languages do not allow bare plural NPs, whereas, English does” (Pérez-Leroux et al., 2004: 1).

En lo que atañe a los nombres no contables, estos siguen las mismas normas sintácticas que los plurales en inglés y en español. La diferencia entre un nombre no contables definido y otro escueto es semántica y se expone en la siguiente sección (3.7.2). A manera de ilustración, en (38a-b) y (39a-b) se presentan ejemplos de nombres no contables escuetos y definidos en español e inglés respectivamente.

(38) Español

- a. \***Chocolate** se puede beber.
- b. El **chocolate** se puede beber.

(39) Inglés

- a. **Chocolate** can be drunk.
- b. The **chocolate** can be drunk.

La Tabla 3.2 resume los usos normativos y no-normativos de los nombres escuetos y determinados por el ArtD en nombres singulares, plurales y no contables en inglés y español:

Tabla 3.2 Usos normativos y no-normativos de los sujetos preverbales escuetos y definidos (Sg: singular, Pl: plural, NC: no contable) en español e inglés

	Definido	Escueto
	<i>Uso normativo</i>	<i>Uso no-normativo</i>
Español	Sg: El elefante es un mamífero grande. Pl: Los elefantes son mamíferos grandes. NC: El té contiene hojas secas.	Sg: *Elefante es un mamífero grande. Pl: *Elefantes son mamíferos grandes. NC: *Té contiene hojas secas.
	<i>Uso normativo</i>	<i>Uso no-normativo</i>
Inglés	Sg: The elephant is a big mammal.  Pl: The elephants are big mammal. NC: The tea contains dried leaves.	Sg: *Elefante es un mamífero grande.  <i>Uso normativo</i> Pl: Elephants are big mammal. NC: Tea contains dried leaves.

En la siguiente sección se presentan las diferencias semánticas de estos tres tipos de nombres preverbales en inglés y español. Las cualidades semánticas de los sustantivos preverbales están en estrecha relación con las normas sintácticas de cada lengua.

### 3.7.2 Diferencias semánticas

En este apartado se desarrolla el aspecto semántico de los nombres definidos y de los nombres escuetos. Con *aspecto semántico* se hace referencia a la posible lectura o interpretación que pueden tener los nombres según estén o no acompañados por el ArtD. Las posibles interpretaciones son dos: específica y genérica. La interpretación específica hace referencia a objetos u entidades concretas o abstractas, es decir, a uno o varios referentes que el hablante/escritor tiene en mente, mientras que la interpretación genérica se refiere a clases y no a entidades, es decir, a todos los elementos de un conjunto (Bosque, 1999, Serratrice et al., 2009; Zamparelli, 2002, entre otros).

Si bien no existe una diferencia semántica entre los nombres singulares en inglés y en español, se muestran ejemplos (40a-b) de este tipo de nombres para ilustrar que en ambas lenguas la función principal del ArtD es otorgar referencialidad al nombre, es decir, establecer una relación entre el nombre —expresión lingüística— y aquello a lo que alude —objeto u objetos reales o imaginarios— (véase la función del ArtD en la sección 3.2). Asimismo, al ser el ArtD un determinate, tiene como función determinar al nombre que modifica: “Como indica su etiqueta categorial, los determinantes, ‘determinan’ o ‘especifican’ la referencia del nombre sobre el que inciden” (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009: 207). En otras palabras, la función del ArtD consiste en conectar una pieza léxica con uno o varios elementos que forman parte del mundo real o de mundos imaginarios. La interpretación de ‘pelota’ en (40a) y de ‘ball’ en (40b) es específica para ambos nombres:

- (40) Lectura específica
- a. La **pelota** rueda por la calle.
  - b. The **ball** rolls down the street.

En (40a), ‘la pelota’ se refiere a un objeto en particular, a una pelota en específico y no a ninguna otra pelota ni a todos los miembros que podrían formar parte del conjunto de las pelotas. Lo mismo ocurre en (40b): ‘the’ posibilita que ‘ball’ se refiera a un objeto en concreto. En otras palabras: “No existe(n) otro(s) miembro(s) del conjunto mencionado en el sustantivo (y sus adjetivos) más que aquéllos a los que se hace referencia mediante la frase sustantiva completa” (García Fajardo, 1991: 747).

No obstante, los nombres singulares definidos también pueden otorgar una interpretación genérica al nombre en inglés (Chierchia, 1998; Snape et al., 2013), al igual que

en el español, como se muestra en (41a-b), pero esta es una lectura marcada para este tipo de nombres en ambas lenguas.

- (41) a. El **perro** es el mejor amigo del hombre.  
b. The **dog** is man's best friend.

Snape, García-Mayo y Goreli (2013) estudiaron la diferencia entre nombres genéricos en dos esferas distintas: dentro de la frase nominal y a nivel oracional. Los nombres singulares definidos con lectura genérica como en (41a) y en (41b), tendrían, según estos autores, una lectura genérica dentro de la frase nominal en un nivel oracional.

En lo que atañe a los plurales, hay diferencias en cuanto a la interpretación de estos en inglés y español según estén definidos o escuetos. Como se expuso en el apartado anterior, en español, no es posible tener plurales escuetos en un sintagma nominal carente de otros modificadores cuando el nombre es un sustantivo preverbal. En contraste, el inglés sí permite plurales escuetos preverbales. Los plurales definidos en español pueden tener tanto una interpretación genérica como una específica. En inglés los plurales definidos tienen una interpretación específica, mientras que los plurales escuetos tienen una interpretación genérica:

- (42) Lectura específica  
a. Las **sillas** tienen cuatro patas.  
b. The **chairs** have four legs.
- (43) Lectura genérica  
a. Las **sillas** tienen cuatro patas.

b. **Chairs** have four legs.

Obsérvese que en (42a) y (43a) se presenta la misma oración para el español, mientras que en (42b) y (43b) también se presenta la misma oración para el inglés, pero con la diferencia de que en (42b) aparece un plural definido y en (43b) un plural escueto. Como se expuso en la sección 3.7.1, el inglés tiene dos formas plurales: una escueta y otra definida. Los plurales definidos tienen una lectura específica debido a que la función del ArtD es otorgar referencialidad y determinación al nombre. Por otro lado, los plurales escuetos tienen una lectura genérica precisamente por la ausencia de un elemento lingüístico que otorgue referencialidad y determinación al nombre.

En cambio, en español, solamente hay una forma plural que debe aparecer determinada en sujetos preverbales, debido a que la ausencia un determinante (un, las, el, algunos, su, etc.) en oraciones como (42a) y (43a) produciría un uso no normativo. Por lo tanto, existe una ambigüedad semántica en los sujetos plurales españoles, dado que para una misma forma hay más de una interpretación. Así, (42a) se refiere a algunas sillas, es decir, a un número definido del conjunto de las sillas; mientras que (43a) se refiere a la clase de las sillas, es decir, a todos los miembros que forman parte del conjunto de las sillas.

Una posible explicación para el hecho de que en español una misma forma sintáctica posea más de una interpretación semántica, es la que plantean Vergnaud y Zubizarreta (1992) para los nombres determinados por el ArtD en francés. Estos autores proponen que el ArtD francés tienen diferente función según su denotación. Consideran que el ArtD tiene un uso expletivo cuando este carece de contenido semántico. Lo mismo puede decirse del español: el ArtD con contenido semántico consiente referencialidad y determinación al nombre, o sea, posibilita la interpretación específica del nombre que modifica. En cambio, el ArtD con

función expletiva carece de contenido semántico, por lo que no otorga referencialidad ni determinación al nombre, posibilitando una interpretación genérica. Siendo así que el ArtD en (42a) tiene una función referencial, es decir, tiene contenido semántico; en tanto que en (43a) el ArtD tiene una función expletiva, carece de contenido semántico y, por lo tanto, su función es meramente sintáctica: evita la agramaticalidad de la oración, pero no determina al nombre.

En este caso, la diferencia entre el inglés y el español es que en español el ArtD puede carecer de contenido semántico, mientras que en inglés no existe una función expletiva de este determinante. Por ello, es posible encontrar plurales escuetos, pues es esta forma la que expresa una interpretación genérica. En resumen: "...we might expect that in a language in which the definite determiner is morphologically invariant, it could not function as an expletive" (Vergnaud & Zubizarreta, 1992: 634). En otras palabras, en inglés, los plurales definidos denotan ocurrencias (*tokens*), mientras que los plurales escuetos denotan clases (*types*).

No obstante, hay ocasiones en las que los plurales escuetos ingleses pueden referirse a ciertos miembros de un conjunto y no a todos los miembros del conjunto, como ocurre en (44). En este caso se trata de una interpretación existencial (algunos) del nombre (Carlson, 1977), es decir, se refiere a algunos individuos u objetos específicos.

(44) **Cats** that obey are uncommon.

Con respecto a los nombres no contables, las diferencias cross-lingüísticas en la interpretación son las mismas que ocurren con los plurales. En inglés puede aparecer un sujeto preverbal del tipo nombres no contables de forma escueta o definida, mientras que en

español solamente puede aparecer definido. La interpretación específica de los nombres no contables es expresada por los nombres definidos (45b) y la interpretación genérica por los nombres escuetos (46b). Nuevamente, en español hay una ambigüedad en los nombres no contables definidos: pueden tener tanto una interpretación específica (45a) como una interpretación genérica (45a). El hecho de que los nombres no contables conlleven dos interpretaciones en una misma forma se explica, igualmente, por medio de la función expletiva del ArtD español.

(45) Lectura específica

- a. El **café** tiene un aroma exquisito.
- b. The **coffee** has an exquisite smell.

(46) Lectura genérica

- a. El **café** tiene un aroma exquisito.
- b. **Coffee** has an exquisite smell.

Aunque la lectura no marcada de los nombres no contables ingleses es la genérica, al igual que ocurre con los plurales escuetos, también pueden tener una lectura específica:

(47) **Wine** is on the table.

Finalmente, la 3.3 resume las interpretaciones genéricas y específicas de nombres singulares, plurales y no contables en inglés y español:

Tabla 3.3 Interpretación genérica y específica de los sujetos preverbales escuetos y definidos (Sg: singular, Pl: plural, NC: no contable) en español e inglés

	Genérico	Específico
Español	Sg: El perro es el mejor amigo del hombre. (interpretación marcada)	Sg: El perro es de mi vecino.
	Pl: Las dalias tienen diversos colores.	Pl: Las dalias crecen cerca de mi casa.
	NC: El té contiene hojas secas.	NC: El té contiene hojas secas.
Inglés	Sg: The dog is man's best friend. (interpretación marcada)	Sg: The dog belongs to my neighbor
	Pl: Dahlias have different colors.	Pl: The dahlias have different colors.
	NC: Tea contains dried leaves.	NC: The tea contains dried leaves.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología que siguió este estudio, la descripción de los participantes, los instrumentos utilizados y el análisis de los datos.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGÍA

#### 4.1 Introducción

Este capítulo provee una descripción de los participantes del estudio, una explicación del diseño y la elaboración de los materiales que se utilizaron para recolectar datos, así como del procedimiento que se llevó a cabo para la codificación y el análisis de los mismos. La sección 4.2 ofrece descripción demográfica y sociolingüística de los participantes y del entorno lingüístico en el que se encuentran. La sección 4.3 detalla el diseño de los instrumentos utilizados en esta investigación y lo que cada uno de ellos mide. La sección 4.4 explica el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de los datos y el análisis de los resultados.

#### 4.2 Participantes

Los participantes de este estudio son estudiantes universitarios que estaban cursando o estaban por cursar una clase en el programa de español como lengua de herencia de la Universidad de Houston como parte de sus estudios de pregrado. También participaron estudiantes de pregrado de una universidad del norte de México. Se contó con un total de 363 participantes bilingües cuya LH es el español y, como grupo de control, 38 monolingües cuya lengua materna es el español. Los hablantes de ELH que participaron en este estudio completaron pruebas discretas y una prueba de producción extensa. Los participantes que respondieron las pruebas de producción limitada no fueron los mismos que contestaron la prueba de producción extensa.

Los 200 participantes que hicieron la prueba de producción extensa, que consistió en escribir una composición, fueron ubicados en alguna de las clases del programa de ELH de la Universidad de Houston entre 2011 y 2014; la composición fue parte del examen de ubicación de dicho programa. Los 163 participantes que respondieron las pruebas discretas cursaban una clase de ELH en la primavera o en el otoño de 2016. Los 38 hablantes nativos de español estaban tomando clases de pregrado para completar sus estudios universitarios al momento de la recopilación. Estos participantes se autodenominaron monolingües de español cuando respondieron el cuestionario sociolingüístico. Todos cursaban carreras de humanidades o ciencias sociales, al igual que los participantes de LH.

Los ELH fueron clasificados según los resultados del examen de ubicación del programa de español como lengua de herencia con base en la competencia lingüística de español que demostraron tener. El examen de ubicación mide las habilidades receptivas, productivas y las habilidades creatividad en la lengua de herencia y se diseñó especialmente para los hablantes de LH que viven en Texas y sus alrededores (Fairclough, 2006, 2012; Fairclough & Ramírez. 2009; Fairclough et al, 2010). Después de haber sido ubicados en el nivel correspondiente según sus habilidades en la LH, algunos de ellos avanzaron a niveles posteriores al nivel de ubicación inicial. Se formaron cuatro grupos conforme al nivel de competencia lingüística que los participantes habían demostrado tener al momento de recoger los datos. De los participantes que respondieron los instrumentos discretos, 34 pertenecen al nivel principiante, 42 corresponden al nivel intermedio-bajo, 52 mostraron tener un nivel intermedio-alto y, finalmente, se contó con 35 participantes de nivel avanzado.

Tabla 4.1 Número de participantes en las pruebas discretas por nivel de competencia lingüística en la LH

Nivel de competencia lingüística	N
Principiante	33
Intermedio bajo	42
Intermedio alto	52
Avanzado	35
Nativohablante	38
Total	201

Los participantes que escribieron la composición fueron seleccionados aleatoriamente y se dividieron en los mismos grupos. Se seleccionaron 50 participantes/composiciones por grupo.

Tabla 4.2 Número de participantes en la prueba de producción extensa por nivel de competencia lingüística en la LH

Nivel de competencia lingüística	N
Principiante	50
Intermedio bajo	50
Intermedio alto	50
Avanzado	50
Total	200

A continuación se describen las características de los hablantes de ELH que participaron (no se incluyen los participantes de las composiciones<sup>6</sup>): del total de 163 participantes, 74% (121) reportaron tener entre 21 y 30 años, 16% (26) de ellos indicaron ser menores de 20 años, 9% (14) señalaron tener entre 31 y 40 años de esas, solo un 1% (1) reportó ser mayor de 40 años y 1% (1) no señaló su edad en ninguno de los rangos mencionados. En lo que respecta al género, 116 participantes se identificaron como mujeres, 51 como hombres, mientras que un participante no se identificó con ninguno de estos géneros. Como se puede observar, más de la mitad de los participantes son mujeres.

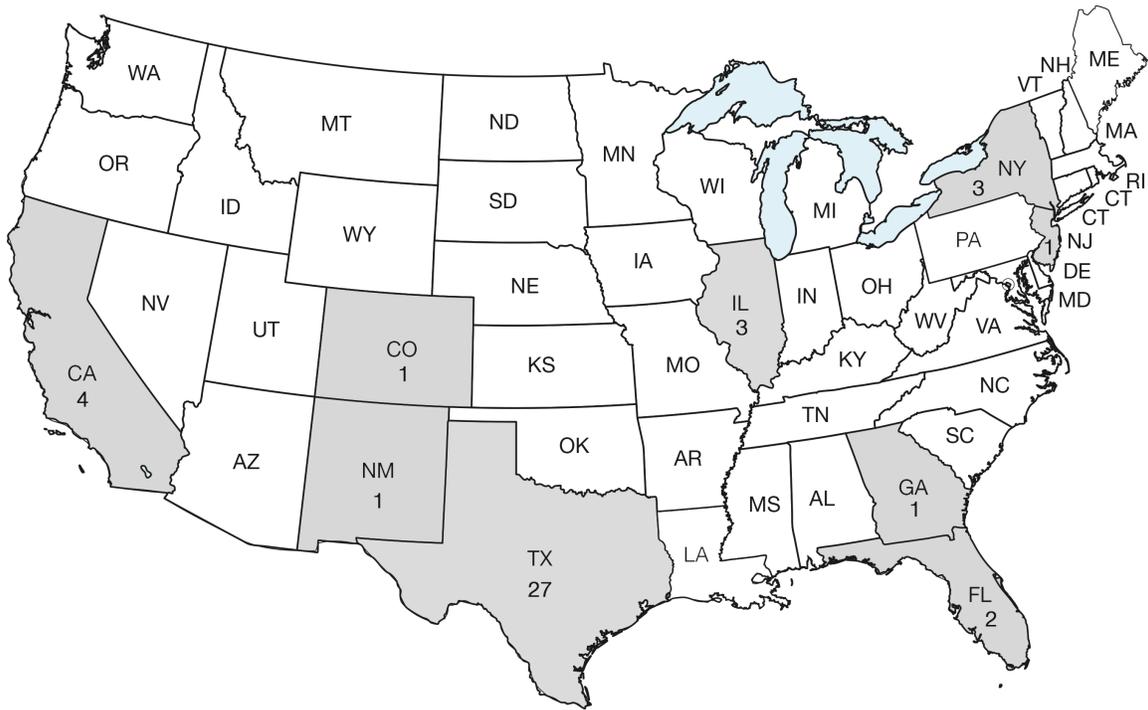
El 84% de los participantes nacieron en los Estados Unidos, el 13% reportó haber nacido en México y el 3% en otros países. De los nacidos en Estados Unidos, 88 indicaron haber nacido en Houston, 27 en otras ciudades de Texas y 22 en otros estados. Los estados en los que los participantes reportaron haber nacido son California (4), Colorado (1), Florida (2), Georgia (1), Illinois (3), Nueva Jersey(1), Nuevo México (1), Nueva York (3) y Washington DC (2). Cuatro participantes solamente mencionaron haber nacido en los Estados Unidos, pero no especificaron ningún estado o ciudad. La

Figura 4.1 muestra el número de individuos y los estados (en gris) en los que nacieron los participantes:

---

<sup>6</sup> Estos participantes no son los mismos que los que completaron el resto de los instrumentos. Como los participantes que escribieron las composiciones no respondieron el cuestionario sociolingüístico por pertenecer a una muestra de conveniencia con la que se contaba previamente a la realización de este estudio, no se incluye información sobre sus características sociolingüísticas. Resulta conveniente trabajar con esta muestra porque el periodo en el que estos estudiantes completaron el examen de ubicación requería que todos los examinados completaran la composición; en años posteriores, esto se modificó y en la actualidad no es obligatorio que todos los examinados completen la escritura.

Figura 4.1 Número de participantes nacidos en los Estados Unidos por estado



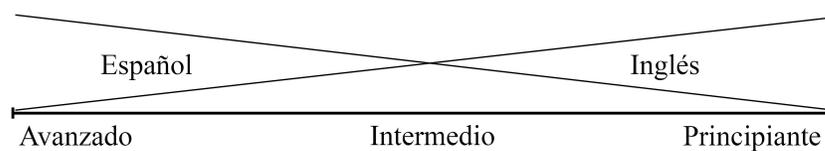
Los otros países en los que nacieron los participantes, además de los Estados Unidos, son México (21), Venezuela (2), Argentina (1), Colombia (1) y El Salvador (1).

Con la generación de los padres se puede advertir cómo los porcentajes de los nacidos en los Estados Unidos y en otros países se invierte. Los participantes reportaron que el 20% (64) de sus padres nacieron en los Estados Unidos, el 54% (178) en México, el 25% (81) en otros países y 3 (1%) de ellos no reportó el lugar de origen de algunos de los padres. De los nacidos en EEUU, 19 (10 madres, 9 padres) nacieron en Houston, 30 (15 madres, 15 padres) nacieron en otras ciudades de Texas y 15 (9 madres, 6 padres) en otros estados. (California, Carolina del Norte, Illinois, Michigan, Nueva York, Ohio, Oklahoma y Pensilvania). Tres participantes solamente mencionaron haber nacido en los Estados Unidos, pero no especificaron ningún estado o ciudad. Los otros países en los que nacieron sus padres,

además de los Estados Unidos y México, incluyen El Salvador (47), Colombia (9), Guatemala (3), Honduras (4), Nicaragua (5), Puerto Rico<sup>7</sup> (3), Argentina (2), Cuba (3), Venezuela (2), Costa Rica (1), Ecuador (1) y Perú (1). Uno de los participantes solamente mencionó que su madre había nacido en Sudamérica.

En cuanto a la lengua que hablan en el hogar el 62.58% (102) reportó hablar tanto inglés como español en casa, el 22.09% (36) indicó hablar español en casa y el 15.34% (25) respondió que solo hablaba inglés en casa. Según estos porcentajes, se plantea la hipótesis de si hay una relación entre el uso del inglés o del español en el hogar y la competencia lingüística en español, es decir, si los estudiantes que reportaron hablar español son aquellos que se van acercando a una competencia avanzada en la LH, mientras que los que reportaron hablar inglés son aquellos que se inclinan hacia el nivel principiante en la LH. La Figura 4.2, muestra visualmente esta hipótesis:

Figura 4.2 Hipótesis sobre la relación entre el uso de la LH en el hogar y el nivel de competencia lingüística en la LH

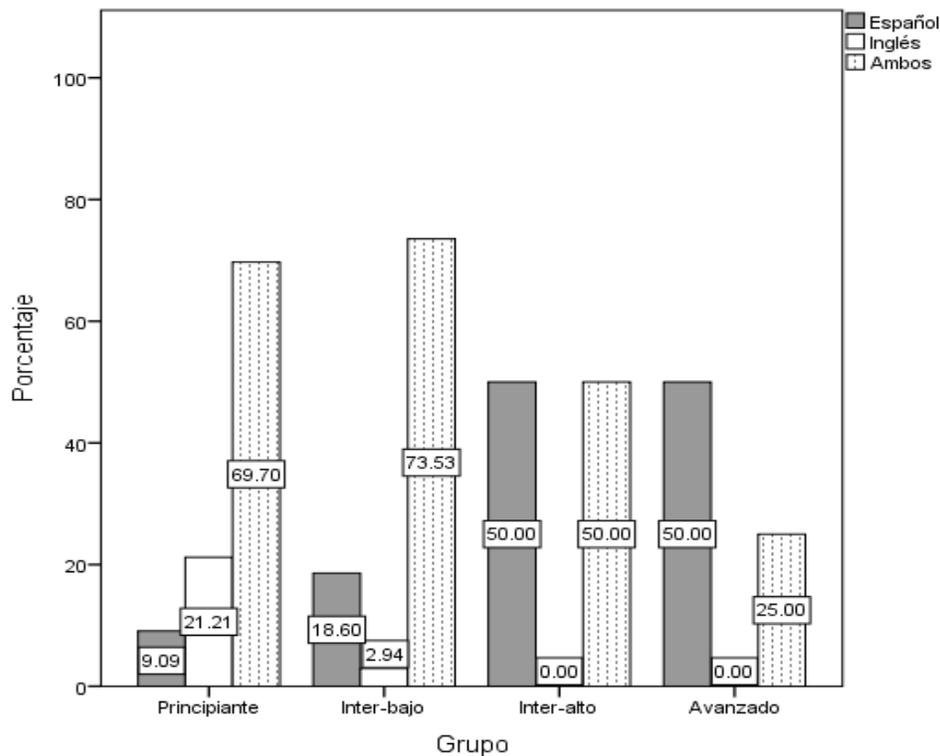


Para probar esta hipótesis se seleccionó a los participantes que solamente habían tomado una clase de español a nivel universitario. Del total de la muestra, 80 estudiantes entraron en esta categorización. Como se esperaba, el número de estudiantes que ingresó al programa de ELH en los niveles avanzados fue menor al número de estudiantes que ingresó a los niveles

<sup>7</sup> Aunque Puerto Rico sea un estado libre asociado a los Estados Unidos, en esta investigación se le considera como un país diferente por su lejanía geográfica a los Estados Unidos y por ser un país de habla hispana.

iniciales, pero porcentualmente hay un mayor uso del español en el hogar en los estudiantes de los dos niveles avanzados y un mayor uso del inglés en los niveles iniciales, como se observa en la Figura 4.3.

Figura 4.3 Porcentajes de la lengua hablada en el hogar por nivel de competencia lingüística en la LH (n = 80)

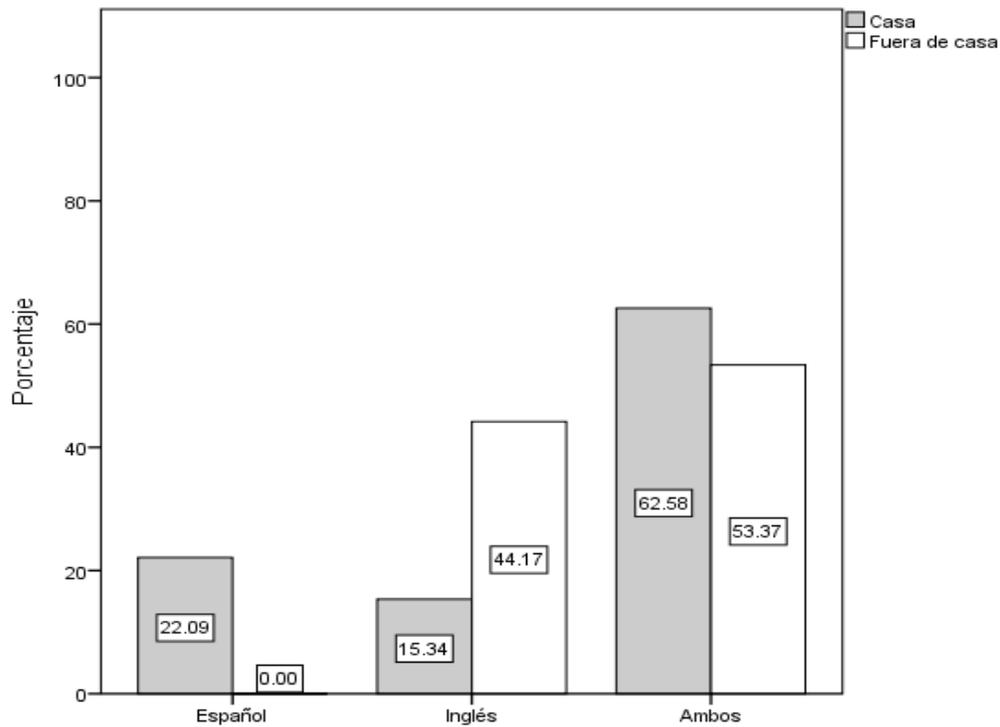


Para verificar si había una asociación entre estas dos variables, se llevó a cabo una prueba de independencia *Chi* cuadrada entre la lengua hablada en el hogar y el nivel de competencia lingüística en la LH, para cumplir con los supuestos de este análisis se incluyó a todos los participantes, de esta manera todas las celdas esperadas tenían una frecuencia mayor a cinco. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la lengua hablada en el hogar y el nivel de competencia lingüística de la LH,  $\chi^2 (6) = 15.314, p < .001$ . La asociación es

moderadamente fuerte (Cohen, 1988), Cramer's  $V = .217$ . Luego se realizó un residuo ajustado (*adjusted residuals*) de los datos para saber en dónde había una asociación significativa. La prueba mostró que solamente hay dependencia entre el grupo avanzado y el español (residuo ajustado de 2.9). No obstante, al haber incluido a todos los participantes en este análisis, pueden haber influido otros factores, como las clases de español cursadas en niveles previos o el haber viajado a un país hispanohablante, por mencionar algunos.

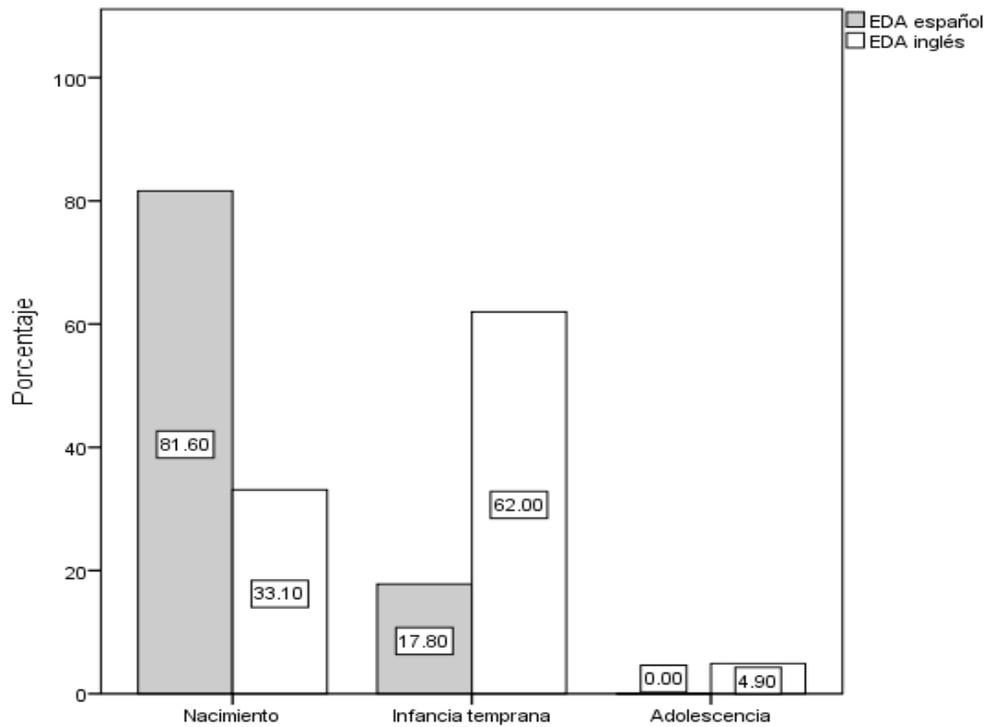
En cuanto a la lengua en la que se comunican fuera de casa, el 53.37% (87) manifestó que utilizaba tanto el inglés como el español fuera de casa, mas se desconoce en qué porcentaje se usa cada lengua ni en qué contextos, o si se usan mezcladas o separadas. El 44.17% (72), afirmó que solamente utilizaba el inglés fuera de casa, lo cual pondría al inglés y al español en una situación de diglosia para estos hablantes, manteniendo contextos de uso exclusivos para cada lengua. El 2.45% (4) no respondió esta pregunta. Ninguno de los participantes respondió que utilizaba solamente el español fuera de casa, lo cual es de esperarse si se considera que viven un lugar en el que la lengua hegemónica es el inglés.

Figura 4.4 Porcentaje de uso del español, inglés o ambas lenguas dentro y fuera del hogar



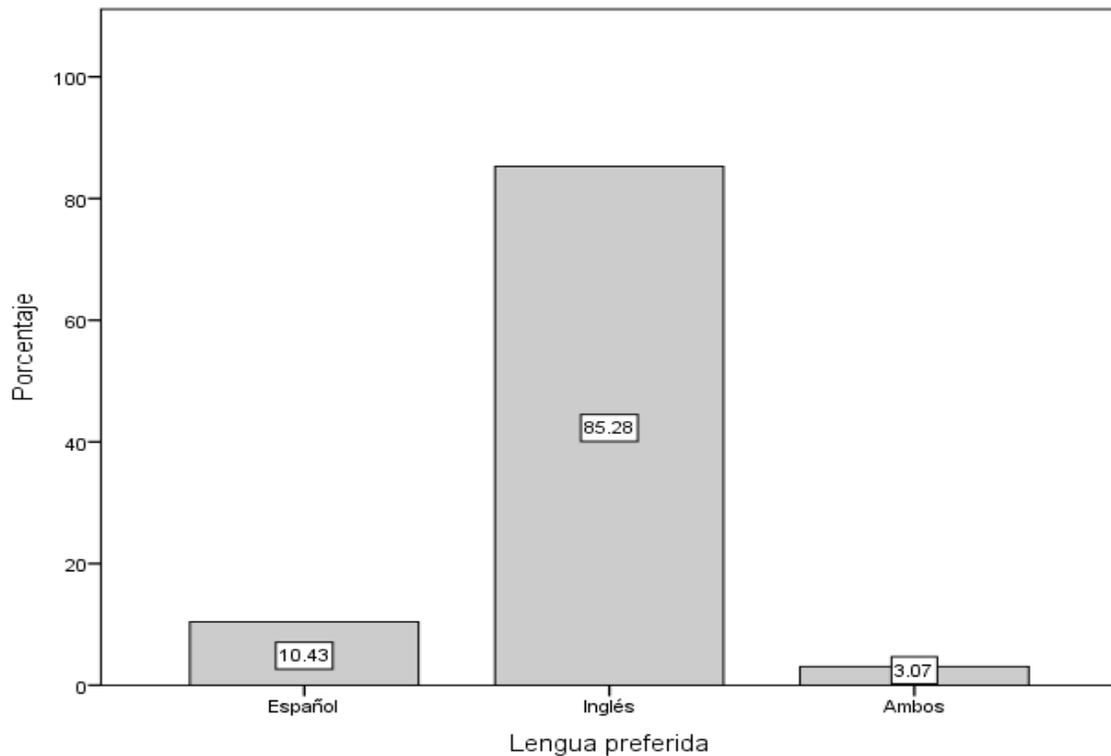
Además se les preguntó a los participantes a qué edad adquirieron el inglés y el español. El 62.0% (101) declaró haber adquirido el inglés en la infancia temprana, 33.10% (54) desde el nacimiento y 4.90% (8) en la adolescencia. En cuanto a la edad de adquisición de la LH, 17.80% (29) respondió que en la infancia temprana, 81.60% (133) reportó haber adquirido el español desde el nacimiento y un participante (0.6%) no respondió la pregunta.

Figura 4.5 Edad de adquisición (EDA) del español y del inglés



Asimismo, se indagó sobre qué idioma preferían hablar. El 85.28% (139) aseguró que prefería el uso del inglés sobre el español, 10.43% (17) respondió que prefería el español, mientras que un 3.07% (5) no señaló preferencia por ninguna de las dos lenguas, sino que aseguró que se sentían cómodos utilizando ambas lenguas. Dos participantes (1.23%) no respondieron a esta pregunta.

Figura 4.6 Lengua preferida para comunicarse la mayor parte del tiempo



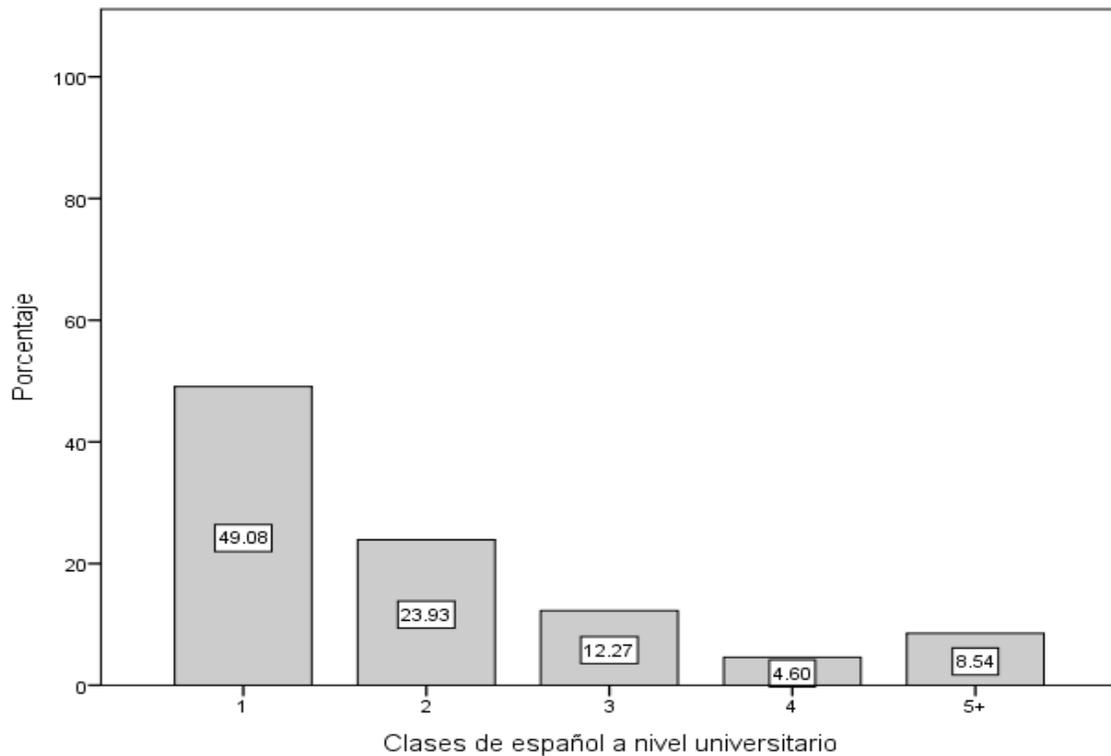
Otra pregunta del cuestionario sociolingüístico fue aquella que cuestionaba si la educación formal o escolarizada de los participantes había sido toda en inglés o no, si respondían que no toda su educación formal había sido solamente en inglés, debían indicar a qué edad había comenzado su educación formal en inglés. El 71.17% (116), la mayoría de los hablantes de ELH, respondieron haber cursado toda su educación formal en inglés. El 28.83% (47) que respondió que no fue exclusivamente en inglés, indicó que su educación formal en inglés comenzó entre los 5 y los 14 años de edad, posiblemente por venir de otro país o por haber estado en programas bilingües.

Aunque la mayoría de los participantes haya cursado su educación formal en inglés, también tuvieron oportunidad de cursar clases de español en niveles preuniversitarios. En cuanto a clases de español que tomaron antes de entrar a la universidad, el 85.89% (140) de

los participantes respondió haber tomado por lo menos una clase en los diferentes niveles educativos y el 14.11% (46) respondió que no tomo ninguna clase de español antes de ingresar a la universidad.

En lo concerniente a las clases en español a nivel universitario todos habían o estaban tomando una clase de español en el momento en que se recogieron los datos. El 49.08% (80) reportó estar tomando o haber tomado solo una clase en español, 23.93% (39) dos clases, 12.27% (2) tres clases, 4.60% (8) cuatro clases , 8.54% (14) cinco o más clases y dos participantes (1.23%) no dieron respuesta alguna para esta pregunta. Lógicamente, los participantes que respondieron haber tomado un mayor número de clases en español fueron aquellos que estaban en los niveles más avanzados, incluso algunos de ellos estaban cursando su licenciatura o su subespecialización en español.

Figura 4.7 Número de clases en español cursadas a nivel universitario



Por otro lado, el grupo de hablantes nativos nació y creció en un ambiente monolingüe, en donde el español es la lengua de comunicación en todas las esferas sociales y el inglés se estudia opcionalmente en la universidad. En niveles previos a la universidad también se puede tomar clases de inglés en escuelas privadas y en algunos casos en escuelas públicas.

Del total de 38 participantes de este grupo, 22 se identificaron como mujeres y 16 como hombres. En cuanto a la edad de estos participantes, 26 afirmaron tener entre 21 y 30 años de edad y 12 ser menores de 20 años. El 100% reportó que tanto ellos como sus dos

padres habían nacido en México. Todos reportaron ser monolingües en español, a pesar de que algunos también indicaron haber tomado algún curso de inglés durante sus estudios.

#### 4.3 Instrumentos

Los hablantes de ELH escribieron un ensayo sobre un tema dado, completaron un cuestionario y respondieron cuatro tareas: una prueba de gramaticalidad, una prueba de veracidad (*truth-value*), una prueba de traducción bidireccional (inglés → español y español → inglés) y una prueba de conocimiento metalingüístico. Los hablantes nativos respondieron un cuestionario sociolingüístico y tres tareas: una prueba de gramaticalidad, una prueba de veracidad y una prueba de conocimiento metalingüístico. A excepción del cuestionario sociolingüístico, las pruebas que respondieron los hablantes nativos fueron las mismas que respondieron los hablantes de ELH. Los participantes que escribieron la composición tuvieron 30 minutos para escribir un ensayo breve después de haber leído un artículo del periódico de la universidad sobre el cual debían basar su escritura. Los hablantes de ELH tuvieron una hora para responder las cuatro tareas y el cuestionario sociolingüístico. Asimismo, los hablantes nativos tuvieron una hora para responder las tres pruebas y el cuestionario, pero a la gran mayoría de ellos les tomó entre 30 y 40 minutos completar los instrumentos. A continuación se describe cada uno de los instrumentos que los participantes respondieron.

#### 4.3.1 Composición

Además de las pruebas discretas, se incluyó una prueba de producción extensa, que posibilitara observar el comportamiento de los hablantes de ELH en cuanto al uso y omisión del ArtD en un contexto más libre y espontáneo como ocurre con el desarrollo de un ensayo.

Los participantes que completaron esta tarea eran candidatos al programa de ELH de la Universidad de Houston. Estas composiciones formaban parte del examen de ubicación del programa de herencia. Los participantes leyeron un artículo de una página de extensión, el cual desarrollaba argumentos acerca de la privacidad en las redes sociales y en la Web 2.0. Después de leer el artículo, tuvieron 30 minutos para escribir un ensayo sobre el tema ‘la privacidad y el internet’, en el que debían opinar a favor o en contra de los argumentos expuestos por el autor del ensayo que leyeron (ver Apéndice A). Esta tarea midió la capacidad de los participantes de escribir un texto en español. Las composiciones se seleccionaron al azar de una base de datos. Aquellos ensayos en blanco o que tenían leyendas como ‘Los siento, no puedo escribir’ o ‘*I can't write in Spanish*’ fueron eliminados y sustituidos por otros que sí tenían contenido. Los participantes de esta sesión fueron agrupados según el nivel en el que se les ubicó.

#### 4.3.2 Cuestionario sociolingüístico

El cuestionario permitió extraer información sociolingüística relevante sobre los participantes (ver Apéndice B1 y B2). Debido a que los participantes de Estados Unidos y el de México pertenecen a contextos socioculturales diferentes, las preguntas que se hicieron a estas dos poblaciones fueron diferentes. A continuación se describe en qué consistió cada uno de estos cuestionarios.

El cuestionario que se suministró a los hablantes de ELH estaba en inglés y el que se facilitó a los hablantes nativos estaba en español. Ambos cuestionarios indagaron sobre el rango de edad de los participantes, los rangos de edad que se incluyeron fueron menores de 20 años, entre 21 y 30 años, entre 31 y 40 años y más de 40 años. También, en ambos cuestionarios, se preguntó el sexo de los participantes en términos de género binario, es decir, si se identificaban como hombre o como mujer. Asimismo se preguntó en dónde habían nacido ellos y sus dos padres.

En el cuestionario que respondieron los hablantes de ELH, una de las interrogantes indagaba qué lengua hablaban dentro de casa y fuera de ella. Esta pregunta tenía las siguientes opciones de respuesta: 1) inglés, 2) español o 3) ambas. Luego se preguntó por la edad de adquisición del inglés y del español. Se dieron las siguientes opciones para esta interrogante: 1) desde el nacimiento, 2) en la infancia temprana o 3) en la adolescencia. Posteriormente, se investigó el idioma en el que preferían comunicarse la mayor parte del tiempo, dando como opciones de respuesta 1) inglés y 2) español. Después, se preguntó si habían recibido toda su educación formal en inglés, a esta pregunta podían responder ‘sí’ o ‘no’. Aquellos que respondían ‘sí’, pasaban a la siguiente pregunta; aquellos que respondían ‘no’, debían contestar a qué edad había comenzado su educación formal en inglés. Luego se averiguó si habían tomado clases preuniversitarias de español, en qué nivele/s y cuántas. Finalmente, se indagó sobre cuántas y cuáles clases de español habían cursado o estaban cursando a nivel universitario.

En el cuestionario que respondieron los hablantes nativos, además de la información sobre edad, sexo y lugar de origen tanto de ellos como de sus padres, se preguntó si hablaban otro/s idioma/s además del español. Si los participantes respondían afirmativamente a esta

pregunta debían responder dos preguntas más: cuál/es y a qué edad lo/s aprendió/aprendieron. La última pregunta de esta versión del cuestionario indagó sobre la educación formal en inglés de los participantes. Debían responder si habían o no tomado clases de inglés y a qué edad. Los participantes que respondieron que sí hablaban otro idioma además del español, fueron dejados fuera de la muestra y se seleccionaron solamente aquellos participantes que indicaron ser monolingües de español.

#### 4.3.3 Prueba de gramaticalidad

La prueba de gramaticalidad se diseñó siguiendo a Montrul e Ionin (2010, 2012). Esta prueba consistió en diez ítems con dos oraciones cada uno (ver Apéndice C). El propósito de esta prueba fue medir el conocimiento general del uso de los artículos en español. Los participantes debían evaluar la (a)gramaticalidad de la segunda oración según el contexto de la primera, marcando una X debajo de la columna de ‘Aceptable’ o ‘No aceptable’ según su evaluación. Si evaluaban la segunda oración como no aceptable, entonces debían corregirla para que la oración fuera gramatical. A continuación se muestra un ejemplo de este instrumento:

	Aceptable	No aceptable
Elisa es maestra de arte. El arte es su pasión.	x	

Seis de los diez ítems se diseñaron como no aceptables y cuatro como aceptables. Se incluyeron nombres singulares, plurales y no contables con lectura genérica y existencial o específica. Los diferentes ítems medían el uso obligatorio de los artículos, la agramaticalidad de nombres contables —singulares y plurales— y no contables sin determinante en posición

preverbal y posverbal en contextos genéricos y específicos. A continuación se presentan los ítems de esta prueba con una explicación de lo que midió cada ítem. La descripción de los ítems con usos no esperados o agramaticales tiene un asterisco al inicio:

1. Saúl compró un carro. **\*Un carro es automático.**  
Uso obligatorio del ArtD en la segunda mención del mismo nombre cuando el nombre es singular, tiene una lectura existencial y está en posición preverbal.
2. Linda escuchó ruidos en el patio. **\*Perros estaban ladrando.**  
Uso obligatorio del ArtD en plurales con una lectura existencial en posición preverbal.
3. A Rosa le encanta el chocolate. **\*Chocolate es bueno para la salud.**  
Uso obligatorio del ArtD en nombres no contables con lectura genérica en posición preverbal.
4. David percibió un olor agradable. **Su madre estaba cocinando hamburguesas.**  
Uso no obligatorio del ArtD en plurales con lectura existencial en posición posverbal.
5. Elisa es maestra de arte. **El arte es su pasión.**  
Uso obligatorio del ArtD en nombres no contables con lectura genérica en posición preverbal.
6. Ninguna tortuga pone huevos en el mar. **\*Tortugas ponen huevos en la playa.**  
Uso obligatorio del ArtD en plurales con lectura genérica en posición preverbal.
7. Erika tiene un niño. **El niño se llama Manuel.**  
Uso obligatorio del ArtD en la segunda mención del mismo nombre cuando éste es singular, tiene lectura existencial y está en posición preverbal.
8. Lucy estaba caminando en el parque. **Un hombre la estaba siguiendo.**  
Uso obligatorio del artículo indefinido en nombres singulares con lectura existencial. En posición preverbal.
9. No hay comida en la casa de mi prima. **\*Refrigerador está vacío.**  
Uso obligatorio del ArtD en nombres contables con lectura existencial.

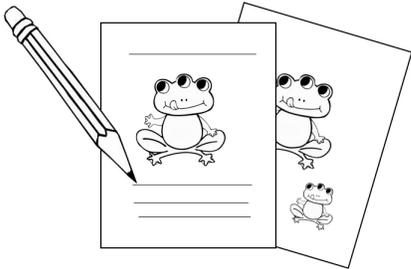
10. Jaime y Sara fueron a cenar a un restaurante muy elegante. **\*Carne estaba deliciosa.**

Uso obligatorio del ArtD en nombres no contables con lectura existencial.

Algunos de los participantes marcaron correctamente ítems como no aceptables pero no proporcionaron una corrección de la oración, lo que deja en duda si no lo hicieron porque no sabían cómo corregirla o porque olvidaron escribirla; de cualquier manera, la falta de corrección se marcó como una respuesta no esperada cuando se codificó la información. Otra anomalía encontrada fue que algunos participantes marcaron como aceptable una oración que no lo era, pero proporcionaron una corrección para la oración agramatical. En este caso, se consideró la respuesta como si la/el participante la hubiera marcado como ‘no aceptable’ y se categorizó como una respuesta esperada.

#### 4.3.4 Prueba de veracidad

La prueba de veracidad fue diseñada siguiendo a Pérez-Leroux et al. (2004), con algunas modificaciones. El propósito de esta prueba fue permitir observar si los participantes otorgan una lectura genérica o una específica a los plurales. El instrumento consta de diez historias de un párrafo de extensión, seguidas de cinco preguntas cuya respuesta es ‘sí’ o ‘no’ y están acompañadas por una imagen que ilustra la historia. Las historias presentan animales y seres ficticios con características atípicas (ver Apéndice D). Abajo se presenta una de las historias que integra esta prueba:

	<p>6. El animal favorito de mi hermano menor son las ranas. Él siempre está dibujando ranas, pero sus ranas tienen tres ojos en lugar de dos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Las ranas tiene tres ojos? _____</li> <li>2. ¿Las ranas son verdes? _____</li> <li>3. ¿Su piel tiene pelos? _____</li> <li>4. ¿Las ranas tienen dos ojos? _____</li> <li>5. ¿Estas ranas tienen tres ojos? _____</li> </ol>
---	--

La prueba comprende 30 ítems y 20 distractores. De los 30 ítems, 20 contienen plurales definidos y 10 nombres modificados por un adjetivo demostrativo (‘estos’/‘estas’). De las 10 historias, cinco tienen respuestas afirmativas para la lectura genérica y cinco respuestas afirmativas para la lectura específica. En las 10 historias, los plurales definidos aparecen en la primera y la cuarta preguntas. Estas dos preguntas contienen un ArtD y miden la interpretación que daban los participantes a la oración interrogativa, es decir, a la pregunta misma. Dentro de cada historia, una de estas preguntas mide la interpretación específica cuando hace referencia a las características atípicas y la otra mide la interpretación genérica cuando hace referencia a las características típicas. Las respuestas afirmativas a propiedades comunes y negativas a propiedades atípicas manifiestan a una aceptación de la interpretación genérica (Pérez-Leroux et al., 2004: 3).

La quinta pregunta tiene la función de evaluar si los participantes comprendieron o no las historias. Esta pregunta comienza con un adjetivo demostrativo ‘estas’ o ‘estos’ seguido del nombre. Una respuesta afirmativa a esta pregunta significa que los participantes comprendieron la historia, mientras que una respuesta negativa significa que los participantes no comprendieron la historia.

La segunda y tercera preguntas son distractores. Cuestionan sobre características o hábitos reales y ficticios de los protagonistas de la historia. Estas preguntas no miden ninguna interpretación. La segunda pregunta también utiliza un ArtD cuyo objetivo es meramente distraer a los participantes de la meta real. La tercera pregunta comienza con ‘su’ o ‘sus’ para incluir variedad de modificadores nominales.

Como la prueba estaba en español, se incluyó entre paréntesis una traducción en inglés en seguida del vocabulario que se previó podría resultar problemático o desconocido para los participantes.

Si los participantes optan por una interpretación genérica la mayor parte del tiempo, esto podría significar que los hablantes de ELH separan los dos sistemas de interpretación: el del inglés y el del español. Por el contrario, si tienden a elegir una interpretación específica del ArtD, esto significaría que transfieren la interpretación del inglés al español o que no han adquirido la interpretación específica del ArtD, presente en español.

#### 4.3.5 Prueba de traducción

Se incluyeron dos pruebas de traducción: una del inglés al español y otra del español al inglés. Estas pruebas contienen diferentes ítems, aunque ambas miden el uso requerido o no requerido del ArtD en sintagmas nominales en inglés y en español. Esta prueba solamente la respondieron los hablantes de ELH por ser de carácter bilingüe. Tiene como objetivo evaluar el uso del ArtD, tanto en inglés como en español, en sintagmas nominales con nombres plurales y nombres no contables. Cada una de las dos versiones tiene 10 oraciones con 20 ítems: 10 nombres plurales y 10 nombres no contables en posición preverbal. Además de estos nombres se incluyeron tres distractores con ArtD en la misma posición sintáctica

para la prueba de inglés > español. La versión de español > inglés no incluye distractores dado que todos los nombres en posición preverbal llevan determinante (ver Apéndices E1 y E2). Los participantes debían traducir las oraciones de una lengua a otra. Para facilitar la tarea, sobre todo a los participantes de nivel principiante y, para evitar que no se tradujeran algunos nombres, se proporcionó al inicio de la prueba un banco de palabras con vocabulario que se consideró podría ser problemático para los participantes.

El mayor problema que presentó este instrumento es que los estudiantes del nivel principiante invirtieron mucho tiempo en completar este instrumento, mientras que a este grupo le tomó un promedio de 30 minutos en completar la tarea, a los participantes de los otros niveles les tomó un promedio de 20 minutos.

#### 4.3.6 Prueba metalingüística

En esta prueba se plantea una situación hipotética en la que los participantes debían explicar a algún compañero el uso de los artículos definidos en español e inglés ('los/las' y 'the', respectivamente) en la versión que respondieron los participantes bilingües. Para dar tal explicación debían leer y responder tres preguntas que contenían una oración. La primera pregunta pedía a los participantes que explicaran por qué en la oración '*Elephants are big mammals*' no se usaba 'the'. Esta pregunta solamente aparecía en la prueba que respondieron los hablantes de ELH. La segunda pregunta, que fue la primera para los hablantes nativos, solicitaba que los participantes respondieran si 'las' se debía o no usar en la oración 'Las gallinas comen maíz' y luego se les pedía que dieran una explicación de por qué se debía usar o no. La última pregunta requería que los participantes respondieran si se debía decir o no \*'Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos', una oración sin determinante y

por lo tanto agramatical; también se les pidió que dieran una explicación de su respuesta (ver Apéndices F1 y F2).

La mayoría de los hablantes de ELH, así como los hablantes nativos, supieron responder acerca de la (a)gramaticalidad de estas oraciones; mas, como se esperaba, la mayoría no fue capaz de dar una explicación metalingüística de por qué eran (a)gramaticales. Frecuentemente, daban respuestas como ‘porque suena bien’, ‘no sé, pero así es’, ‘porque sin ‘las’ sonaría raro’, etc.

#### 4.4 Procedimiento

Los datos de los participantes monolingües y bilingües fueron recolectados en una universidad de México y una de los Estados Unidos respectivamente. Se obtuvo autorización para recolectar datos de ambas universidades.

En la Universidad de Houston, el Departamento de Investigación (*Division of Research*) por medio del Comité de revisiones internas (*Internal Review Board*) otorgó permiso para recopilar datos dentro de la universidad después de determinar que el proyecto se alineaba a la guía establecida por el Comité de protección a participantes humanos (*Committee for the Protection of Human Subjects*). En México el permiso fue otorgado por la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Una vez que el Departamento de Investigación de la Universidad de Houston recibió la carta que autorizaba la recopilación de datos en México, entonces extendió el permiso para recolectar datos en la universidad mexicana.

Después de recibir aprobación para llevar a cabo la investigación en EEUU, se recogieron datos en las clases de español como lengua de herencia. Primero se les entregó a

los participantes las pruebas discretas junto con el cuestionario sicolingüístico. Una vez que completaron esas pruebas, se entregó la prueba que medía el conocimiento metalingüístico. No se permitió a los participantes el uso de materiales de apoyo como libros de texto o diccionarios. Para los ejercicios de traducción, los participantes podían solicitar la traducción de vocabulario que desconocían y cuyo equivalente en la lengua a traducir no estaba presente en el banco de datos del instrumentos (véase la sección 4.3.5).

La prueba de producción extensa, es decir, la escritura, se extrajo de la base de datos del programa de Español como lengua de herencia de la Universidad de Houston en octubre de 2015. Los datos de las pruebas de producción limitada en la Universidad de Houston se recopilaron dos veces: en enero de 2016 y en agosto de 2016. El tiempo que se dio a los participantes para completar los instrumentos fue de una hora. Estos participantes formaban parte del programa de ELH y habían tomado un examen de conocimiento del español antes de inscribirse a las clases; este fue el criterio que se consideró para establecer su nivel de competencia lingüística. Se comprobó, mediante el cuestionario sociolingüístico implementado, además del cuestionario sociolingüístico del examen de ubicación, que los participantes inscritos en clases de ELH eran, efectivamente, hablantes ELH. El criterio que se siguió para eliminar participantes fue el que hubieran completado menos del 80% de alguna de las pruebas. Según esto, no se consideró a tres participantes del nivel principiante. Para recolectar datos de participantes con una competencia lingüística avanzada en la LH, se visitaron clases en las cuales los estudiantes del programa de ELH y los del programa de español como L2 se combinan. Para garantizar que los participantes de estas clases fueran hablantes de ELH se siguieron dos criterios según la información que los participantes proporcionaron en el cuestionario: 1) se excluyó a aquellos participantes que seleccionaron el

inglés como su primera lengua y que también respondieron haber aprendido español después de la adolescencia y, 2) se prescindió de aquellos que indicaron haber nacido, crecido y recibido educación formal en algún país hispanohablante hasta el nivel medio superior.

No se consideraron 26 participantes según el primer criterio y 12 participantes según el segundo criterio. Se incluyó un total de 163 participantes de la universidad de Houston que respondieron las pruebas discretas en esta investigación, más los 200 participantes que escribieron la composición. Con este número de participantes las pruebas discretas sumaron un total de 14, 018 posibles ocurrencias y las composiciones un total de 450 ocurrencias.

En México, se llevó a cabo el mismo procedimiento para recolectar los datos: se recogieron datos en las clases en presencia del instructor titular. Estos datos se recopilaron en marzo de 2016. El tiempo que se dio a los participantes para completar los instrumentos fue igualmente de una hora.

No se incluyó en la muestra a aquellos participantes que respondieron ser bilingües en inglés y español. Bajo este criterio se excluyó a 27 participantes de México. Se contó con un total de 38 participantes monolingües, sumando un total de 1, 672 posibles ocurrencias. La Tabla 4.3 muestra el número de participantes por cada categoría, cuyas respuestas se consideraron en esta investigación.

Tabla 4.3 Número de participantes bilingües y monolingües por tipo de instrumento

Categoría	Instrumento	Total
Bilingües	Escritura	200
Bilingües	Pruebas discretas	163
Monolingües	Pruebas discretas	38
Total		401

Después de seleccionar a los participantes que cumplían con los criterios mencionados arriba, se codificaron los datos para su análisis de la siguiente manera: se incluyó el número de grupo al que pertenecía cada participante, por ejemplo, 1 para el grupo principiante, 2 para el grupo intermedio-bajo, etc, seguido de un número de dos cifras; Así ,el número 208 se asignó al participante 8 del grupo intermedio-bajo y el número 431 se asignó al participante 31 del grupo avanzado. Después de esto se eliminó el nombre personal de los participantes de la data obtenida para proteger su identidad y mantener el anonimato. En la siguiente sección se describe cómo se analizó cada instrumento.

#### 4.4.1 Análisis de las composiciones

Se analizaron 200 composiciones de candidatos al programa de ELH de la Universidad de Houston. Como se mencionó previamente, estas composiciones corresponden a una parte del examen de ubicación del programa de herencia. De las 200 composiciones, 50 corresponden a cada uno de los cuatro grupos. La variable que se analizó en este instrumento fue la de los nombres plurales y no contables en posición preverbal con respecto al uso u omisión del ArtD, así como sus diferentes interpretaciones en inglés y en español.

Los nombres se dividieron en dos categorías: plurales y nombres no contables. Estos nombres pued

en aparecer escuetos en inglés y pero deben ser definidos en español. Por ejemplo, en inglés los plurales que se refieren a clases (*kinds*) no requieren ningún determinante como en (48a) y (48c); en contraste, estas mismas oraciones no permiten nombres escuetos en español, debido a la posición del sujeto como en (48b) y (48d):

- (48) a. **Turtles** are reptiles. (plural contable)  
 b. Las **tortugas** son reptiles. (plural contable)  
 c. **Chocolate** provides energy. (no contable)  
 d. El **chocolate** da energía. (no contable)

En español estas oraciones pueden tener una lectura genérica o específica. En inglés tienen una lectura genérica (véase el Capítulo 3). Sin embargo, no todos los ensayos presentaron las variables a estudiar, en La Tabla 4.4 se presenta en número de ensayos que contenían la variable y el total de sintagmas nominales en posición de sujeto por grupo.

Tabla 4.4 Número de participantes, de composiciones y de sintagmas nominales (SSNN) con la variable a estudiar

Nivel de competencia lingüística	N	N ensayos con la variable	Total SSNN
Principiante	50	41	203
Intermedio bajo	50	47	288
Intermedio alto	50	34	171
Avanzado	50	42	233
Total	200	164	895

Solamente se analizaron nombres en posición de sujeto preverbal que estaban, o deberían de estar, acompañados por un ArtD. Se excluyeron los nombres propios y los pronombres. No se contabilizaron nombres precedidos por demostrativos, preposiciones, posesivos o cuantificadores por pertenecer a otro tipo de sintagmas, ni por el artículo indefinido. También se excluyeron los préstamos del inglés al español: palabras como ‘*Facebook*’®, ‘*Twitter*’®,

'web' se dejaron de lado, por ser préstamos y por su alta frecuencia en los ensayos debido al tema del texto que leyeron.

Primero, se seleccionó en cada una de las composiciones los nombres que cumplían los criterios previamente mencionados. Después, se clasificó cada nombre de la siguiente manera: a) si presentaba u omitía el ArtD, b) según el contexto en el que aparecía — genérico o específico— y c) según el tipo de nombre —plural contable o no contable—. Se asignó el número 1 a los nombres que presentaban ArtD y 0 a los nombres escuetos. Se hizo lo mismo cuando se dividieron en plurales y no contables. Se asignó el número 1 a los nombres en contexto genérico y 0 a los nombres en contexto específico. Luego se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos usando *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en busca de diferencias estadísticamente significativas y de los usos esperados entre los cuatro grupos. Luego se compararon los resultados de los grupos con la finalidad de identificar patrones en los diferentes niveles de competencia lingüística.

#### 4.4.2 Análisis del cuestionario sociolingüístico

Los datos obtenidos del cuestionario sociolingüístico se registraron en una hoja de *Excel* según la categoría a la que pertenecía cada pregunta —edad, sexo, lugar de nacimiento, etc.— y las opciones dadas. El lugar de nacimiento de los participantes y de los padres, única pregunta sin opciones de respuesta para dar libertad de escribir cualquier lugar de los Estados Unidos o de otros países. Estas respuestas se clasificaron en nacidos en Houston, nacidos en otras ciudades de Texas, nacidos en otros estados de los Estados Unidos y nacidos en otros países. Después de esto se contabilizaron los resultados según las opciones de cada pregunta

para tener un perfil sociolingüístico de los participantes y se realizaron estadísticas descriptivas con ellos.

#### 4.4.3 Análisis de la prueba de gramaticalidad

Para analizar los datos obtenidos en esta prueba se hicieron análisis estadísticos tanto de los resultados de la valoración de la (a)gramaticalidad como de las correcciones a las oraciones agramaticales. Primero se registraron las respuestas sobre la (a)gramaticalidad de los 10 ítems de la prueba y luego se registraron correcciones de los 6 ítems agramaticales que aparecían en la prueba. De esta manera se obtuvieron dos resultados: los de la (a)gramaticalidad y los de la corrección. Se asignó el número 1 a las respuestas esperadas y el 0 a las respuestas no esperadas. Luego se analizaron los resultados en SPSS, se realizó un análisis de varianza en busca de significación estadística y se compararon los resultados entre los cinco grupos para explorar la existencia de patrones.

#### 4.4.4 Análisis de la prueba de veracidad

La prueba de veracidad constó de 20 ítems con plurales definidos y 10 ítems con adjetivos demostrativos. Había dos posibles formas de evaluar las respuestas de los participantes: según el criterio intrínseco de la prueba o según el comportamiento general de los participantes. En el primer caso, se tendría que considerar la interpretación meta para cada pregunta, es decir, evaluar como esperada una interpretación específica cuando la respuesta era ‘sí’ para la interpretación específica, por ejemplo en ‘¿Las ranas tiene tres ojos?’ y evaluar como esperada una interpretación genérica cuando la respuesta era ‘sí’ para la interpretación genérica, por ejemplo en ‘¿Las ranas tienen dos ojos?’ En el segundo caso,

la interpretación meta sería la preferida por la mayoría de los participantes del grupo de hablantes nativos. Siguiendo a Montrul e Ionin (2010, 2012), se evaluaron como esperadas las respuestas que optaron por una interpretación genérica del ArtD y como no esperadas aquellas que optaron por una interpretación específica. Con esto, no se pretende afirmar que la interpretación específica no esté disponible o que no sea válida, sino que se considera más *ad hoc* la interpretación genérica como la interpretación meta en este contexto, porque estudios previos han demostrado que esta es la interpretación preferida por los hablantes nativos de español.

Dado que los ítems que contienen un ArtD son 20 y los que contienen un adjetivo demostrativo son 10, se convirtió el puntaje a porcentajes para poder comparar los resultados de ambas categorías. Se otorgó un valor de 1 a las respuestas esperadas y uno de 0 a las respuestas no esperadas en la codificación de los datos. Luego se buscaron patrones y diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y las variables utilizando SPSS.

#### 4.4.5 Análisis de la prueba de traducción

Para el análisis de la prueba se separaron los resultados obtenidos de los plurales y los nombres no contables del inglés y del español. En la prueba de traducción del español al inglés se dio un 1 a aquellos nombres que fueron traducidos sin determinante y un 0 a aquellos que aparecían con determinante. Se hicieron algunas excepciones a este criterio: si se tenía un nombre determinado cuando se esperaba un nombre escueto, pero la traducción era gramatical y expresaba la misma interpretación genérica que tenían las oraciones en español —como ocurre en (49) —, entonces se consideraba la traducción como esperada y se

le otorgaba un valor de 1. Los casos de este tipo fueron muy escasos, contabilizando solamente 21 de un total de 3,260 posibles respuestas en esta prueba.

(49) Traducción dada: Both **rice** and **flour** are affordable foods<sup>8</sup>. (principiante, 117, H)

‘Ambos el **arroz** y la **harina** son alimentos asequibles’.

En la prueba: El **arroz** es un alimento saludable y de bajo costo, el **maíz** también lo es.

A las traducciones que modificaban el nombre y además cambiaban la interpretación de genérica a específica —como ocurre en (50)—, se las consideró como no esperadas y se dio un valor de 0. También se encontró un número bajo de este tipo de casos, contando solamente 23 de un total de 3,260 posibles respuestas.

(50) Traducción dada: These **tables** usually have four legs... (intermedio-bajo, 232, H)

‘Estas **mesas** usualmente tienen cuatro patas...’.

En la prueba: Las **mesas** usualmente tienen cuatro patas...

Hubo cinco casos en los que el nombre no pertenecía a la misma categoría gramatical en la traducción al inglés —como se muestra en (51) —. Estos casos no se incluyeron como parte de los datos.

(51) Traducción dada: **Being healthy** is important to live better... (avanzado, 430, M)

‘**Estar saludable** es importante para vivir bien...’.

En la prueba: La **salud** es muy importante para vivir bien...

---

<sup>8</sup> Los ejemplos se han plasmado tal como los escribieron los participantes.

Se contabilizó la traducción cuando no era la más precisa, pero el nombre traducido seguía estando dentro de la misma categoría —plural contable o nombre no contable—. Esto ocurre en (49), donde se tradujo ‘maíz’ como ‘*flour*’, cuando la traducción más frecuente y aceptada era ‘*corn*’.

En la prueba de traducción del inglés al español se dio un 1 a aquellos nombres que fueron traducidos con determinante y un 0 a aquellos que aparecían sin determinante. Aunque el criterio definitivo para valorar las traducciones fue la (a)gramaticalidad de las mismas. Por ejemplo, si la traducción presentaba un determinante indefinido en lugar de uno definido, se tomaba como un caso esperado, porque la oración seguía siendo gramatical. También se contabilizaron aquellos nombres que no fueron traducidos pero estaban en oraciones donde sí se habían traducido el resto de los elementos, como en el caso de ‘*doctors*’ en (52):

(52) En la prueba: **Scientists** believe that **wine** is harmless to people’s health, but **doctors** do not agree.

Traducción dada: **Científicos** creen que **vino** es inofensivo para la hente, pero **doctors** dicen que no es verdad. (principiante, 101, M)

Esperado: Los **científicos** creen que el **vino** es inofensivo para la salud de las personas, pero los **doctores** no están de acuerdo.

En algunos casos los sustantivos se tradujeron en posición posverbal. De un total de 49 sustantivos traducidos posverbalmente, 17 aparecieron con un ArtD como sucede con ‘carne’ en el ejemplo (53a); dos con un artículo indefinido —se consideraron respuestas esperadas—; dos oraciones con usos no esperados como ‘*wine*’ (vino) en (53b) —se valoraron como respuestas no esperadas—; y 28 no estaban acompañados de un ArtD u otro modificador,

pero constituían oraciones gramaticales, como ocurre con ‘árboles’ en (53c) —se consideraron respuestas esperadas—. Como el total de repuestas posibles para esta prueba era también de 3,260, los nombres pospuestos fueron escasos si se compara con el total de las respuestas de esta prueba. El ítem con el que más nombres pospuestos aparecieron fue ‘árboles’, representando un 57% de los nombres pospuestos. Otros ítems con los que se pospuso el nombre fueron: ‘doctores’, ‘vino’, ‘carne’, ‘leche’ y ‘computadoras’.

(53) a. En la prueba: **Vegetarians** only eat food made with vegetables and grains.

**Meat** is not part of their diet.

Traducción dada: **Vegetarians** solamente comen comida hecho con verduras y grains. No se incluyen la **carne** en su dieta. (avanzado, 413, M)

Esperado: Los **vegetarianos** solamente comen alimentos hechos con vegetales y granos. La **carne** no es parte de su dieta.

b. En la prueba: **Scientists** believe that **wine** is harmless to people’s health, but **doctors** do not agree.

Traducción dada: \***Científicos**, cren **wine** es inofensivo para la health de personas, pero **doctoras** no se creen eso. (principiante, 107, M)

Esperado: Los **científicos** creen que el **vino** es inofensivo para la salud de las personas, pero los **doctores** no están de acuerdo.

c. En la prueba: **Forests** are disappearing. **Trees** are being cut down without being replaced.

Traducción dada: Los **bosques** están desapareciendo. Han cortado **arboles** sin remplazarlos. (intermedio-alto, 310, H)

Esperado: Los **bosques** están desapareciendo. Los **árboles** son cortados pero no son reemplazados.

Después de contabilizar y valorar los nombres como se ha descrito, se hizo un análisis en SPSS para buscar diferencias significativas entre los grupos y entre los tipos de nombres, así como para explorar la existencia de patrones.

#### 4.4.6 Análisis de la prueba metalingüística

La prueba metalingüística se dividió en dos resultados: 1) los que respondían si las tres oraciones —en el caso de la prueba de los bilingües— o dos oraciones —en el caso de la prueba de los monolingües— eran gramaticales o no, es decir, las que explicaban si se debían usar o no los artículos definidos y, 2) en los que daban una explicación del porqué del uso u omisión del ArtD. Se otorgó un valor de 1 a las respuestas esperadas y uno de 0 a las respuestas no esperadas. Nuevamente, se llevó a cabo un análisis estadístico en SPSS en busca de patrones y diferencias significativas en los resultados.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las pruebas en términos de cálculos de varianza significativos y no significativos del uso del ArtD, la interpretación de los plurales y el conocimiento metalingüístico de los participantes con respecto a las variables. Asimismo, se comparan las propiedades semánticas con las propiedades sintácticas de los plurales definidos y los plurales escuetos en busca de una relación de estas en cuanto a la adquisición de las diferencias sintáctico-pragmáticas en inglés y en español. Igualmente se contrastan los resultados de entre los hablantes de ELH y los hablantes nativos de español en busca de similitudes o diferencias entre las gramáticas de estos dos grupos.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS

#### 5.1 Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación. Para comenzar, en el apartado 5.2, se proporcionan las estadísticas descriptivas de la prueba de producción y se ofrecen ejemplos de la escritura de los participantes. El objetivo de esta sección es mostrar un panorama general del tipo de interferencia que ocurre en sintagmas nominales con nombres con función de sujeto. En 5.3 se muestran los resultados cuantitativos de las pruebas discretas siguiendo el orden de las preguntas de investigación. Primero, en 5.3.1, se proveen los usos esperados de la prueba de gramaticalidad. Luego, la sección 5.3.2 exhibe los resultados de las dos pruebas de traducción. Después, la sección 5.3.3 despliega el reconocimiento de la interpretación genérica de los nombres definidos. Posteriormente en 5.3.4 se desarrolla el grado de dominio encontrado en las pruebas de gramaticalidad e interpretación y se comparan ambas pruebas. Asimismo, en 5.3.5 se comparan los usos esperados de los plurales y los nombres no contables. Por último, la sección 5.3.6 expone el rendimiento de los participantes en cuanto al reconocimiento del uso del ArtD y el conocimiento metalingüístico del determinante definido en inglés y en español.

## 5.2 Resultados de la prueba de producción

### 5.2.1 Comportamiento general de los participantes

Esta sección presenta los resultados de la prueba de producción de los cuatro grupos. En (54) se proporciona un fragmento de la escritura<sup>9</sup> de un participante del grupo intermedio-bajo (ver Apéndice A). Los sintagmas nominales que se analizaron se han resaltado en negritas para facilitar su identificación. Se puede advertir que de los siete nombres, tres aparecen determinados —personas, sitios, internet— por el ArtD y cuatro aparecen escuetos —compañías (2), información, usuarios—. Esto manifiesta que el participante tiene cierto conocimiento de que los nombres no contables, como ‘internet’, y los plurales, como ‘sitios’, suelen ser nombres definidos en español. Sin embargo, también se puede observar que este mismo tipo de nombres aparecen sin determinante en contextos sintácticos donde el determinante es obligatorio, como en ‘información’ y ‘compañías’. La explicación que se puede ofrecer sobre esta variación en el español de hablantes de LH es que la representación subyacente o el conocimiento que poseen sobre las restricciones de los sintagmas nominales en posición de sujeto no siempre coincide con la producción. Esto se manifiesta en usos no esperados, es decir, en nombres escuetos en dicha posición sintáctica. En la mayoría de los participantes se encontraron ejemplos de esta variación dentro de un mismo individuo, pues fue poco común encontrar casos en donde un participante omitiera en todos los casos el ArtD. Lo que sí ocurrió con mayor frecuencia es que algunos participantes no omitieron el ArtD en ningún nombre, sobre todo en el nivel avanzado. En (54), aparecen los nombres analizados en negritas y entre paréntesis se especifica si es un nombre escueto (NE) o un nombre definido (ND).

---

<sup>9</sup> Las muestras de las composiciones se han transcrito como las redactaron sus autores.

- (54) Estos mismos usuarios después se molestan por que **\*compañías** (NE) coleccion su información personal e intentan distribuirla. Hay solo una manera de prevenir que **\*información** (NE) personal. La única manera es evitar registrarse con sitios sociales. Sin que la **persona** (ND) personalmente de su información, no hay manera que los **sitios** (ND) la obtengan. En conclusión, el **internet** (ND) continuara creciendo en los próximos años. Muchos más sitios sociales serán inventados y **\*compañías** (NE) averiguarán más maneras para obtener la información de usuarios. **\*Usuarios** (NE) deben de entender que la mayoría del tiempo. (intermedio-bajo, 206, H)

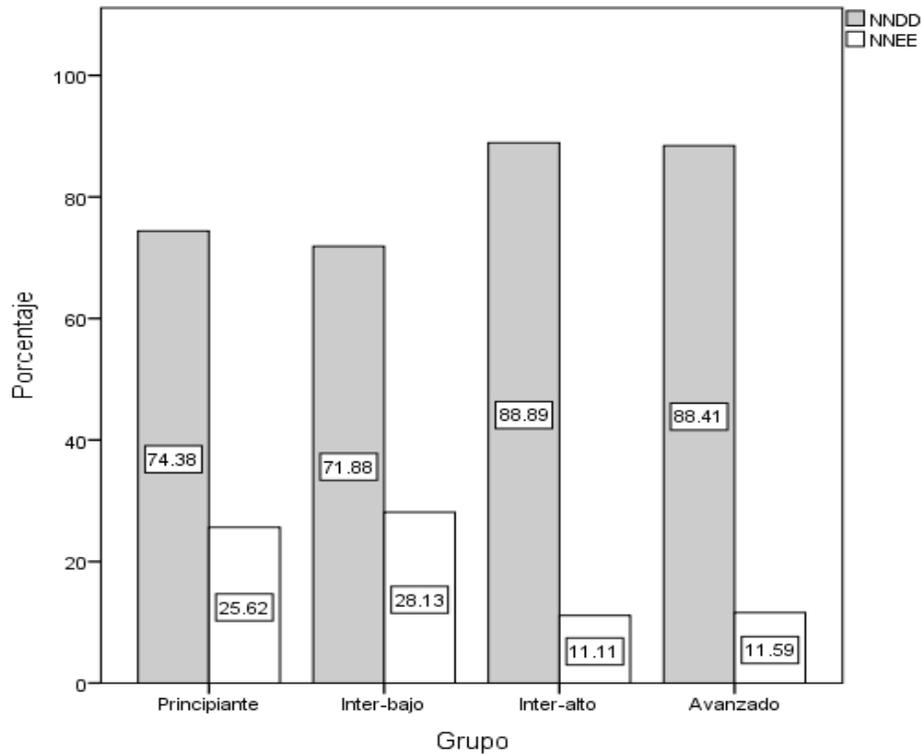
El ensayo que los participantes escribieron varió por individuo tanto en la extensión como en la producción de sintagmas nominales en posición de sujeto. Pues, aunque se seleccionaron 50 composiciones por grupo, no todas presentaron la variable a estudiar —véase la Tabla 4.4 en la sección 4.4.1 para mayor detalle—. La prueba de producción escrita permite observar qué es lo que los participantes producen en una escritura libre con respecto a la presencia y ausencia del ArtD. En términos generales, los cuatro grupos produjeron más nombres definidos que nombres escuetos. La Tabla 5.1 presenta las estadísticas descriptivas del total de sintagmas nominales analizados, así como del total de nombres definidos y escuetos encontrados en las composiciones. Los nombres definidos constituyen los usos esperados, mientras que los nombres escuetos comprenden los usos no esperados (véase la sección 4.4.1).

Tabla 5.1 Número de ocurrencias y porcentaje de los sintagmas nominales (SSNN), nombres definidos (NNDD) y nombres escuetos (NNEE)

Nivel de competencia lingüística	SSNN		NNDD		NNEE	
	N	%	N	%	N	%
Principiante	203	100	151	74.38	52	25.62
Intermedio bajo	288	100	207	71.88	81	28.13
Intermedio alto	171	100	152	88.89	19	11.11
Avanzado	233	100	206	88.41	27	11.59

Todos, con excepción del grupo intermedio-bajo, presentaron menos nombres escuetos conforme avanzaba su nivel de competencia lingüística, tal como se esperaba. Los grupos principiante e intermedio-bajo mostraron un rendimiento similar en cuanto a la producción de nombres definidos, de forma similar, los grupos intermedio-alto y avanzado mostraron prácticamente el mismo rendimiento. La Figura 5.1 ilustra las diferencias entre los cuatro grupos con respecto a la producción de nombres definidos y escuetos. Se puede observar que los grupos principiante e intermedio-bajo se comportan de manera muy similar, lo mismo se puede decir de los grupos intermedio-alto y avanzado. En estos dos últimos grupos, la producción de usos esperados de los nombres argumentales en español es cercana al 90%, teniendo un 11.11% de omisiones del ArtD para el grupo intermedio-alto y un 11.59% de usos no esperados para el grupo avanzado, mientras que en el grupo principiante e intermedio-bajo produjeron sintagmas nominales españoles con usos esperados en un 74.38% y un 71.88%, respectivamente. En otras palabras, según avanza la competencia lingüística hay un mayor conocimiento de la restricción que tienen los nombres escuetos en posición de sujeto.

Figura 5.1 Porcentajes de nombres definidos (NNDD) y nombres escuetos (NNEE) producidos en las composiciones por nivel de competencia lingüística



### 5.2.2 Resultados según el tipo de nombres: plurales y no contables

Un segundo paso en el análisis de las composiciones consistió en clasificar los nombres en plurales y nombres no contables. La Tabla 5.2 presenta las estadísticas descriptivas de dicha clasificación de los nombres estudiados. Es posible que el tema del ensayo, la privacidad en las redes sociales, haya detonado un mayor uso de nombres no contables.

Tabla 5.2 Número de ocurrencias (N-OC), casos esperados (N-Es) y porcentaje de plurales contables (PC) y nombres no contables (NC)

Nivel de competencia lingüística	PC			NC		
	N-Oc	N-Es	%	N-Oc	N-Es	%
Principiante	50	31	62.00	108	76	70.37
Intermedio bajo	66	37	56.06	141	94	66.67
Intermedio alto	46	35	76.09	81	74	91.36
Avanzado	54	41	75.93	91	78	85.71

En todos los grupos, los participantes produjeron aproximadamente el doble de nombres no contables en comparación con los plurales. En esta distinción de nombres, el lector puede percatarse de que se encontró interferencia del inglés al español tanto en los plurales como en los nombres no contables y en la interpretación genérica del ArtD principalmente, pero hay una mayor omisión del ArtD en los plurales en todos los niveles. A pesar de que este tipo de nombres apareció con menor frecuencia, exhibió una mayor interferencia de la distribución sintáctica del inglés.

En (55a-c) se muestran ejemplos de nombres no contables escuetos —información, gente, privacidad— con una interpretación genérica. Estos nombres deberían de estar acompañados por algún determinante para ser gramaticales, pero, al igual que con los plurales, los nombres no contables no requieren de un determinante en inglés para ser gramaticales.

- (55) a. Como comentaron en el artículo anterior, **\*información** (NE) personal no tiene que ser percibido como una "mina de oro" sino como un puente hacia otras personas. (avanzado, 418, M)

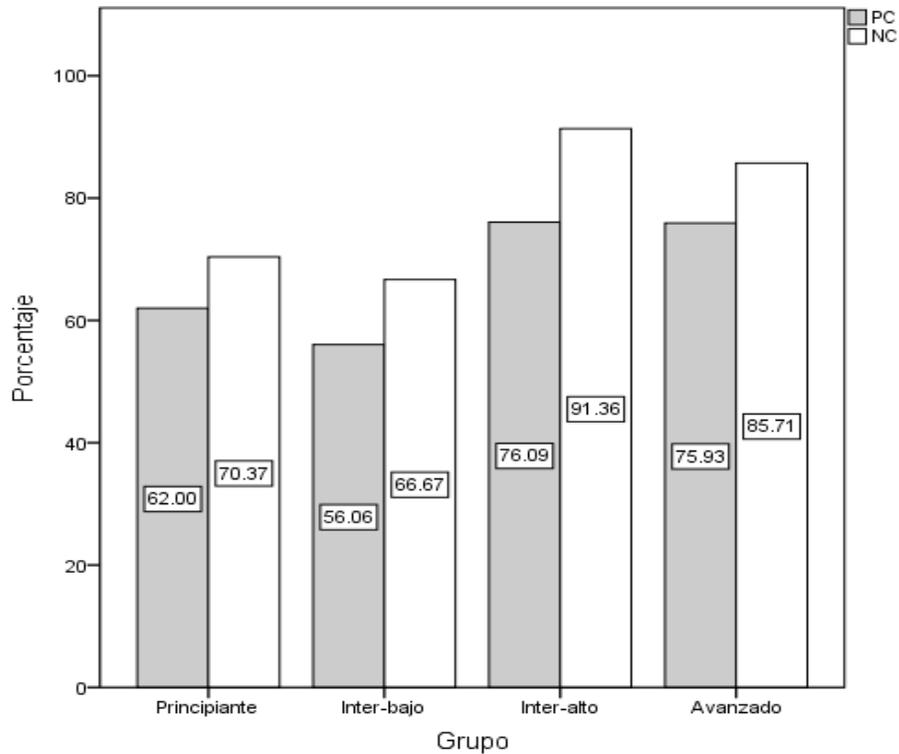
- b. En nuestra mundo hay millones de personas que usan el internet. \***Jente** (NE) paga billes, compran ropa, compran muelves. (principiante, 130, M)
- c. Para concluir, aunque \***privacidad** (NE) parezca muy importante a la gente, no es la verdad en el internet. (intermedio-alto, 302, H)

A continuación se proporcionan ejemplos de plurales con una interpretación genérica que muestran transferencia del inglés, o sea, los nombres aparecen como plurales escuetos — niños, usuarios, agencias—:

- (56) a. Por ese razón \***niños** (NE) neccesitan algien como su madre y padre para asistir o, en tiempo, quitar su informacion personal del internet. (intermedio-alto, 127, M)
- c. Sabiendo los riesgos y que hacer ayuda que \***usuarios** (NE) tengan precaucion antes de usar la red. (principiante, 202, M)
- b. Es otra manera que \***agencias** (NE) buscan a sus clientes prometiendo guardar este tipo de información. (avanzado, 403, M)

Los nombres que aparecen en negritas en (56a-c) requieren obligatoriamente el uso del ArtD para generar oraciones gramaticales, pero en inglés pueden aparecer escuetos y ser gramaticales; por ende, se transfiere la estructura sintáctica del inglés en estos nombres. La Figura 5.2 ilustra los porcentajes de usos esperados de los plurales y nombres no contables. Nuevamente, se puede observar cómo los dos grupos de menor competencia en la LH se comportan de manera similar y lo mismo ocurre con los dos grupos de mayor competencia lingüística. Por otro lado, se puede advertir que no hay un incremento de los usos esperados paralelo al nivel de ubicación de los participantes, sino que los resultados muestran variación en el manejo de la variable en los diferentes niveles. No obstante, el patrón general sí muestra un incremento del dominio de la variable inclinado hacia los niveles más avanzados.

Figura 5.2 Porcentaje de usos esperados en plurales contables (PC) y nombres no contables (NC)



### 5.2.3 Resultados según los contextos genéricos y específicos

Finalmente, se realizó un tercer análisis en el cual los plurales y los nombres no contables se dividieron según la lectura que evocaban en el contexto en el que estaban escritos, es decir, en cuanto a su lectura genérica o específica. En el contexto específico hubo muy poca interferencia del inglés. En cambio, el contexto genérico resultó problemático para todos los grupos debido a que el determinante definido inglés, *the*, usualmente otorga una interpretación específica al nombre que modifica. En (57a-c) se proveen ejemplos de nombres escuetos en contexto genérico. En (57a y b) aparecen dos nombres en negritas, uno de ellos determinado —mundo, hombres— y el otro escueto —fotografías, mujeres,

estudiantes—. Nuevamente, esto expone la variabilidad que ocurre dentro de un mismo individuo.

- (57) a. Cuando termine abriendo una cuenta el **mundo** (ND) sabe su nombre, su edad, ciudad de nacimiento, y mucho más. \***Fotografías** (NE) se pierden en la red de los medios sociales. (intermedio-bajo, 212, H)
- b. Mucha gente se preocupa por su privacidad. Se pasan su vida tratando de mantener su vida privada. \***Mujeres** (NE) se preocupan por perder su bolsa y los hombres (ND) se preocupan por perder su cartera. (avanzado, 404, M)
- c. Es muy importante que \***estudiantes** (NE) pueden usar programas que no pueden poner cosas falso y no son de verdad. (principiante, 101, M)

Los nombres que expresaban una lectura específica fueron escasos en comparación a los nombres con una lectura genérica; por ejemplo, el grupo avanzado no tuvo ningún plural contable cuya lectura fuera específica. Los dos grupos intermedios mostraron un 100% (4/4 ambos grupos) de usos esperados para este tipo de nombres con dicha lectura, solo el grupo principiante mostró algunas omisiones del ArtD teniendo un 66.7% (4/6) de usos esperados. Los nombres no contables en contexto específico tampoco mostraron un alto número de casos no esperados, excepto en el grupo principiante que mostró un 84.6% (11/13) de usos esperados, como se muestra en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-ES) y porcentaje de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos específicos

Nivel de competencia lingüística	PC específicos			NC específicos		
	N-Oc	N-Es	%	N-Oc	N-Es	%
Principiante	6	4	66.7	13	11	84.6
Intermedio bajo	4	4	100	7	7	100
Intermedio alto	4	4	100	7	7	100
Avanzado	-	-	-	8	8	100

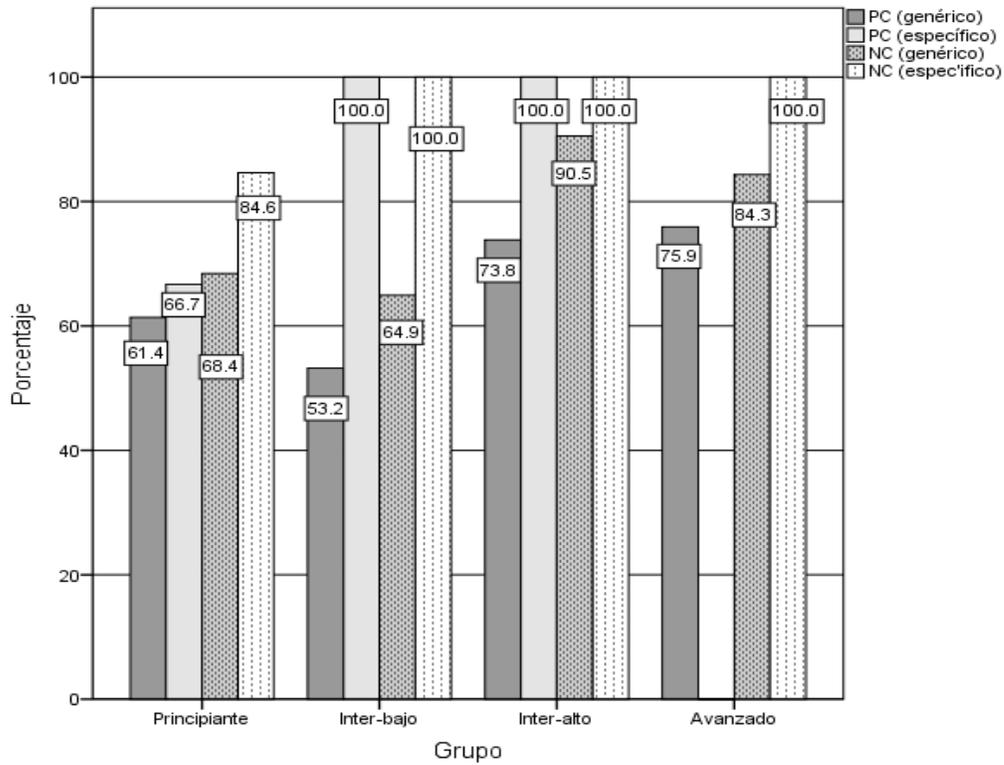
En contraste, la lectura genérica de ambos tipos de nombres resultó más problemática en las dos interpretaciones posibles. El grupo principiante exhibió un 61.4% (27/44) de respuestas esperadas en los plurales genéricos, el grupo intermedio-bajo un 53.2% (33/62), el grupo intermedio-alto un 73.8% (31/42), mientras que el grupo avanzado un 75.9% (41/45). Para los nombres no contables genéricos, el grupo principiante presentó un 68.4% (65/95) de casos esperados, el grupo intermedio-bajo un 64.9% (87/134), el grupo intermedio-alto un 90.5% (67/74) y el grupo avanzado un 84.3% (70/83). La Tabla 5.4 muestra los resultados de los plurales y nombres no contables en contexto específico.

Tabla 5.4 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es) y porcentaje de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos genéricos

Nivel de competencia lingüística	PC genéricos			NC genéricos		
	N-Oc	N-Es	%	N-Oc	N-Es	%
Principiante	44	27	61.4	95	65	68.4
Intermedio bajo	62	33	53.2	134	87	64.9
Intermedio alto	42	31	73.8	74	67	90.5
Avanzado	45	41	75.9	83	70	84.3

La Figura 5.3 ilustra los resultados de ambos tipos de nombres en contextos genéricos y específicos. El patrón que se observa en esta figura es el que en los contextos genéricos hay ausencia del ArtD en todos los niveles, esto se debe a que en el inglés los sintagmas nominales con lectura genérica aparecen escuetos, lo cual se interpreta como transferencia del inglés al español debido a las diferencias cross-lingüísticas entre la interface de la estructura sintáctica y el significado de las palabras (aspectos semántico).

Figura 5.3 Porcentaje de usos esperados en plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en contextos genericos y específicos por grupo



La tendencia general de estos resultados es que la lectura específica, tanto en plurales como en nombres no contables, es poco problemática para estos participantes. Mientras que la lectura genérica —que es poco usual que se evoque en inglés en nombres acompañados de ‘*the*’— representa un mayor desafío para los hablantes de ELH. El hecho de que el grupo principiante muestre mayor número de casos esperados en la lectura genérica puede deberse a que dicho grupo, al conocer sus deficiencias en la LH, fue más cauteloso en su escritura. Por otro lado, se cree que el resto de los grupos, confiados en su mayor capacidad para expresarse en español, parece haber puesto más empeño en desarrollar sus argumentos. Esto dio como resultado un cierto descuido en la gramática, lo cual produjo una mayor

interferencia de la sintaxis del inglés en nombres genéricos —escuetos en inglés—. En el resto de los grupos se observa una progresión del dominio de la restricción de la omisión del ArtD en nombres argumentales conforme avanza la competencia lingüística.

Finalmente, la Tabla 5.5 presenta el número de ocurrencias y los casos esperados de los cuatro grupos de hablantes de ELH. Obsérvese que la ausencia del determinante definido fue solamente del 20%.

Tabla 5.5 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es) y porcentaje de todos los niveles por categoría de nombres analizados

	Categoría	N-Oc	N-Es	%
Todos los niveles	SSDD	895	716	80.00
	PC	216	144	66.67
	NC	421	322	76.48
	PC Gen	193	132	68.39
	PC Esp	14	12	85.71
	NC Gen	386	289	74.87
	NC Esp	35	33	94.29

En resumen, en esta sección se ha ilustrado cómo la influencia del inglés no afecta solamente a un tipo de nombres, sino que es mucho más notoria en contextos genéricos, en contraste con los específicos, cuya aparición fue muy escasa en esta muestra. Esto se debe tanto a que en las composiciones se encontraron pocos nombres con lectura específica, como a que esta lectura es la marcada para el determinante definido en inglés.

### 5.3 Resultados de las pruebas discretas

#### 5.3.1 Reconocimiento de la (a)gramaticalidad de los sintagmas nominales españoles

En esta sección se responde a la primera pregunta de investigación: ¿hay diferencias en el grado de reconocimiento de la gramaticalidad de los sintagmas nominales españoles entre los hablantes de LH y los hablantes nativos? Como se mostró en la Tabla 5.1, el contacto de lenguas, en este caso del inglés y del español, influencia negativamente el uso de los nombres definidos y posibilita la aparición de nombres escuetos en contextos donde es obligatorio el uso de algún determinante. No obstante, dicha influencia del inglés no rebasó el 20% de usos no esperados en las composiciones. Asimismo, en esta sección se presenta el reconocimiento de las restricciones de los sintagmas nominales en posición de sujeto, pero con respecto a la prueba de aceptabilidad. Esta prueba se compone de dos apartados: la identificación de sintagmas nominales como (a)gramaticales y la corrección de aquellos que los participantes marcaran como agramaticales. En las siguientes dos secciones se presentan los resultados de dicha prueba.

##### 5.3.1.1 Gramaticalidad de los sintagmas nominales

La prueba de gramaticalidad consistió en diez pares de oraciones (ver Apéndice C). Los participantes debían de marcar la segunda oración como aceptable o no aceptable según el contexto de la primera oración. La hipótesis que se desprende de la primera pregunta de investigación es que a medida que avance el nivel de competencia lingüística de los hablantes de LH habrá un aumento del dominio de la gramaticalidad. Asimismo, se espera que el grado de dominio de los hablantes nativos debería sea más elevado que el de los hablantes de LH por estar libre de la influencia del inglés.

Para identificar si había diferencias en la aceptación o rechazo de las oraciones presentes en la prueba de gramaticalidad, se contrastaron las respuestas de los cuatro grupos de hablantes de ELH y el grupo de hablantes nativos. El número de casos esperados, la medida y la desviación estándar para el grupo principiante fueron  $N=220$ ,  $M=6.47$ ,  $DE=1.78$ ; para el grupo intermedio-bajo  $N=319$ ,  $M=7.60$ ,  $DE=1.58$ ; para el intermedio-alto  $N=421$ ,  $M=8.10$ ,  $DE=1.43$ ; para el avanzado  $N=301$ ,  $M=8.60$ ,  $DE=1.31$ ; y para el de hablantes nativos  $N=354$ ,  $M=9.32$ ,  $DE=0.96$ . La media permite observar que, como se previó, la aceptabilidad aumenta conforme avanza el nivel de competencia y que la media del grupo de hablantes nativos es la más elevada. También se puede observar en la desviación estándar que el grupo con resultados más dispersos es el principiante (1.78) y el grupo con resultados menos dispersos es el de hablantes nativos (0.96). Para evaluar la significatividad del rendimiento observado, se condujo un análisis de varianza unidireccional (ANOVA *one-way*) para determinar si existía alguna diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes niveles de competencia lingüística. La prueba determinó diferencias significativas entre la gramaticalidad y el nivel de competencia,  $F(4, 201) = 20.03$ ,  $p < .001$ . Una vez comprobado que el nivel de competencia determina significativamente el reconocimiento de la gramaticalidad de los sintagmas nominales, se realizaron pruebas de comparación posteriores (*post hoc*), *Tukey*, entre los cinco grupos y la prueba de gramaticalidad. La Tabla 5.6 muestra los pares de grupos con diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.6 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) Tukey para la prueba de gramaticalidad

Prueba	Grupos comparados	Valor $p$
Gramaticalidad	Principiante vs Inter-bajo	0.007**
	Principiante vs Inter-alto	0.001**
	Principiante vs Avanzado	0.001**
	Principiante vs Nativohablante	0.001**
	Inter-bajo vs Avanzado	0.021*
	Inter-bajo vs Nativohablante	0.001**
	Inter-alto vs Nativohablante	0.001**

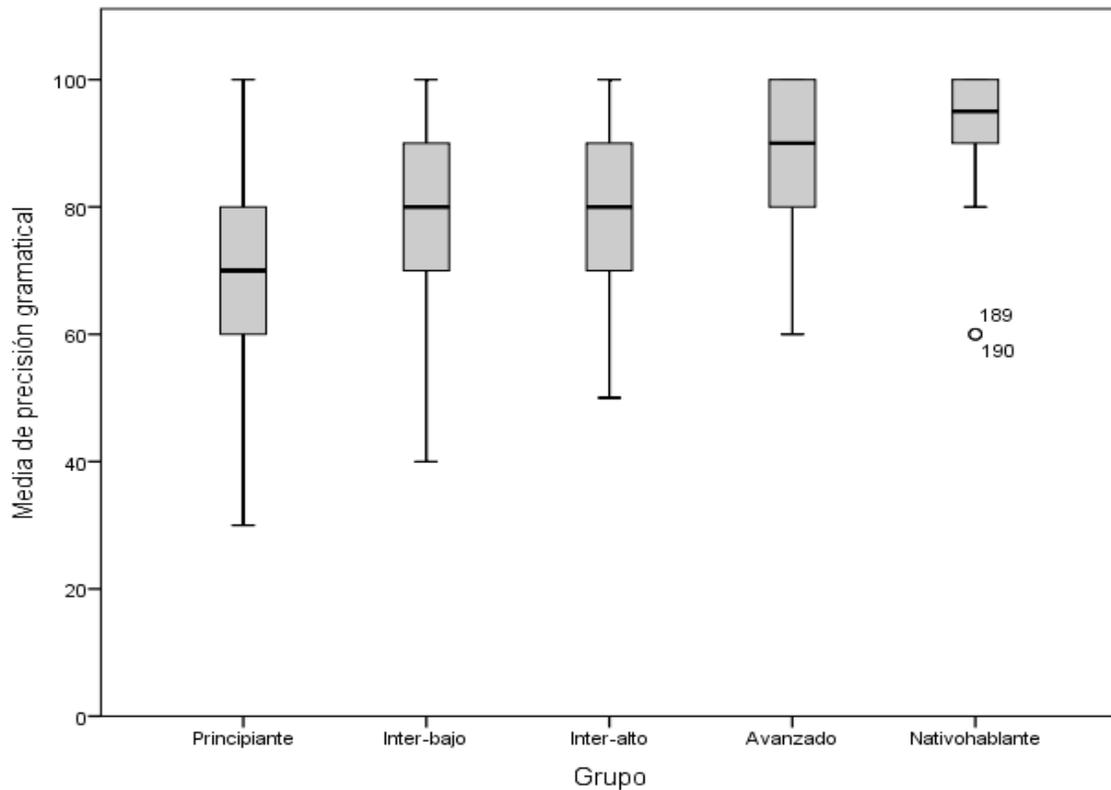
Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Los resultados de esta prueba fueron significativamente diferentes entre los grupos intermedio-bajo y avanzado con un valor de  $p < .01$ . Mientras que todos los demás grupos fueron significativamente diferentes con un valor de  $p < .05$ , excepto en las siguientes combinaciones: intermedio-bajo vs. intermedio-alto, intermedio-alto vs. avanzado y avanzado vs hablantes nativos.

La Figura 5.4 muestra la media de precisión de usos esperados en el reconocimiento de los sintagmas nominales gramaticales. Se observa, según lo esperado, que el grupo de hablantes nativos presenta un mayor número de respuestas esperadas y una mayor concentración de las mismas en comparación con los cuatro grupos de hablantes de LH, en otras palabras, el grupo de hablantes nativos presentó un comportamiento más uniforme, excepto por los dos participantes que se encuentran alejados de la distribución del grupo. Lo más probable es que la anomalía de estos dos casos se deba a factores externos a la prueba, como falta de empeño al responder las preguntas, falta de concentración, etc. Como muestran

los resultados de las pruebas de comparación posterior, se advierte un comportamiento bastante similar entre los dos grupos intermedios y diferente entre el grupo principiante y los grupos avanzado y de hablantes nativos.

Figura 5.4 Media de usos esperados en la prueba de gramaticalidad por grupo



En suma, la tendencia general que muestran los resultados de esta prueba es que al aumentar la competencia lingüística de los hablantes de ELH también se incrementa el uso normativo de los sintagmas nominales y, por ende, el conocimiento de las restricciones a las que los nombres argumentales están sujetos. En otras palabras, se ha verificado la hipótesis planteada al comienzo de esta sección: hay un aumento de la gramaticalidad de los sintagmas

nominales relacionada con el grupo al que pertenecen los participantes. También se mostraron los niveles entre los cuales las diferencias han sido estadísticamente significativas.

### 5.3.1.2 Correcciones de las oraciones agramaticales

Otro análisis que contribuye a responder la primera pregunta de investigación son las correcciones que los participantes hicieron a las oraciones que identificaron como no aceptables o agramaticales (ver Apéndice C). Como se describió en la metodología, los participantes debían proveer una corrección para aquellas oraciones marcadas como no aceptables. Las correcciones a oraciones gramaticales se contabilizaron como usos no esperados, por lo que los usos esperados fueron aquellas correcciones a oraciones con usos no normativos presentes en la prueba de gramaticalidad que producían oraciones gramaticales. Esta parte de la prueba de gramaticalidad sigue la misma hipótesis planteada para el reconocimiento de la (a)gramaticalidad de los nombres por ser parte de la misma prueba. En las correcciones, el número de casos esperados, la media y la desviación típica para el grupo principiante fueron  $N=92$ ,  $M=2.71$ ,  $DE=1.55$ ; para el grupo intermedio-bajo  $N=152$ ,  $M=3.62$ ,  $DE=1.53$ ; para el grupo intermedio-alto  $N=224$ ,  $M=4.31$ ,  $DE=1.16$ ; para el grupo avanzado  $N=167$ ,  $M=4.77$ ,  $DE=1.11$ ; y para el grupo de hablantes nativos  $N=190$ ,  $M=5.00$ ,  $DE=1.45$ . La desviación estándar no mostró grandes diferencias en cuanto a la dispersión de los datos entre los cinco grupos, solamente los grupos intermedio-alto (1.16) y avanzado (1.11) mostraron una menor dispersión en contraste con el resto los grupos.

Para indagar si había diferencias estadísticamente significativas entre los usos esperados de las correcciones y los grupos, se realizó un análisis de varianza unidireccional que mostró diferencias significativas,  $F(4, 201) = 16.76$ ,  $p < .001$ . Luego se realizaron pruebas

de comparación posterior, *Tukey*, que determinaron que las diferencias significativas existían entre todos los grupos con valor de  $p < .01$ , excepto entre: intermedio-alto y intermedio-bajo y entre el grupo avanzado y el de hablantes nativos. La Tabla 5.7 muestra los pares de grupos entre los cuales se encontraron resultados significativos.

Tabla 5.7 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) *Tukey* para la corrección de las oraciones gramaticales

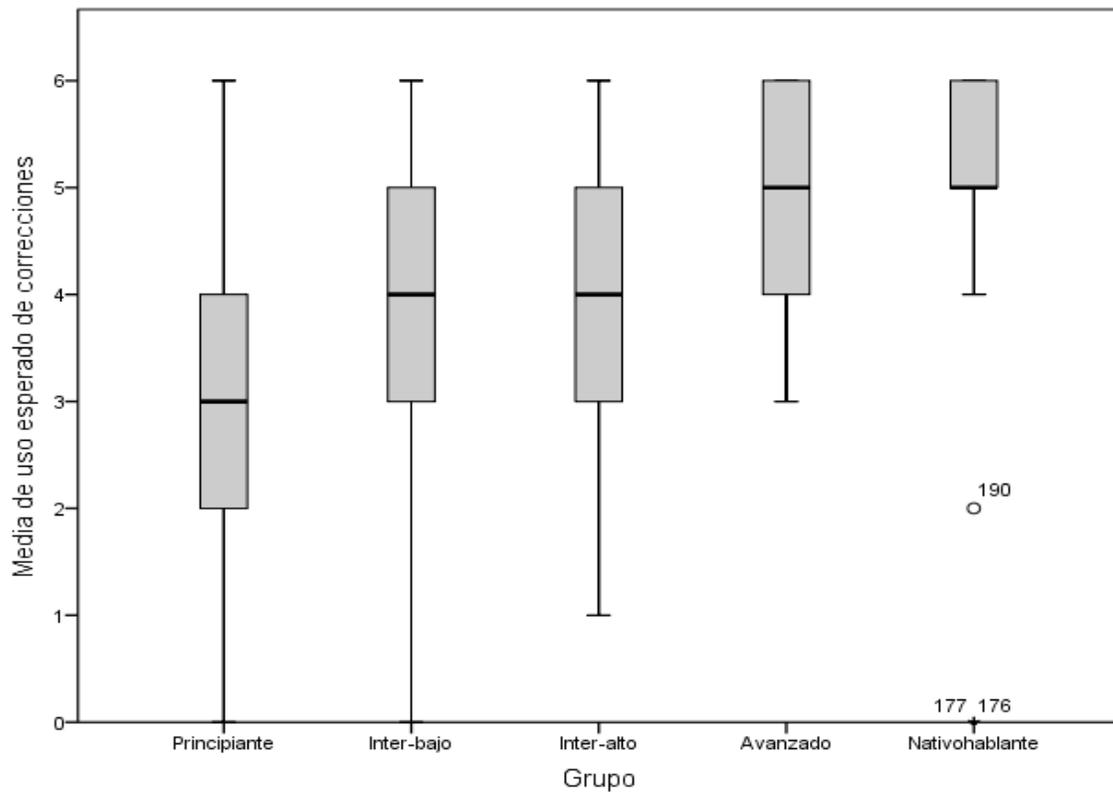
Prueba	Niveles comparados	Valor $p$
	Principiante vs Inter-bajo	0.033 <sup>*</sup>
Gramaticalidad:	Principiante vs Inter-alto	0.001 <sup>**</sup>
Corrección de	Principiante vs Avanzado	0.001 <sup>**</sup>
oraciones	Principiante vs Nativohablante	0.001 <sup>**</sup>
agramaticales	Inter-bajo vs Avanzado	0.003 <sup>**</sup>
	Inter-bajo vs Nativohablante	0.001 <sup>**</sup>

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

La prueba *Tukey* manifestó que tanto para esta tarea como para la anterior las diferencias significativas ocurren entre los mismos grupos, la única diferencia es que en la tarea del reconocimiento de la (a)gramaticalidad de los nombres hubo diferencias significativas entre los grupos intermedio-alto y hablantes nativos y en la tarea de las correcciones entre los grupos intermedio-bajo y avanzado. Por lo demás, el comportamiento general de los participantes en las dos tareas de esta prueba manifiesta resultados consistentes como se puede observar en la Figura 5.5. Al igual que en la tarea anterior, las respuestas del grupo de hablantes nativos se encuentran menos dispersas que las de los 4 grupos de hablantes LH, a pesar de que dos de los participantes se alejan de la distribución del grupo de hablantes

nativos. Las respuestas de los participantes 176 y 177 fueron anómalas, como se explicó en la sección 5.3.1.1, se cree que factores externos a la prueba influyeron en su desempeño. El grupo con resultados más dispersos fue el principiante, mientras que los dos grupos intermedio nuevamente mostraron un comportamiento bastante similar.

Figura 5.5 Media de usos esperados en la corrección de oraciones agramaticales por grupo



A continuación se presentan algunos ejemplos de la producción de participantes de varios niveles en esta prueba.

(58) a. Ítem 1: Saúl compró un carro. \***Un carro** es automático.

Marcado como: No aceptable.

Corrección: **El carro** es automático. (avanzado, 403, M)

b. Ítem 3: A Rosal le encanta el chocolate. \***Chocolate** es bueno para la salud.

Marcado como: No aceptable.

Corrección: **El chocolate** es bueno para la salud. (intermedio-bajo, 236, M)

c. Ítem 5: Elisa es maestra de arte. **El arte** es su pasión.

Marcado como: No aceptable.

Corrección: **La arte** es su pasión. (intermedio-alto, 327, M)

d. Ítem 6: Ninguna Tortuga pone huevos en el mar. \***Tortugas** ponen huevos en la playa.

Marcado como: Aceptable.

Corrección: no provista. (principiante, 114, H)

e. Ítem 9: No hay comida en la casa de mi prima. \***Refrigerador** está vacío.

Marcado como: No aceptable.

Corrección: **El refrigerador** está vacío. (nativohablante, 508, M)

Las respuestas y las correcciones en (58a, b y e) son esperadas. En cambio en (58c) la participante marcó la segunda oración como no aceptable y luego corrigió la oración cambiando el género gramatical del ArtD, por lo que ambas respuestas son no esperadas. En (58d) el participante marcó la segunda oración como aceptable —cuando era no aceptable— y por ende no proveyó una corrección.

En conclusión, la prueba de gramaticalidad manifiesta que a mayor distancia entre los niveles de competencia lingüística, mayores son las diferencias de comportamiento entre los grupos con respecto al reconocimiento de la gramaticalidad de los sintagmas nominales en posición de sujeto, así como entre las correcciones otorgadas a las oraciones agramaticales. Esto es, hay mayor diferencia entre el grupo principiante y el avanzado que entre el grupo intermedio-alto y el avanzado. Asimismo, el grupo de hablantes nativos muestra un comportamiento un tanto distinto en contraposición con los grupos de hablantes de ELH.

Para finalizar esta sección, se reitera la comprobación de la hipótesis: a mayor competencia lingüística, mayor reconocimiento de la (a)gramaticalidad de los sintagmas nominales.

### 5.3.2 Transferencia sintáctica en los plurales y los nombres no contables

En esta sección se da respuesta al segundo interrogantes de esta investigación: ¿los hablantes LH transfieren las diferencias cross-lingüísticas con respecto a la sintaxis de los plurales y nombres no contables —definidos en español y escuetos en inglés—, en la dirección inglés > español y español > inglés? Debido a que la realización de esta tarea requería de participantes bilingües, solamente la respondieron los hablantes de ELH y no el grupo monolingüe. La hipótesis sobre la transferencia sintáctica de las diferencias cross-lingüísticas de las dos lenguas es que habría mayor interferencia del inglés al español que del español al inglés. Esto porque se cree que la lengua dominante de los participantes —si no de todos, de la mayoría— es el inglés y también es la lengua mayoritaria en el contexto social donde vivían los participantes al momento de recoger los datos. Recuérdese que entre las características que engloban a los hablantes de ELH —aunque es una población con características bastante heterogéneas— están la ausencia o una escasa educación formal en la LH y el uso del español en contextos limitados, por lo que se espera una mayor transferencia cross-lingüística en la dirección inglés → español. En las dos secciones siguientes se desglosan los resultados de la prueba de traducción inglés > español y español > inglés.

#### 5.3.2.1 Traducción inglés > español

La prueba de traducción incluye diez nombres plurales y diez nombres no contables (véase el Apéndice E1). En esta versión, los participantes debían traducir oraciones del inglés

al español. Para identificar las similitudes y diferencias entre las respuestas de los cuatro grupos de hablantes de LH se condujeron varios análisis estadísticos. La Tabla 5.8 muestra las estadísticas descriptivas de los plurales y los nombres no contables.

Tabla 5.8 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) y desviación estándar (DE) de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10) en la prueba de traducción (Ing>Esp)

Nivel de competencia lingüística	PC					NC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	340	100	2.94	2.77	29.41	340	88	2.59	2.81	25.88
Intermedio bajo	420	169	4.02	3.27	40.24	420	166	3.95	3.24	39.52
Intermedio alto	520	279	5.37	3.17	53.65	520	258	4.96	3.12	49.62
Avanzado	350	235	6.71	3.05	67.14	350	251	7.17	2.84	71.71

Con el fin de establecer si las diferencias encontradas entre los grupos eran estadísticamente significativas, se realizaron dos análisis de varianza unidireccional, uno para los plurales y otro para los nombres no contables. Se encontró que el nivel de pertenencia de los participantes impacta significativamente los resultados de la prueba de traducción del inglés al español. El resultado para los plurales fue  $F(3, 163) = 10.00, p < .001$  y para los nombres no contables,  $F(3, 163) = 14.23, p < .001$ . Por medio de las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, fue posible establecer entre cuáles niveles se encontraban las diferencias estadísticamente significativas. La Tabla 5.9 muestra los pares de grupos entre los cuales ocurren dichas diferencias significativas.

Tabla 5.9 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) *Tukey* para la prueba de traducción (Ing>Esp)

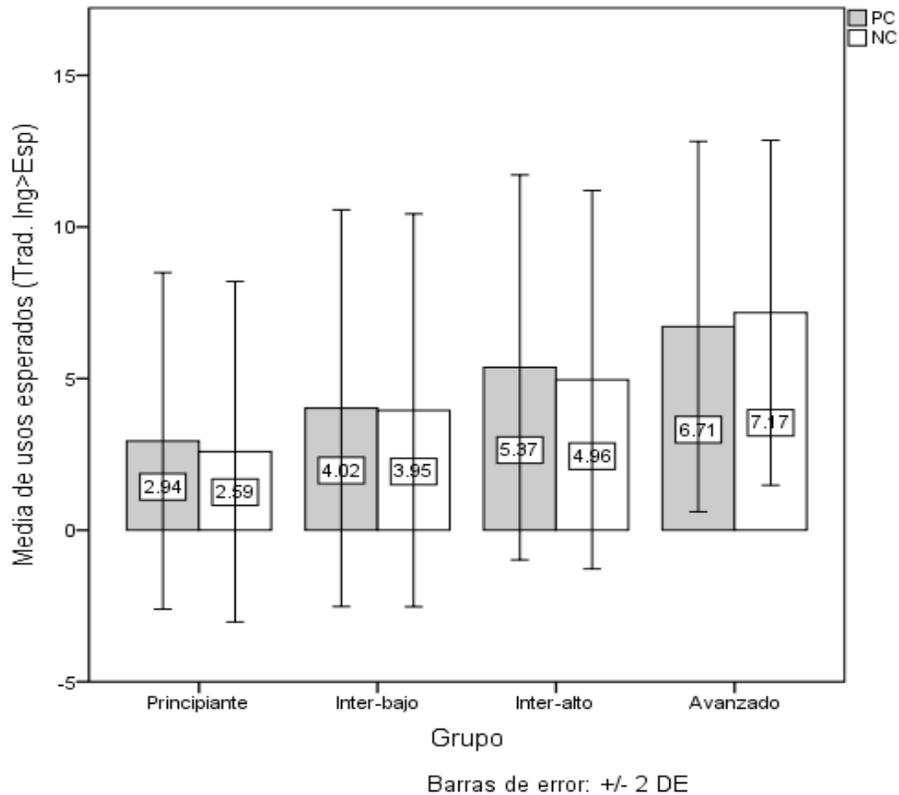
Prueba	Tipo de nombres	Niveles comparados	Valor <i>p</i>
Traducción Ing>Esp	PC	Principiante vs Inter-alto	0.003**
		Principiante vs Avanzado	0.001**
		Inter-bajo vs Avanzado	0.001**
	NC	Principiante vs Inter-alto	0.003**
		Principiante vs Avanzado	0.001**
		Inter-bajo vs Avanzado	0.001**
		Inter-alto vs Avanzado	0.006**

Nota: \*\*  $p < .01$

Todos los resultados de las pruebas *Tukey* son significativos con valor  $p < .01$ . Los únicos grupos que no mostraron diferencias significativas para los plurales fueron los dos grupos intermedios entre sí, así como el grupo principiante y los grupos intermedio-bajo, intermedio-alto y avanzado. Estos grupos se comportaron de forma similar, lo cual impidió que las diferencias fueran significativas. Nótese que los grupos en los que no hubo diferencias significativas son todos cercanos entre sí, es decir, son niveles consecutivos. Por lo que las diferencias se encuentran entre niveles con mayor distancia según la competencia lingüística de los integrantes de cada grupo. En lo referente a los nombres no contables, los grupos sin diferencias significativas fueron los mismos que en el caso de los plurales; exceptuando los grupos intermedio-alto y avanzado, que sí mostraron diferencias estadísticamente significativas. Para concluir este apartado, la Figura 5.6 ilustra las diferencias entre los nombres plurales y los nombres no contables. Las barras de error en la Figura 5.6 permiten identificar la variabilidad de los datos con relación a la media; al emplear  $\pm 2$  DE, se abarca

el 95% de los datos. Posteriormente, se presentan algunos ejemplos de la producción de los participantes.

Figura 5.6 Media de usos esperados de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en la prueba de traducción (Ing>Esp) por grupo



Si bien, se observa un aumento progresivo de los usos esperados según avanza el nivel de competencia lingüística y una mayor ausencia del ArtD en los grupos con menor competencia en la LH —pues el grupo avanzado muestra resultados inversos—, los dos primeros grupos no alcanzan el 50% de usos esperados y el último grupo apenas rebasa el 70% en los nombres no contables. En otras palabras, esta prueba muestra que los participantes tuvieron dificultades en llevar a cabo la tarea según se esperaba. En (59) se

ofrecen algunos ejemplos de la producción de los nombres no contables en los diferentes niveles:

- (59) a. Oraciones en inglés: **Sugar**, especially **candy**, can harm children's teeth.  
Traducción al español: \***Azúcar** especialmente \***dulce** puede ser inofensivo con los dientes de niños. (principiante, 110, H)
- b. Oraciones en inglés: On Earth, **water** and **air** are valuable resources. They are needed for all species in the world.  
Traducción al español: La tierra, \***agua** y \***aire** son recursos. Son necesitados para todo el mundo. (intermedio-bajo, 226, M)
- c. Oraciones en inglés: Newborns depend on their mother to survive. **Milk** is essential for them.  
Traducción al español: ?Niños nuevos dependen a sus mama para vivir. \***Leche** es necesario para ellos. (intermedio-alto, 337, H)
- d. Oraciones en inglés: Scientists believe that **wine** is harmless to people's health, but doctors do not agree.  
Traducción al español: \*Científicos creen que el **vino** es inofensivo a la salud de las personas, pero los doctores no están de acuerdo. (avanzado, 433, H)

En los ejemplos anteriores, los nombres no contables en (59a-c) aparecen todos escuetos, mientras que en (59d) 'vino' aparece determinado por 'el'. En (60) se presentan ejemplos de los plurales:

- (60) a. Oraciones en inglés: **Forests** are disappearing. **Trees** are being cut down without being replaced.  
Traducción al español: \***Bosques** están desapareciendo. \***Arboles** están cortados sin replacia. (principiante, 138, H)

- b. Oraciones en inglés: **Cats** sleep during the day, but they wake up at night. In contrast, **dogs** prefer to sleep at night.  
Traducción al español: \***Gatos** duermen entre el día, pero se despiertan en la noche. Al contrario, \***perros** prefieren dormir en la noche. (intermedio-bajo, 210, H)
- c. Oraciones en inglés: Martin is a computer engineer. **Computers** are easy to use for him.  
Traducción al español: Martin es un ingeniero de computadoras. \***Computadoras** son fácil de usar para el. (intermedio-alto, 313, M)
- d. Oraciones en inglés: **Vegetarians** only eat food made with vegetables and grains. Meat is not part of their diet.  
Traducción al español: \***Vegetarianos** solo comen comida hecha con vegetales y granos. La carne no es parte de su dieta. (avanzado, 420, M)

Los ejemplos en (60) muestran transferencia de los usos de los plurales escuetos del inglés al español en todos los niveles. Por ellos, se concluye que incluso en niveles avanzados hay indicios de transferencia de la lengua dominante hacia la lengua minoritaria, pero esta transferencia es una variación que muy probablemente desaparezca con un mayor uso y exposición a la LH.

### 5.3.2.2 Traducción español > inglés

Esta versión de la prueba de traducción, al igual que la de inglés > español, consta de diez nombres plurales y diez nombres no contables (ver Apéndice E2). En esta ocasión, las oraciones se presentaron en español y los participantes debían de traducirlas al inglés. La Tabla 5.10 muestra las estadísticas descriptivas de los plurales y los nombres no contables, para esta versión.

Tabla 5.10 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) y desviación estándar (DE) de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10) en la prueba de traducción (Esp>Ing)

Nivel de competencia lingüística	PC					NC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	340	202	5.94	2.39	59.41	340	243	7.15	2.54	71.47
Inter-bajo	420	285	6.79	2.14	67.86	420	353	8.40	1.53	84.05
Inter-alto	520	361	6.94	1.69	69.42	520	442	8.50	1.16	85.00
Avanzado	350	255	7.29	2.07	72.86	350	297	8.49	1.62	84.86

Posteriormente a este análisis, se buscaron diferencias significativas entre los grupos por medio de análisis de varianza unidireccional, uno para los plurales y otro para los nombres no contables. Una vez más se encontró que el nivel de competencia lingüística influye significativamente en los resultados de esta versión de la prueba de traducción. El resultado para los plurales fue  $F(3, 163) = 2.73, p < .046$  y para los nombres no contables  $F(3, 163) = 15.66, p < .002$ . Seguidamente, se realizaron pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, para encontrar las diferencias significativas entre los grupos. La Tabla 5.11 muestra los pares de grupos entre los cuales ocurren dichas diferencias significativas.

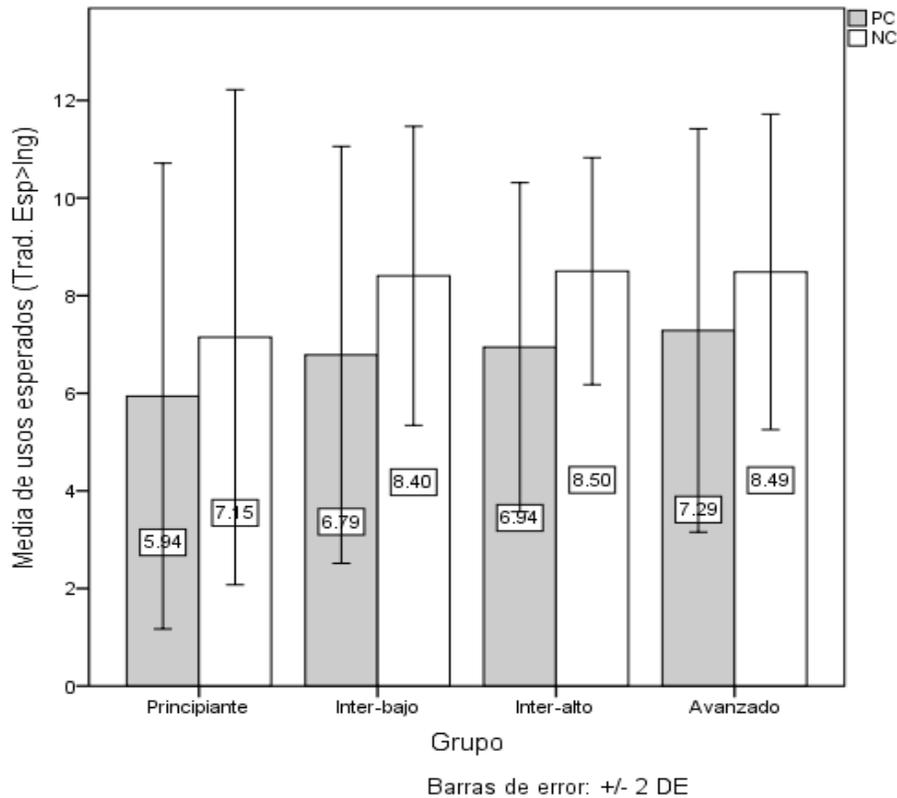
Tabla 5.11 Resultado de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) *Tukey* para la prueba de traducción (Esp>Ing)

Prueba	Tipo de nombres	Niveles comparados	Valor <i>p</i>
Traducción Esp>Ing	PC	Principiante vs Avanzado	0.035*
		Principiante vs Inter-bajo	0.009**
	NC	Principiante vs Inter-alto	0.003**
		Principiante vs Avanzado	0.008**

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Todos los resultados significativos de los nombres no contables lo fueron con valor de  $p < .01$ ; mientras en el caso de los plurales, fueron significativos con valor de  $p < .05$ . También se puede observar que en esta versión de la prueba de traducción hay menos resultados significativos entre los grupos. Antes de cerrar este apartado se despliega una representación visual de los resultados en la Figura 5.7:

Figura 5.7 Media de usos esperados de los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) en la prueba de (Esp>Ing) por grupo



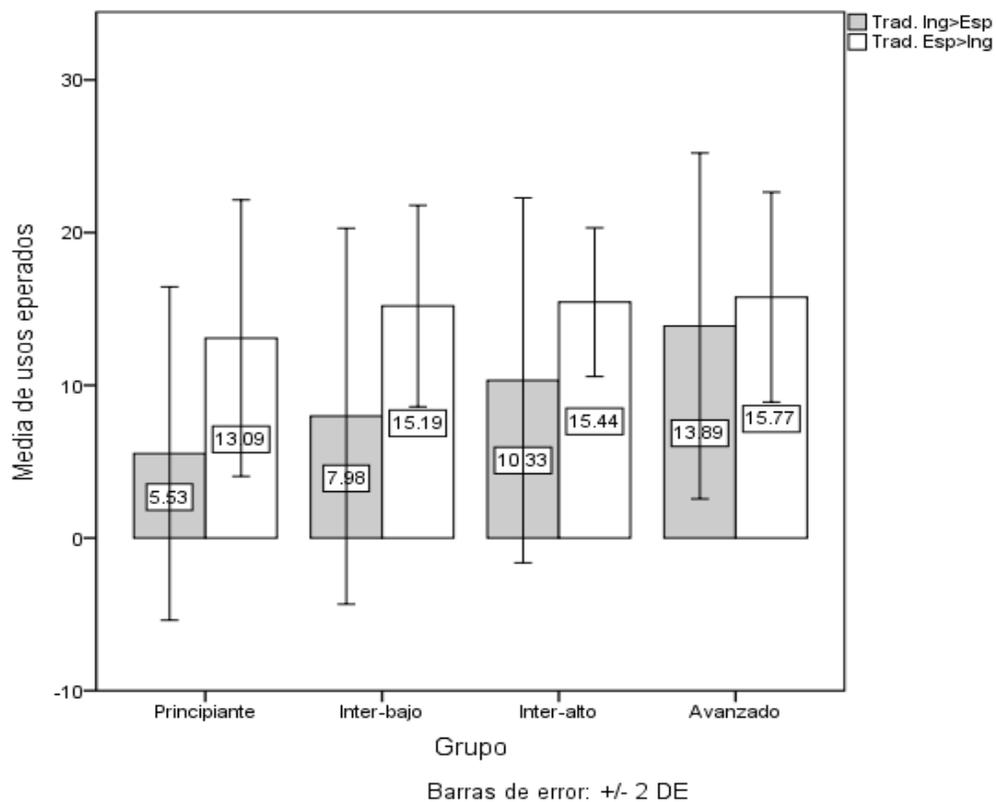
En esta figura, se advierte un incremento de los usos esperados por nivel de competencia en la LH en los plurales y también en los nombres no contables. Además se puede observar un mayor número de usos esperados en esta versión de la prueba de traducción que en la versión español > inglés. Las comparaciones entre los resultados generales de las dos versiones de la prueba de traducción se presentan en la siguiente sección.

### 5.3.2.3 Comparación de las dos versiones de la prueba de traducción

Al comparar las medias y desviación típica de los resultados de las dos versiones de la prueba de traducción —expuestos en los dos apartados anteriores—, se puede observar que

la prueba que causó mayor complicación, o sea, la que tuvo menos usos esperados, fue la del inglés al español. En tal versión, los cuatro grupos se comportan de manera más uniforme en comparación con la versión español > inglés, es decir, hubo menor dispersión en los resultados. La Figura 5.8 contrasta los resultados de las dos versiones. En ambas versiones de la prueba hay un aumento de los usos esperados conforme avanza el nivel de competencia.

Figura 5.8 Media de usos esperados en las dos versiones de la prueba de traducción por grupo



En la traducción español > inglés los dos grupos intermedios y el grupo avanzado produjeron resultados similares, dejando solamente al grupo principiante un poco por debajo, pero tampoco se comporta de manera muy distinta al resto de los grupos. En contraste, la traducción inglés > español muestra diferencias mayores entre los cuatro grupos y se

manifiesta de forma más clara el incremento de los usos esperados por grupo. En (61) se presentan ejemplos de la producción de los nombres no contables en esta versión de la prueba de traducción:

- (61) a. Oraciones en español: El **arroz** es un alimento saludable y de bajo costo, el **maíz** también lo es.  
Traducción al inglés: \*The **rice** is a healthy and affordable element, \*the **flour** is too. (principiante, 132, M)
- b. Oraciones en español: El **queso** es un producto de origen animal, mientras que el **azúcar** es un producto de origen vegetal.  
Traducción al inglés: \*The **cheese** is originally from ?the animal, while \*the **sugar** is originally from a vegetable. (intermedio-bajo, 226, M)
- c. Oraciones en español: El **té** y el **café** contienen cafeína. Se debe evitar esas bebidas durante el embarazo.  
Traducción al inglés: \* The **tea** and **coffee** contain caffeine. You should avoid these beverages while pregnant. (intermedio-alto, 330, M)
- d. Oraciones en español: El **oxígeno** es vital para las plantas y los animales.  
Traducción al inglés: \* The **oxygen** is vital for plants and animals. (avanzado, 435, M)

En (61a-d) se puede observar cómo la transferencia del español al inglés también está presente. Es posible que estos resultados se deban a una interpretación distinta a la esperada en esta prueba. Por ejemplo, quizá los participantes leen los nombres determinados con un interpretación específica y por eso utilizan ‘*the*’ en la traducción. Otra posibilidad es que hayan traducido palabra por palabra. En (62a-d) se ofrecen ejemplos de la producción de los participantes en cuanto a los plurales:

- (62) a. Oraciones en español: Las **manzanas** crecen durante todo el año, pero los **mangos** solamente crecen en primavera.  
Traducción al inglés: \*The **apples** grow during the whole year, but **mangoes** only grow during the spring. (principiante, 105, H)
- b. Oraciones en español: José compra juguetes de colección. Los **carros** son baratos, mientras que los **trenes** son más caros.  
Traducción al inglés: José buys collectable toys. **Car** collectables are cheap while **trains** are more expensive. (intermedio-bajo, 244, M)
- c. Oraciones en español: Las **universidades** nos mantienen informados. La información contribuye a nuestra educación.  
Traducción al inglés: \*The **universities** keep us informed. This information contributes towards our education. (intermedio-alto, 309, H)
- d. Oraciones en español: El oxígeno es vital para las **plantas** y los **animales**.  
Traducción al inglés: \*The oxygen is vital to \*the **plants** and \*the **animals**. (avanzado, 419, M)

En (62a, c y d) se observa transferencia en plurales en la dirección español → inglés en ‘*apples*’, ‘*universities*’, ‘*plants*’ y ‘*animals*’, mientras que en (62a y b) se observan usos esperados en ‘*mangoes*’, ‘*car*’s y ‘*trains*’. Lo cual ilustra que incluso existe transferencia en el nivel avanzado, pero la transferencia no es categórica, sino variable.

En conclusión, la hipótesis que se planteó en la sección. 5.3.2 se ha verificado: hay una mayor transferencia del inglés al español que del español al inglés en los sintagmas nominales —como se muestra en los porcentajes expuestos en las Tablas 5.8 y 5.10—, tanto en los plurales como en los nombres no contables. No obstante, cabe señalar que se encontró transferencia tanto del inglés al español como del español al inglés —en el caso de que los participantes no hayan interpretado los nombres determinados como específicos—. Lo cual nos permite establecer dos cosas: 1) que los participantes no ignoran, o por lo menos no

todos, que hay una diferencia cross-lingüística en la sintaxis de los nombres definidos y los nombres escuetos, pero no manifiestan un dominio total de dicho conocimiento, sino variación en los usos del determinante definido tanto en inglés como en español y, 2) que, efectivamente, la lengua dominante y las presiones sociales de la lengua mayoritaria determinan la dirección de la variación lingüística, siendo, en este caso, mayor de la lengua mayoritaria a la lengua minoritaria.

### 5.3.3 Reconocimiento de la interpretación genérica en nombres definidos

En esta sección se presentan los resultados del tercer interrogante de esta investigación: ¿hasta qué grado los hablantes de LH y los hablantes nativos reconocen la interpretación genérica de los nombres definidos españoles? Para responder esta pregunta se diseñó la prueba de veracidad, que constó de diez historias las cuales incluían veinte nombres definidos por el ArtD y diez por un adjetivo demostrativo ('estos'/'estas'). Los participantes debían leer la historia y servirse de la imagen que la acompañaba para responder las preguntas (para más detalle sobre esta prueba véanse las secciones 4.3.4 y 4.4.4, para ver la prueba véase el Apéndice D). Se consideró la interpretación genérica del ArtD la interpretación esperada por ser la que mayor reconocimiento ha recibido por parte de los hablantes nativos en estudios previos (Montrul e Ionin, 2010, 2012). La hipótesis detrás de este cuestionamiento es que el grupo hablantes nativos optará por la interpretación genérica, mientras que los grupos de hablantes de LH tendrán una preferencia menor por dicha interpretación debido a la influencia del inglés, en cuya lengua el determinante definido usualmente denota una interpretación específica. También se espera que conforme avance la

competencia lingüística de los participantes, aumente el reconocimiento de la interpretación genérica del ArtD.

Las estadísticas descriptivas proporcionan un primer panorama del comportamiento de los grupos en esta prueba. En lo referente a la interpretación genérica del ArtD ( $N = 20$ ), el número de casos esperados, la media y la desviación estándar para el grupo principiante fueron  $N= 447$ ,  $M=13.15$ ,  $DE= 4.52$ ; para el grupo intermedio-bajo  $N=675$ ,  $M=16.07$ ,  $DE=4.94$ ; para el intermedio-alto  $N=846$ ,  $M=16.27$ ,  $DE=4.35$ ; para el avanzado  $N=526$ ,  $M=15.03$ ,  $DE=4.53$ ; y para el de hablantes nativos  $N=621$ ,  $M=16.34$ ,  $DE=3.29$ . La media manifiesta un aumento del reconocimiento de la interpretación genérica en los grupos, excepto en el grupo avanzado, que manifestó una menor preferencia en comparación con los grupos intermedios. Asimismo, las diferencias entre los dos grupos intermedios y el grupo control son prácticamente nulas. Posteriormente, se realizó un análisis de varianza unidireccional en busca de diferencias estadísticamente significativa. Los resultados de esta prueba mostraron diferencias significativas  $F(4, 201) = 3.51$ ,  $p < .009$ . Luego, las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, expusieron entre qué grupos se encontraban tales diferencias. La Tabla 5.12 describe los niveles entre los cuales los resultados fueron estadísticamente significativos.

Tabla 5.12 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) *Tukey* para la interpretación genérica del ArtD

Prueba	Niveles comparados	Valor $p$
Interpretación genérica del ArtD	Principiante vs Inter-bajo	0.033*
	Principiante vs Inter-alto	0.012*
	Principiante vs Nativohablante	0.019*

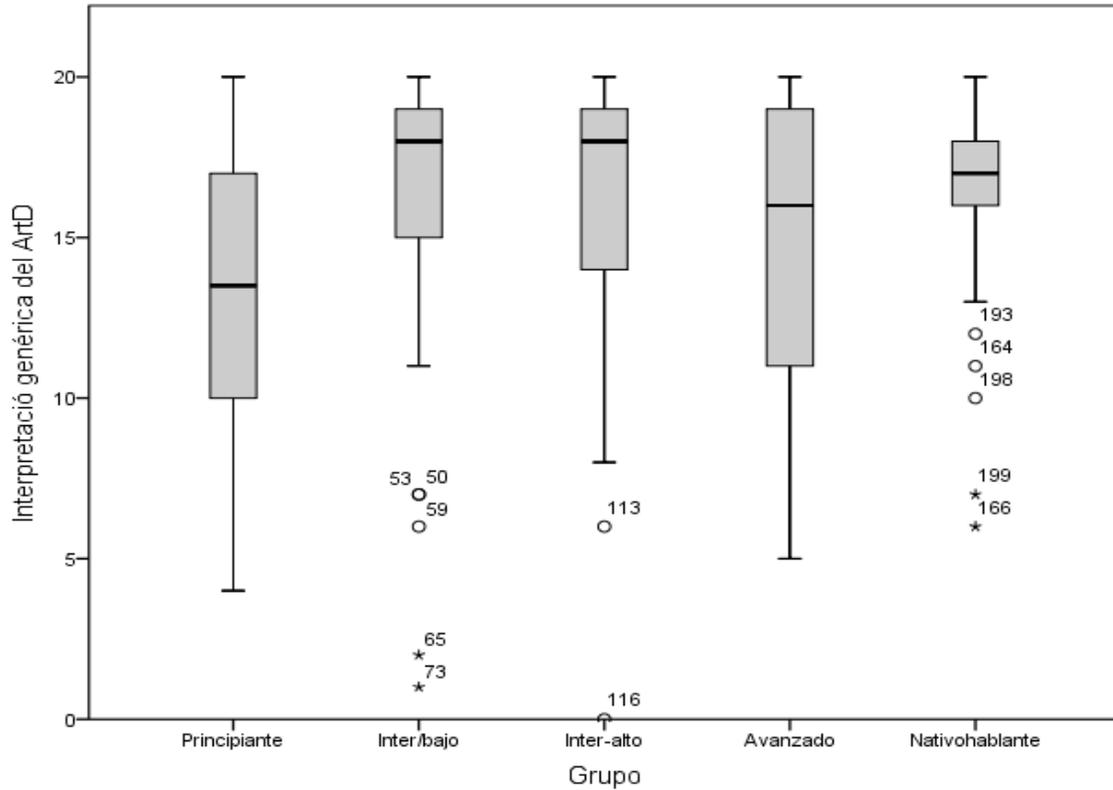
Nota: \*  $p < .05$

Según estos resultados, solamente hay diferencias entre el grupo principiante y los dos grupos intermedios, así como entre el grupo principiante y el grupo de hablantes nativos. Esto significa que no hubo grandes diferencias entre el grupo principiante y el grupo avanzado. Este resultado no se previó, pues lo esperado era que el grupo avanzado mostrara un mayor reconocimiento de la interpretación genérica del ArtD debido a que posee una mayor competencia lingüística de la LH. Este resultado atípico puede explicarse por medio de variables externas a la prueba que influyeron en el momento en que los participantes de este grupo la respondieron. Por ejemplo, el que no todos los individuos hayan comprendido la tarea, que no hayan leído cuidadosamente las preguntas o que no todos hayan tenido la misma motivación y dedicación al momento de responder a las preguntas, y por ende, esto no refleje los resultados que se esperaban en este nivel. Tampoco se descarta la posibilidad de que las instrucciones de la prueba hayan sido lo suficientemente claras o que el diseño de la misma haya confundido a los participantes.

La Figura 5.9 permite observar más detalladamente el comportamiento de los grupos. Por ejemplo, el grupo control es el más uniforme de los cinco grupos, aunque presenta algunos individuos fuera de la tendencia general, lo cual impacta los resultados. Lo mismo se

puede decir para el grupo intermedio-bajo que presenta varios individuos con un comportamiento diferente al del grupo en general. El grupo avanzado es el que presenta una mayor variación en sus respuestas. Mientras que el grupo principiante se comporta de forma esperada según su competencia lingüística en la LH. No se eliminaron participantes en esta prueba, porque aquellos que aparecen en la periferia, se comportaron de forma esperada en otras pruebas.

Figura 5.9 Media de usos esperados de la interpretación genérica del ArtD por grupo



#### 5.3.4 Reconocimiento de la interpretación específica del demostrativo

La prueba de veracidad, como se mencionó al principio de esta sección, también evaluó la interpretación específica del demostrativo ('estos'/'estas'). El objetivo del demostrativo en la prueba era garantizar la comprensión de la tarea por parte de los participantes, pues preguntaba directamente por las características de los protagonistas de las historias. A continuación se comparan los resultados de la interpretación específica del demostrativo (N = 10) con la interpretación genérica del ArtD.

El número de casos esperados, la medida y la desviación estándar de la interpretación específica del demostrativo para el grupo principiante fueron N= 279, M= 8.21, DE= 1.75; para el grupo intermedio-bajo N= 390, M= 9.29, DE= 1.07; para el intermedio-alto N= 465, M= 8.94, DE= 1.30; para el avanzado N= 324, M= 9.26, DE= 0.92; y para el de hablantes nativos N= 350, M= 9.21, DE= 1.23. La desviación estándar muestra que casi todos los grupos tuvieron una distribución similar en cuanto a la variación de respuestas: el grupo con una mayor distribución fue el principiante, mientras que el que tuvo una menor distribución fue el grupo avanzado. En esta tarea ocurre algo similar a lo que ocurrió en la tarea anterior con el grupo avanzado, pero en este caso con el grupo intermedio-alto, que se encuentra por debajo de la media del grupo intermedio-bajo. La explicación que se ofrece de este comportamiento es la misma que se ofreció del grupo avanzado con respecto a la interpretación genérica del ArtD. Por otro lado, el hecho de que el grupo intermedio-alto haya tenido una frecuencia de respuestas acertadas más baja de lo esperado puede significar que este grupo no comprendió del todo el ejercicio.

El análisis de varianza de los resultados esperados de los demostrativos expuso que hay diferencias significativas entre los grupos para esta variable,  $F(4, 201) = 4.45, p < .002$ .

Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, mostraron diferencias significativas entre los siguientes grupos:

Tabla 5.13 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*) *Tukey* para la interpretación específica del demostrativo

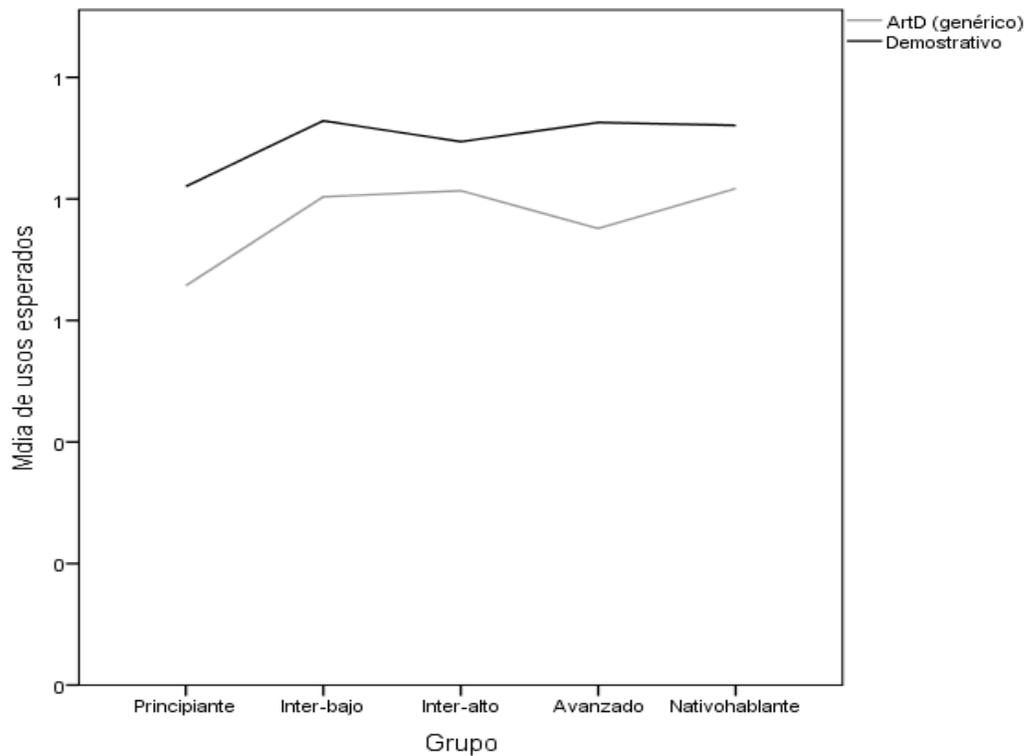
Prueba	Niveles comparados	Valor <i>p</i>
Interpretación específica del demostrativo	Principiante vs Inter-bajo	0.003**
	Principiante vs Avanzado	0.007**
	Principiante vs Nativohablante	0.009**

Nota: \*\**p* < .01

### 5.3.5 Comparación del conocimiento de la interpretación genérica en nombres definidos y de la interpretación específica del demostrativo

En esta sección se comparan las interpretaciones de los nombres definidos y del demostrativo. Los grupos con diferencias significativas en la interpretación específica del demostrativo fueron los mismos que en la interpretación genérica del ArtD. Sin embargo, el valor de *p* en la prueba del demostrativo fue > .01, mientras que en la del ArtD fue > .05. En contraste con los grupos que defirieron significativamente entre sí en la interpretación genérica del ArtD, en la interpretación del demostrativo hay diferencias entre los grupos principiante y avanzado y no entre principiante e intermedio-alto. La Figura 5.10 contrasta las respuestas esperadas en ambas tareas. Como el número de ítems no era equivalente en la interpretación del ArtD y del demostrativo, los resultados se convirtieron a porcentajes y luego se obtuvo la media de los porcentajes para poder hacer la comparación.

Figura 5.10 Media de usos esperados de la interpretación genérica del ArtD y la interpretación específica del demostrativo por grupo

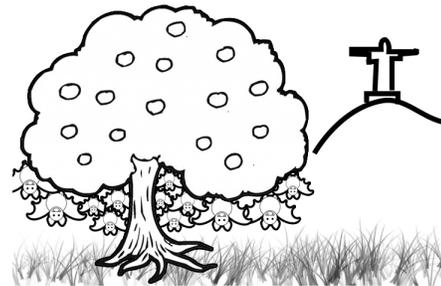


En los cinco grupos, los participantes tuvieron un mayor número de respuestas esperadas para la interpretación de demostrativo, tal como se previó, por ser este un ítem de control. Según los resultados anteriores, se concluye que, el grupo hablantes nativo prefirió la interpretación genérica del ArtD sobre la interpretación específica del mismo. Sin embargo, no hubo mucha diferencia entre el grupo de control y los dos grupos intermedios en cuando a la producción en esta tarea. Por otro lado, el grupo principiante transfiere la interpretación del inglés al ArtD hasta en un 44%; pues de las 680 ocurrencias posibles en esta prueba, se encontraron 447 casos esperados. En términos generales, las diferencias se encuentran entre el grupo principiante y el resto de los grupos: estos parecen reconocer la interpretación genérica del ArtD casi con la misma frecuencia que el grupo de control, pero el grupo

principiante se encuentra por debajo de los otros grupos en el reconocimiento de dicha interpretación.

En (10) se ofrecen ejemplos de la producción de los participantes en esta prueba. Primero se presenta la historia y luego las preguntas 1 y 4, las cuales contenían el ArtD. Después se proporciona la respuesta (en negritas) a estas preguntas con la interpretación entre paréntesis. Al final se presenta la pregunta 5, la cual contenía el demostrativo, seguida de su respuesta (en negritas) y entre paréntesis se indica si esta es la esperada o no.

(63) a. Historia 2: A los murciélagos (*bats*) les gusta vivir dentro de cuevas oscuras. En Brasil, unos turistas vieron una docena de murciélagos viviendo bajo los árboles en lugar de dentro de cuevas.



las

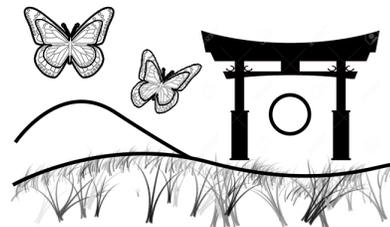
Pregunta 1: ¿Los **murciélagos** viven bajo cuevas? **Sí** (específico).

Pregunta 4: ¿Los **murciélagos** viven bajo los árboles? **No** (específico).

Pregunta 5: ¿Estos **murciélagos** viven bajo las cuevas? **No** (esperado).

[principiante, 115, M]

b. Historia 8: Usualmente, las mariposas tienen dos alas, pero en Japón mis primos vieron dos mariposas que en lugar de dos alas tenían cuatro alas.



Pregunta 1: ¿Las **mariposas** tienen 2 alas? **Sí** (genérico).

Pregunta 4: ¿Las **mariposas** tienen 4 alas? **No** (genérico).

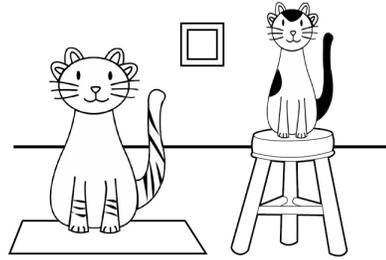
Pregunta 5: ¿Estas **mariposas** tienen 2 alas? **No** (esperado). [intermedio-bajo, 223, H]

c. Historia 3: Todos sabemos que los gatos tienen dos orejas, pero mi amigo tiene gatos que tienen un par extra de orejas. lugar de dos orejas, tienen cuatro.

Pregunta 1: ¿Los **gatos** tienen 4 orejas? (genérico).

Pregunta 4: ¿Los **gatos** tienen 2 orejas? **Sí** (genérico).

Pregunta 5: ¿Estos **gatos** tienen 4 orejas? **Si** (esperado). [intermedio-alto, 314, M]



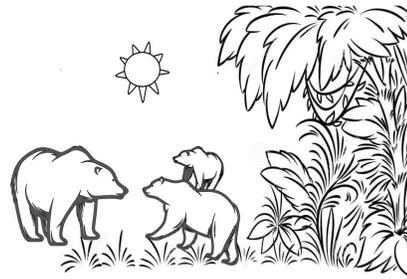
dos  
En  
**No**

d. Historia 7: Los osos polares viven en el Polo Norte, pero cuando viajé a Costa Rica vi a una familia de tres osos polares que vivían en la selva.

Pregunta 1: ¿Los **osos** polares viven en el Polo Norte? **Sí** (genérico).

Pregunta 4: ¿Los **osos** polares viven en la selva (*jungle*)? **No** (genérico).

Pregunta 5: ¿Estos **osos** polares viven en el Polo Norte? **No** (esperado). [avanzado, 406, M]



e. Historia 5: A los vampiros les encanta la sangre, pero mi amiga me contó que conoció a tres vampiros vegetarianos beben jugo de sandía (*watermelon*) en lugar de sangre.

Pregunta 1: ¿Los **vampiros** son vegetarianos? **No** (genérico).

Pregunta 4: ¿Los **vampiros** beben sangre? **Sí** (genérico).

Pregunta 5: ¿Estos **vampiros** beben sangre? **No** (esperado). [nativohablante, 519, M]



ella  
que  
lugar

La mayoría de las veces, los participantes dieron la misma interpretación a la pregunta 1 y 4, como ocurre en los ejemplos anteriores; pero hubo casos en los que no ocurrió así,

probablemente debido a alguna confusión o dificultad con el entendimiento de las preguntas. En la siguiente sección, se comparan los resultados de esta prueba con la prueba de gramaticalidad.

#### 5.2.6 Grado de dominio de la gramaticalidad e interpretación de los sintagmas nominales

La respuesta al cuarto interrogante se presenta en esta sección: ¿cuál de los dos aspectos (sintáctico/semántico) de los sintagmas nominales representa una mayor dificultad para los hablantes de LH? La hipótesis en torno a esta pregunta es que el conocimiento sintáctico, a saber, cuándo se requiere usar el ArtD y cuándo no, es más fácil de adquirir en comparación a la interpretación de los nombres definidos. En lo referente a la sintaxis, los hablantes de ELH solamente requieren aprender una restricción para generar oraciones gramaticales: los nombres en posición de sujeto en español por lo general son determinados. Pero ello no impide que se transfiera la interpretación marcada en inglés para los nombres definidos. Siendo así, los hablantes de ELH deben de aprender la interpretación genérica de los nombres definidos y, además, desaprender que tal interpretación podría ser expresada mediante nombres escuetos, porque esto rara vez ocurre en español.

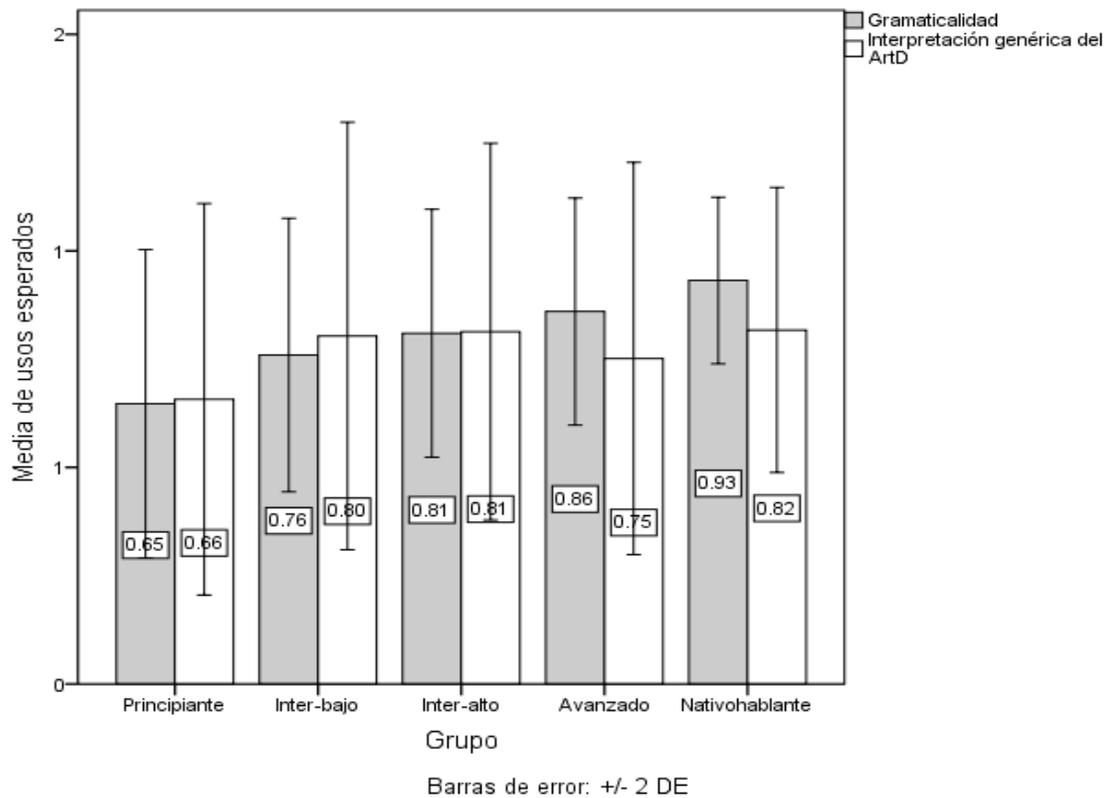
Para responder esta pregunta, primero se evaluó la relación entre los resultados de la prueba de interpretación con los resultados de la prueba de gramaticalidad por medio del coeficiente de correlación Pearson para considerar o descartar la dependencia de estas variables. O sea, si se encontraba una correlación positiva entre los resultados de ambas pruebas, esto se debería a una posible relación en el manejo del aspecto sintáctico —las restricciones de uso y omisión del ArtD— y el semántico —la interpretación genérica vs. la específica— de los sintagmas nominales en español. En otras palabras, el conocimiento de

las propiedades semánticas requeriría del conocimiento de las propiedades sintácticas y viceversa. Si no se encontraba una correlación positiva, entonces se supondría que el conocimiento sintáctico y el semántico son independientes.

Los resultados de esta prueba revelaron una correlación positiva baja entre los resultados de ambas pruebas,  $r(161) = .026$ ,  $p < .744$ . Esto es, el grado de gramaticalidad explica estadísticamente el 7% de la variabilidad en la prueba de interpretación. Tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre las dos variables.

Por lo anterior, se puede sugerir que el conocimiento de las propiedades sintácticas no determina el conocimiento de las propiedades semánticas, y viceversa, que rodean a los sintagmas nominales. Una vez que se comprobó la independencia de las dos variables, se compararon los promedios de los usos esperados de cada una de ellas por grupo, para saber cuál de las dos representó una mayor dificultad para los hablantes de ELH. Debido a que la prueba de gramaticalidad ( $N= 10$ ) no contenía el mismo número de ítems que la prueba de interpretación ( $N= 20$ ), las medias de usos esperados de esta última prueba se dividieron en dos para poder llevar a cabo la comparación. Como se muestra en la Figura 5.11, el grupo principiante tuvo una mayor producción de usos esperados en la prueba de interpretación que en la de gramaticalidad, aunque la diferencia solo fue de un 1%. El grupo intermedio-bajo produjo más respuestas esperadas en la prueba de interpretación, el grupo intermedio-alto mostró los mismos resultados en ambas pruebas y el grupo avanzado presentó un mayor número de respuestas esperadas para la prueba de gramaticalidad.

Figura 5.11 Medias de usos esperados de la prueba de interpretación y la prueba de gramaticalidad por grupo



Si se comparan los resultados de los hablantes de LH con el grupo de monolingües de español, se observa que el grupo avanzado es el que se comporta de manera más similar al grupo de hablantes nativos. Los hablantes nativos también mostraron una mayor frecuencia de respuestas esperadas para la prueba de gramaticalidad en comparación con la prueba de interpretación. La diferencia de los resultados de estas dos pruebas para el grupo de hablantes nativos fue de un 0.11, el grupo avanzado también mostró una diferencia de 0.11 entre los resultados de ambas pruebas, aunque el grupo de hablantes nativos produjo porcentajes de usos esperados más elevados en ambas pruebas. Los resultados del resto de los grupos en

ambas pruebas fueron similares, sobre todo en los grupos principiante e intermedio-alto, los cuales prácticamente reportaron los mismos resultados en ambas pruebas.

En suma, se puede concluir que solamente el grupo avanzado mostró mayor dificultad en la prueba de interpretación, pero sin diferencias estadísticamente significativas. Los tres grupos restantes, parecen no mostrar mayor o menor dificultad en los resultados de ambas pruebas. Posiblemente esto se deba a que, al tener una competencia lingüística limitada en la LH, ambas pruebas significaron el mismo reto en estos niveles. Otra posible explicación es que la adquisición del aspecto semántico facilite la adquisición del aspecto sintáctico (Slabakova, 2016). Una tercera opción es que los participantes de los tres niveles más bajos tengan un menor control entre la representación subyacente (mental) y la representación superficial (producción) de la variable. Por último, una cuarta opción es que la prueba de veracidad no refleje fidedignamente la capacidad de interpretación de los participantes en cada nivel. Esto porque la prueba de gramaticalidad muestra una progresión en el dominio de la variable conforme al nivel de cada grupo, como se esperaba, mientras que la prueba de interpretación no mostró un paralelismo entre el dominio de la variable y la competencia lingüística. Sin embargo, la tendencia general, parece apuntar a que las desigualdades cross-lingüísticas entre el inglés y el español se superan tanto en la sintaxis como en la semántica conforme los hablantes progresan en el dominio de la LH.

### 5.3.7 Grado de dominio de la gramaticalidad en la interpretación de los plurales y los nombres no contables

En esta sección se responde al quinto interrogante de este estudio: ¿hay diferencia en el grado de transferencia entre los plurales y los nombres no contables para los hablantes de

LH en cuanto al uso esperado del ArtD? La hipótesis es que no debería de haber una mayor o menor dificultad en los plurales o en los nombres no contables debido a que las diferencias cross-lingüísticas son las mismas para los dos tipos de nombres: ambos aparecen escuetos en inglés en contextos genéricos y determinados en contextos específicos; mientras que, en español, ambos aparecen determinados en cualquiera de las dos interpretaciones si están en posición de sujeto.

Para responder esta interrogante se compararon los resultados de la prueba de traducción del inglés al español, la cual contiene diez plurales y diez nombres no contables (véase la Tabla 5.8 para las estadísticas descriptivas). Se realizó una prueba de coeficiente de correlación Pearson para concretar si existía una relación entre estas dos variables. Esta prueba reveló una correlación positiva alta entre los usos esperados de los plurales y de los nombres no contables,  $r(161) = .852, p < .001$ . La proporción de la relación entre las dos variables se puede mostrar elevando al cuadrado el coeficiente Pearson  $r$  (0.852) que equivale a 0.725, lo que porcentualmente representa un 72%. En otras palabras, existe una relación estadísticamente explicada del 72% entre los dos tipos de nombres, estadísticamente significativa al nivel 0.01 (bilateral). La 5.14 expone los resultados por nivel del coeficiente  $r$  de Pearson y el valor de  $p$  para los dos tipos de nombres.

Tabla 5.14 Coeficientes  $r$  de Pearson entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para todos los niveles de LH

Pruebas	Nivel de competencia lingüística	Coeficiente $r$ de Pearson	Valor $p$
PC-NC	Principiante	.911	0.001**
	Intermedio bajo	.787	0.001**
	Intermedio alto	.804	0.001**
	Avanzado	.842	0.001**

Nota: \*\*  $p < .01$

La correlación entre las dos variables y los grupos se ilustran en la Figura 5.12 para el grupo principiante, 5.13 para el grupo intermedio-bajo, 5.14 para el grupo intermedio-alto y 5.15 para el grupo avanzado.

Figura 5.12 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo principiante

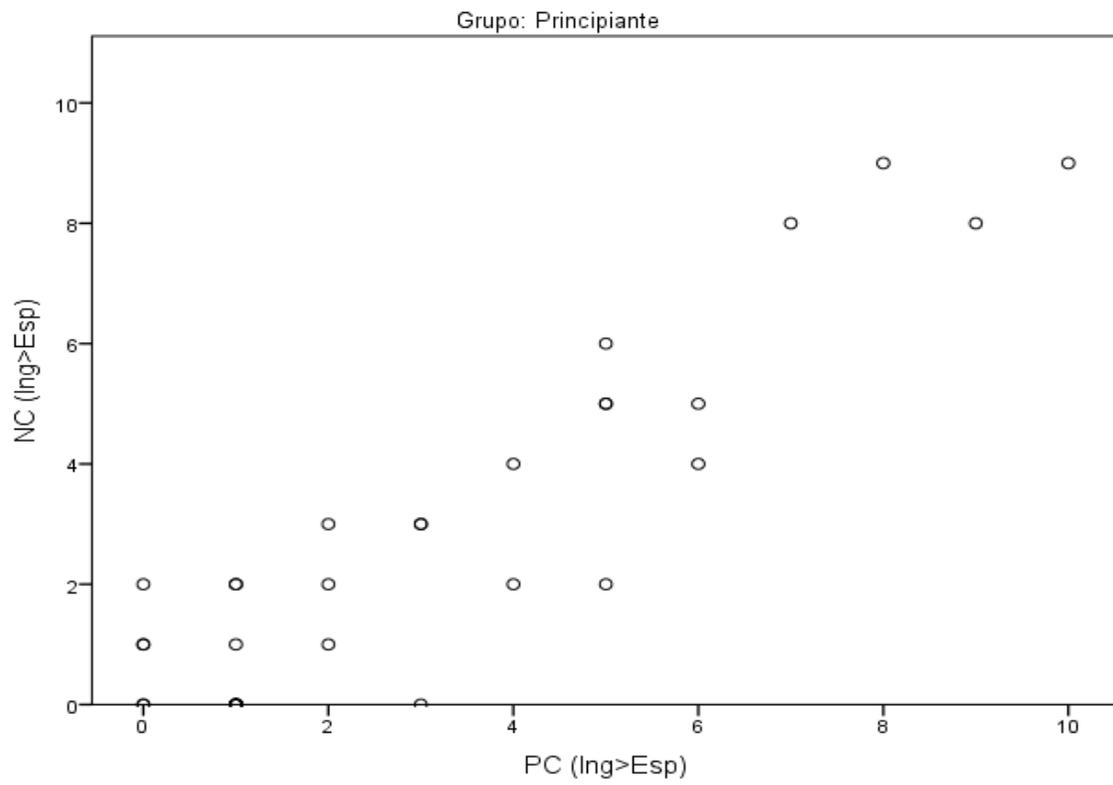


Figura 5.13 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo intermedio-bajo

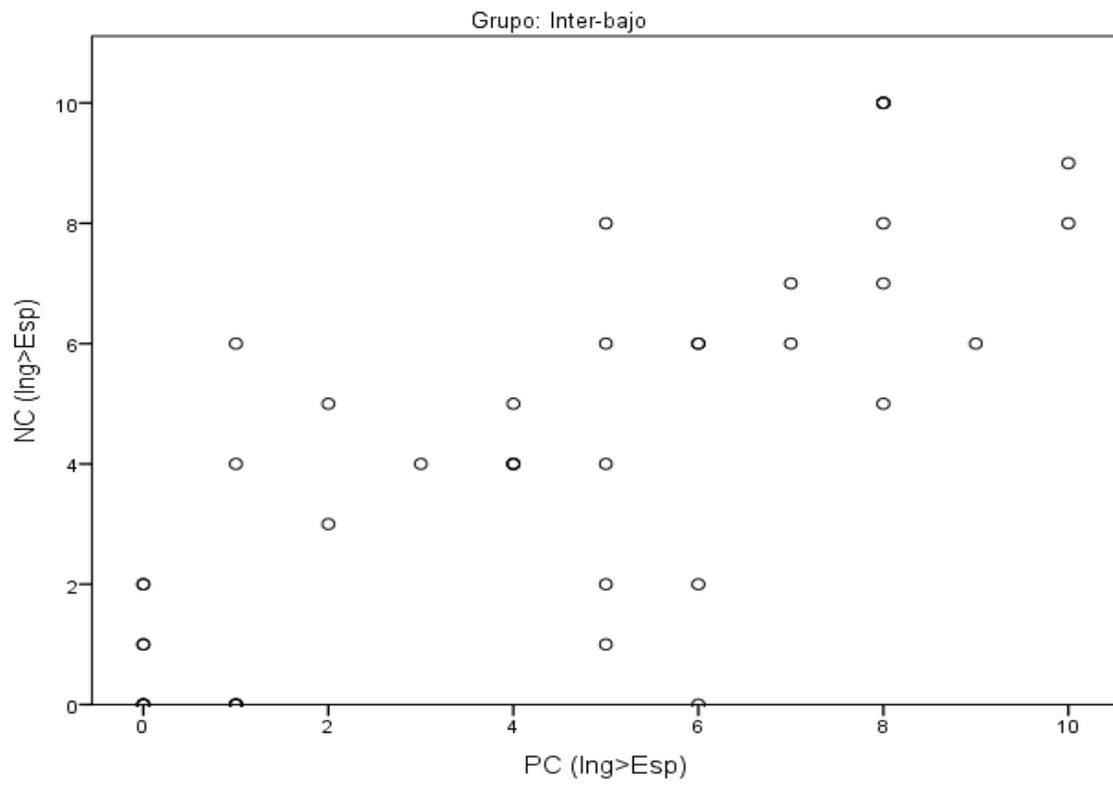


Figura 5.14 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo intermedio-alto

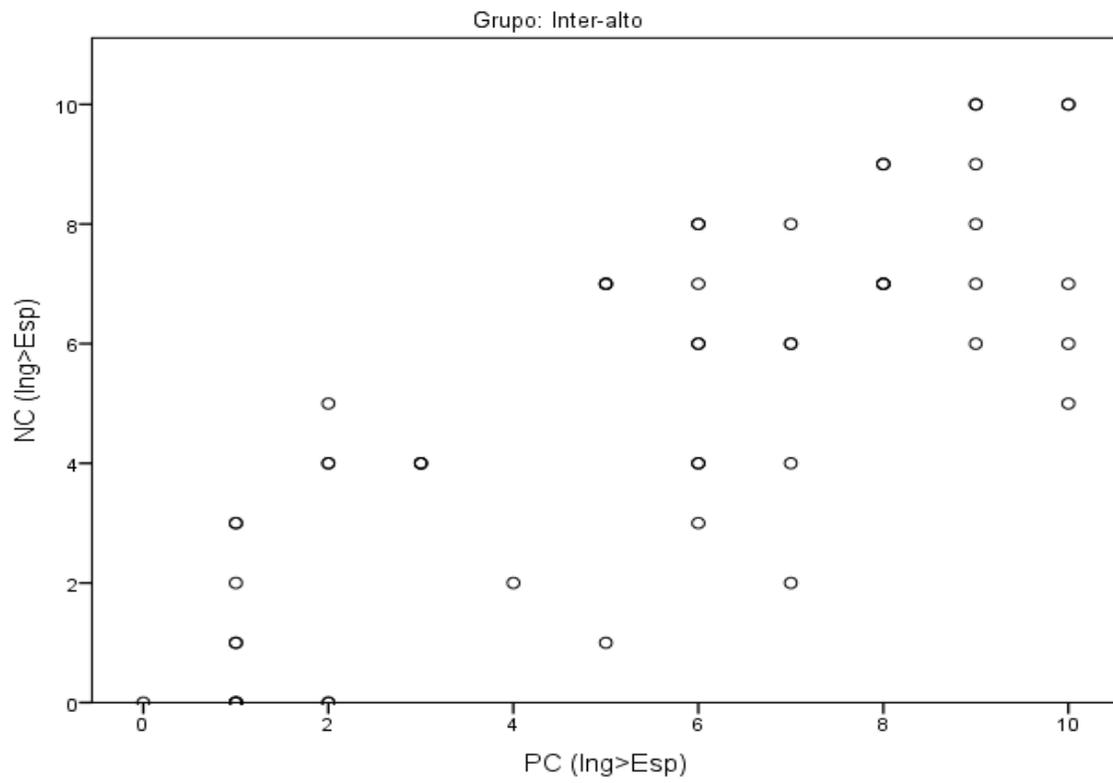
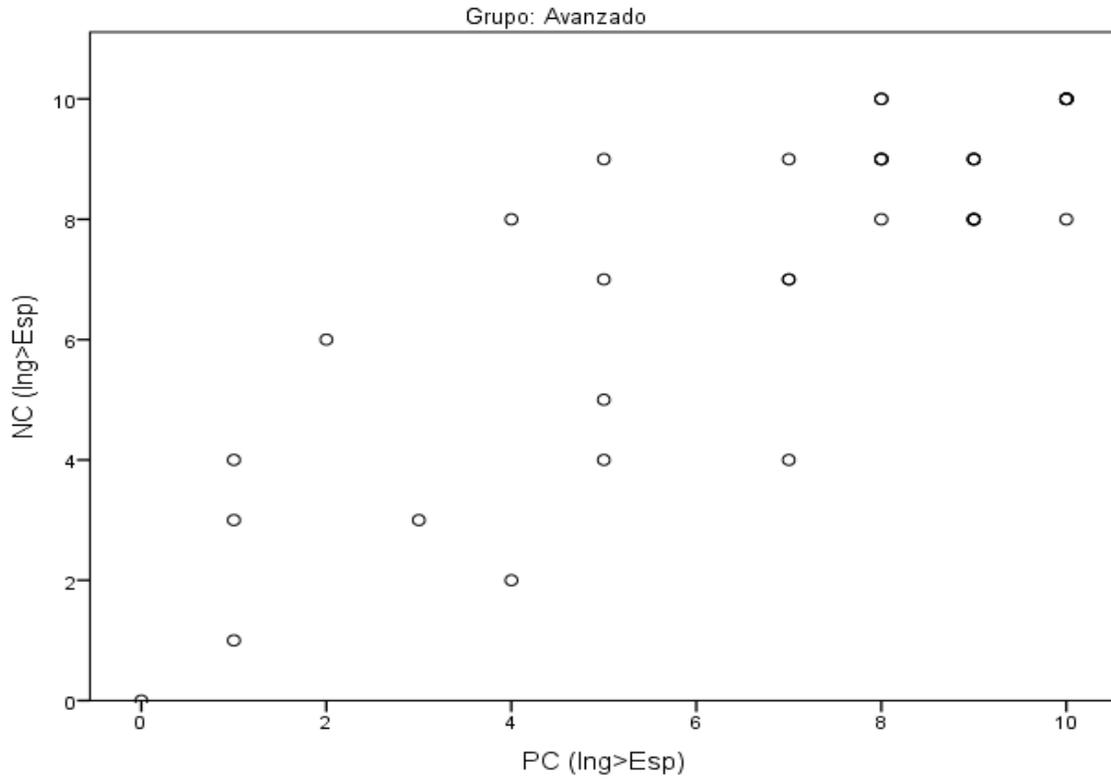


Figura 5.15 Correlación entre los plurales contables (PC) y nombres no contables (NC) para el grupo avanzado



Por último, se compara las medias de los usos esperados de los plurales y los nombres no contables en la prueba de traducción del inglés al español. La Tabla 5.15 presenta nuevamente estos esos resultados —previamente expuestos en la Tabla 5.8 y en la Figura 5.6— para facilitar su acceso al lector:

Tabla 5.15 Media de los usos esperados de los plurales contables (PC) (n = 10) y nombres no contables (NC) (n = 10)

Nivel de competencia lingüística	Media	
	PC	NC
Principiante	2.94	2.59
Intermedio bajo	4.02	3.95
Intermedio alto	5.37	4.96
Avanzado	6.71	7.17

Obsérvese que el grupo principiante difiere un en su rendimiento en ambos tipos de nombres en 0.35, el grupo intermedio-bajo difiere en 0.7, el grupo intermedio-alto en 0.41, y el grupo avanzado en 0.4; es decir, las diferencias son mínimas.

Por esto, se concluye que la respuesta al quinto interrogantes es que no existen diferencias en el grado de transferencia de los plurales y nombres no contables del inglés al español en los hablantes de ELH en lo referente al uso esperado del ArtD, pues los resultados de ambos nombres son muy similares en los cuatro niveles de competencia lingüística aquí estudiados.

### 5.3.8 Conocimiento metalingüístico

En este apartado se dará respuesta a la sexta pregunta de investigación: ¿los hablantes de LH poseen conocimiento metalingüístico de las diferencias cross-lingüísticas de lo sintagmas nominales con respecto al uso del ArtD y cómo se compara este con el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos? La hipótesis detrás de esta interrogante es que ni los hablantes de ELH ni los hablantes nativos tendrán un conocimiento metalingüístico de las reglas de uso del ArtD. Si bien, los hablantes nativos reconocen la

agramaticalidad de las oraciones debido a la omisión del ArtD, esto no conlleva a que sepan a qué se debe dicha agramaticalidad ni que sepan explicar la regla que posibilita la gramaticalidad de los sintagmas nominales en posición de sujeto. En todo caso, se esperan porcentajes bajos de usos esperados y que el grupo hablantes nativos tenga respuestas más acertadas en comparación con los hablantes de LH. Para responder esta interrogante se diseñó la prueba de conocimiento metalingüístico (ver Apéndices F1 y F2), la cual preguntaba tanto por el reconocimiento de la (a)gramaticalidad de oraciones en español, como por la explicación de cuándo se deben usar los determinantes definidos en inglés y en español. Cabe mencionar que esta prueba fue la última que respondieron los participantes y se entregó después de que habían respondido las pruebas anteriores para que no accedieran a ella sin antes haber completado las demás.

A continuación se presentan los resultados de esta prueba en lo referente al reconocimiento del uso del ArtD y al conocimiento metalingüístico que los participantes poseen en inglés y en español.

#### 3.3.8.1 Reconocimiento del uso del ArtD

La prueba metalingüística incluyó dos preguntas que presentaban dos oraciones en español: una con ArtD y otra con un nombre escueto. La oración con ArtD tenía un nombre plural y la que no tenía ningún determinante presentaba un nombre no contables. Estas son las preguntas de la prueba que median el reconocimiento del uso u omisión del ArtD:

1) ¿Se puede usar 'las' en la oración: 'Las gallinas comen maíz'? y 2) ¿Se puede decir 'Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos'? También se incluyó una pregunta extra en la prueba que respondieron los hablantes de ELH que cuestionaba el por qué no se

utilizaba ‘*the*’ en una oración: ¿Por qué no se usa ‘*the*’ en la siguiente oración: ‘Elephants are big mammals’?

Las respuestas esperadas a la pregunta relativa al uso del ArtD español en plurales son los siguientes:

Tabla 5.16 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje del reconocimiento del uso del ArtD en plurales contables (PC)

Grupo	Reconocimiento de uso del ArtD en PC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	34	28	0.82	0.39	82.35
Inter-bajo	42	38	0.93	0.26	90.48
Inter-alto	52	49	0.94	0.24	94.23
Avanzado	35	33	0.94	0.24	94.29
Nativohablante	38	37	0.97	0.16	97.37

La desviación estándar, cercana al cero, revela una distribución homogénea en los resultados de los cuatro grupos, especialmente en el grupo de hablantes nativos (0.16). Las respuestas esperadas a la pregunta relativa al uso del ArtD español en nombres no contables se muestran en la Tabla 5.17:

Tabla 5.17 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje de usos del ArtD en nombres no contables (NC)

Grupo	Reconocimiento de uso del ArtD en NC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	34	8	0.24	0.44	23.53
Inter-bajo	42	18	0.45	0.50	42.86
Inter-alto	52	28	0.56	0.50	53.85
Avanzado	35	21	0.62	0.49	60.00
Nativohablante	38	37	0.97	0.16	97.37

En este caso, la desviación estándar también se observa una distribución homogénea del grupo de hablantes nativos (0.16), la cual disminuye en los grupos de hablantes de LH, que, sin embargo, es bastante similar en los cuatro grupos. Otro análisis consistió en realizar las mismas estadísticas descriptivas considerando las respuestas de ambas preguntas para tener un panorama general del reconocimiento del uso del ArtD. Los resultados de las estadísticas descriptivas muestran un aumento de usos esperados conforme sube el nivel en la LH.

Tabla 5.18 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M) desviación estándar (DE) y porcentaje del reconocimiento de plurales contables (PC) y nombres no contables (NC)

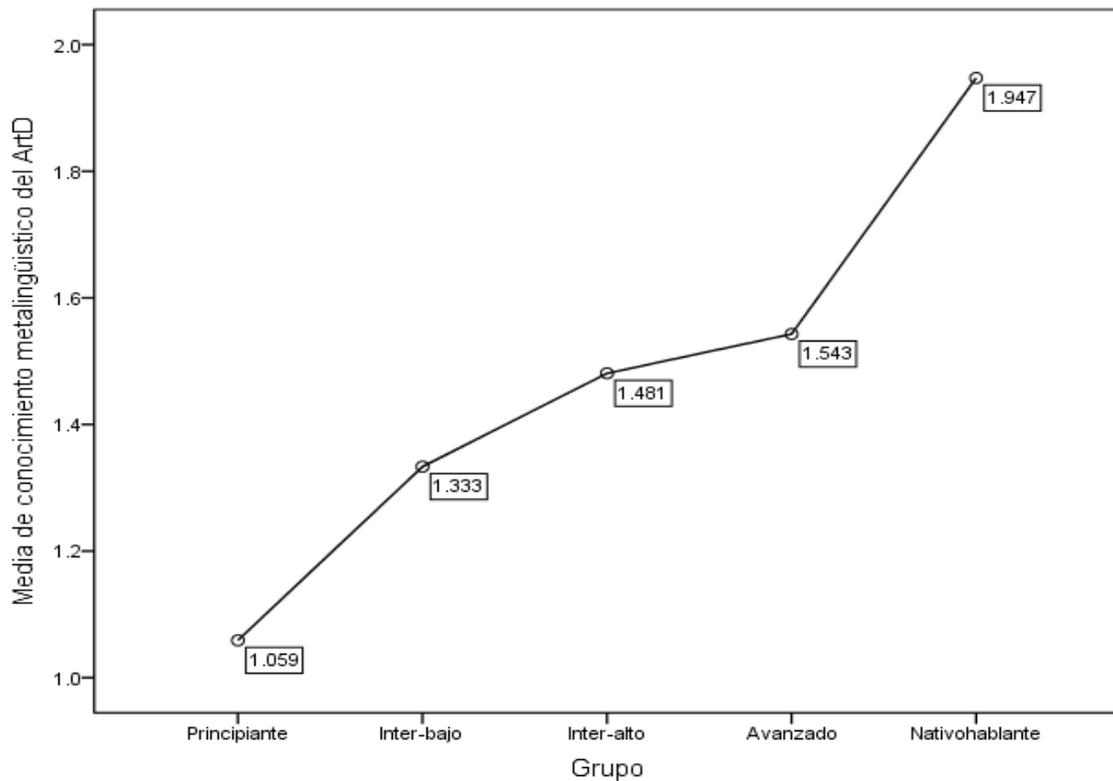
Grupo	Reconocimiento de uso del ArtD en PC y NC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	68	36	1.06	0.65	52.94
Inter-bajo	84	56	1.33	0.61	66.67
Inter-alto	104	77	1.48	0.61	74.04
Avanzado	70	54	1.54	0.56	77.14
Nativohablante	76	74	1.95	0.23	97.37

Se puede observar que la media del grupo control se encuentra por encima de los cuatro grupos de hablantes de LH. Asimismo, la baja desviación estándar del grupo de hablantes nativos (0.23) revela información sobre una distribución homogénea, la cual se dispersa en los grupos de hablantes de LH. Para buscar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, se condujo un análisis de varianza unidireccional. Los resultados de esta prueba mostraron diferencias significativas  $F(4, 201) = 12.39, p < .001$ . Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, revelan entre qué grupos se encontraban tales diferencias. Los niveles entre los cuales fueron estadísticamente significativas las diferencias ocurrieron entre el grupo de hablantes nativos y los cuatro grupos de hablantes de ELH, así como entre el grupo principiante y los dos grupos con mayor competencia en la LH (intermedio-alto y avanzado).

Las pruebas *Turkey* muestran diferencias entre niveles no consecutivos, es decir, entre niveles distantes entre sí, como el grupo principiante y los grupos avanzado y el de hablantes nativos. Aunque también muestra diferencias significativas entre el grupo avanzado y el de

hablantes nativos. Esto se interpreta como un comportamiento diferente entre los hablantes de LH y los hablantes nativos, quienes mostraron una mayor frecuencia de usos esperados; no obstante, ni siquiera el grupo de control alcanzó una media de 2.0 (el valor máximo). Por lo demás, hay una relación entre el reconocimiento del uso del ArtD y la competencia lingüística de cada nivel. La Figura 5.16 ilustra los resultados de esta tarea para cada uno de los grupos de hablantes de LH y el grupo de hablantes nativos.

Figura 5.16 Media de usos esperados en el reconocimiento del uso del ArtD



En (64) se ofrecen ejemplos de la producción de los participantes en esta prueba<sup>10</sup>. Primero se presenta la pregunta tal como aparece en la prueba y luego la respuesta de los participantes. En la siguiente sección, se presentan más ejemplos y los patrones de respuesta que siguieron los participantes, ya que tal sección se ocupa propiamente de la explicación metalingüística del uso del ArtD.

- (64) a. Pregunta 1. ¿Por qué no se usa *'the'* en la siguiente oración: 'Elephants are big mammals'? - **Because an introductory clause isn't essential in english whereas in spanish it is.**
- Pregunta 2. ¿Se debe usar 'las' en la oración: 'Las gallinas comen maíz'? - **Sí. ¿Por qué? - Because introductory clauses are essential in Spanish.**
- Pregunta 3. ¿Se debe decir 'Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos'? - **No. ¿Por qué? - Porque un palabra mas apropiado que "contenido" es "nivel".** (principiante, 108, H)
- b. Pregunta 1. ¿Por qué no se usa *'the'* en la siguiente oración: 'Elephants are big mammals'? - **you don't use 'the' in this phrase because Elephants are being described in general. If they were about specific elephants one would say 'the'.**
- Pregunta 2. ¿Se debe usar 'las' en la oración: 'Las gallinas comen maíz'? - **Yes. ¿Por qué? - In Spanish, words have genders. Gallinas are female so they must be described as such.**
- Pregunta 3. ¿Se debe decir 'Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos'? - **No, you must use 'El pan'.** ¿Por qué? - **You have to introduce nouns in Spanish with 'El' o 'La'.** (intermedio-bajo, 216, M)
- c. Pregunta 1. ¿Por qué no se usa *'the'* en la siguiente oración: 'Elephants are big mammals'? - **There is no point in pointing at that the elephants are**

---

<sup>10</sup> Los ejemplos se han transcrito tal como los escribieron los participantes.

**elephants, for example if its the beginning of a sentence like above the has no use. It can be use but, there is no need.**

Pregunta 2. ¿Se debe usar ‘las’ en la oración: ‘Las gallinas comen maíz’? - **Sí. ¿Por qué? - In english it is ok not use the because the words describe what they are, in spanish the hens are girls sort tosay, so you have to use las or los.**

Pregunta 3. ¿Se debe decir ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’? - **Sí. ¿Por qué? - Because Pan is what is being described in the sentence.** (intermedio-alto, 356, M)

d. Pregunta 1. ¿Por qué no se usa ‘the’ en la siguiente oración: ‘Elephants are big mammals’? - **En inglés, el artículo definido no es necesario porque sobra. El significado de la oración no cambia, pero es mejor no incluir ‘the’.**

Pregunta 2. ¿Se debe usar ‘las’ en la oración: ‘Las gallinas comen maíz’? - **Sí. ¿Por qué? - A diferencia del inglés, una de las reglas gramaticales del español es incluir el artículo definido.**

Pregunta 3. ¿Se debe decir ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’? - **No. ¿Por qué? - La oración está hablando del ‘pan’ en general, entonces se necesita el artículo definido.** (avanzado, 421, H)

e. Pregunta 2. ¿Se debe usar ‘las’ en la oración: ‘Las gallinas comen maíz’? - **Sí. ¿Por qué? - se refiere a un genero femenino y plural.**

Pregunta 3. ¿Se debe decir ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’? - **No. ¿Por qué? - Falta el uso de ‘El’ para que la oración tenga mas sentido al principio.** (nativohablante, 515, H)

En conclusión, se puede decir que la tendencia general del reconocimiento del uso del ArtD en nombres españoles es que cuanto más alta la competencia lingüística, más conocimiento metalingüístico tienen. Igualmente, el grupo de hablantes nativos muestra un mayor reconocimiento en contraposición con los grupos de hablantes de ELH.

### 3.3.8.2 Comparación del conocimiento metalingüístico en español y en inglés

Además de preguntar a los participantes por el uso del ArtD, se preguntó directamente por qué se usaba el determinante definido en inglés y en español. Como se esperaba, las respuestas acertadas fueron pocas tanto en la explicación del uso de ‘*the*’ como de ‘*las*’/‘*los*’. Pero obtuvo un mayor número de respuestas esperadas la explicación del uso de ‘*the*’. A continuación se presentan las respuestas esperadas en lo referente al conocimiento metalingüístico del ArtD español en plurales son los siguientes:

Tabla 5.19 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico (CM) del ArtD en plurales contables (PC)

Grupo	CM del ArtD en PC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	34	3	0.09	0.29	8.82
Inter-bajo	42	2	0.05	0.22	4.76
Inter-alto	52	6	0.12	0.32	11.54
Avanzado	35	3	0.09	0.28	8.57
Nativohablante	38	9	0.24	0.43	23.68

La Tabla 5.20 muestra las estadísticas descriptivas del conocimiento metalingüístico del ArtD español en nombres no contables:

Tabla 5.20 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico (CM) del ArtD en nombres no contables (NC)

Grupo	CM del ArtD en NC				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	34	3	0.09	0.29	8.82
Inter-bajo	42	1	0.02	0.15	2.38
Inter-alto	52	2	0.04	0.19	3.85
Avanzado	35	1	0.03	0.17	2.86
Nativohablante	38	8	0.21	0.41	21.05

Nótese que en estos últimos dos análisis, la desviación estándar muestra una mayor homogeneidad en el comportamiento de los hablantes de LH que en los hablantes nativos.

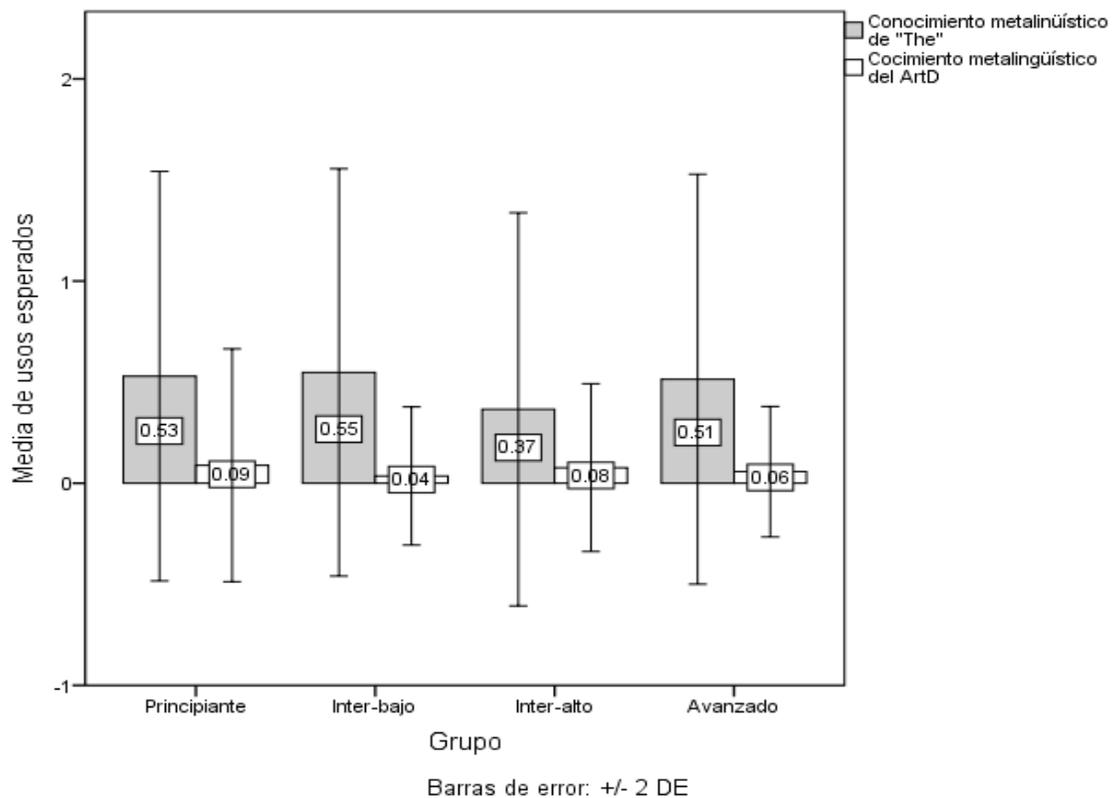
Por último, la Tabla 5.21 expone las estadísticas descriptivas del conocimiento metalingüístico de los determinantes definidos del inglés y del español.

Tabla 5.21 Número de ocurrencias (N-Oc), casos esperados (N-Es), media (M), desviación estándar (DE) y porcentaje para el conocimiento metalingüístico de ‘the’ y ‘las’/‘los’

Grupo	CM de ‘the’					CM de ‘las’/‘los’				
	N-Oc	N-Es	M	DE	%	N-Oc	N-Es	M	DE	%
Principiante	34	18	0.53	0.51	52.94	68	6	0.09	0.29	8.82
Inter-bajo	42	23	0.55	0.50	54.76	84	3	0.04	0.17	3.57
Inter-alto	52	19	0.37	0.49	36.54	104	8	0.08	0.21	7.69
Avanzado	35	18	0.51	0.51	51.43	70	4	0.06	0.16	5.71
Nativohablante						76	17	0.22	0.34	22.37

Las medias muestran que no hay mucha diferencia entre los resultados de los grupos ni para el determinante definido inglés ni para el español. A excepción del grupo de hablantes nativos que se encuentra por encima de los cuatro grupos de hablantes de LH. Pero sí hay diferencias entre el conocimiento metalingüístico en inglés y en español. Posteriormente se realizó un análisis de varianza para buscar diferencias estadísticamente significativas en los resultados. La prueba del conocimiento metalingüístico de 'the' no mostró resultados significativos,  $F(3, 163) 1.33, p < .265$ ; pero sí para el conocimiento metalingüístico del ArtD español,  $F(4, 201) 3.65, p < .007$ . Las pruebas de comparación posterior, *Tukey*, mostraron diferencias significativas entre el grupo de hablantes nativos y los grupos de hablantes de ELH, exceptuando el grupo principiante. Por lo que las diferencias se encuentran entre grupos de hablantes de LH y el grupo de hablantes nativos, pero no entre grupos de hablantes de LH. La Figura 5.17 compara las medias del conocimiento metalingüístico en inglés y en español.

Figura 5.17 Media de usos esperados del conocimiento metalingüístico en inglés y en español



La gráfica anterior permite observar que hay mayor número de respuesta esperadas con el determinante definido inglés que con el español. Para verificar si existía alguna relación entre la explicación metalingüística del uso de estos dos determinantes, se realizó un coeficiente de correlación Pearson. Los resultados revelaron una correlación negativa sin resultados estadísticamente significativos,  $r(161) = -.031$ ,  $p < .695$ . Por lo que se descartó la posibilidad de una relación entre estos dos tipos de conocimiento.

Los participantes mostraron patrones en el tipo de respuestas, en lo referente al ArtD español. Por ejemplo, algunos se refirieron al género y al número gramatical para explicar la presencia o la ausencia del ArtD como se muestra en (65), cuyas respuestas fueron extraídas de la pregunta 2, que interrogaba sobre el uso del ArtD en plurales, en la oración ‘Las gallinas comen maíz’:

- (65) a. Yes. To identify singular or plural. (principiante, 107, M)  
b. Si. Porque significa el femenino de las gallinas. (intermedio-bajo, 219, M)  
c. Yes, because, in Spanish, the words are either masculine or feminine and 'las' signifies femininity. (intermedio-alto, 301, M)  
d. Si. 'Las' se utiliza antes de una palabra que este en plural y sea de genero femenino. (nativohablante, 539, M)

Estas respuestas explican el uso del 'las' en relación al género y al número del nombre al que están determinado, en este caso, 'gallinas'. Esto no es una explicación errónea, sin embargo, no responde a por qué es necesaria la determinación del nombre en posición de sujeto. Otro patrón encontrado en las respuestas es aquel que responde a la gramaticalidad de las oraciones, como se muestra en (66):

- (66) a. Si. 'Las' is used to generalized the statement, without it, it doesn't sound like a full sentence. (intermedio-bajo, 222, M)  
b. No, I believe it doesn't because using the Word 'Las' just adds to 'the' to the sentence. The reader already knows that 'gallinas comen maíz' so adding 'Las' is just proper sentence structure. (intermedio-alto, 307, M)  
c. Yes. In Spanish you need it for it to be a complete sentence. (intermedio-alto, 329, M)  
d. Sí, porque 'gallinas' necesita estar acompañado de 'las' para que la oración tenga sentido. (nativohablante, 503, M)

En realidad, responder que la falta de 'las' en la oración 'Las gallinas comen maíz' conduce a tener una oración gramatical, simplemente es volver sobre la pregunta de sí es correcto o incorrecto el uso de 'las' en la oración. En otras palabras, apelar a la agramaticalidad de las

oraciones es una respuesta correcta, pero no permite saber si los participantes tiene un conocimiento metalingüístico del porqué se requiere el ArtD para evitar la agramaticalidad de la oración. Cabe mencionar que los participantes del grupo principiante fueron los que menos apelaron a la gramaticalidad de la oración para justificar la presencia del ArtD. Por otro lado, es interesante que en (66b), la estudiante parece otorgar un uso expletivo —sin contenido semántico— de ‘las’, según la afirmación de que este solamente aporta una función estructural a la oración.

Otras respuestas se pueden agrupar bajo la referencialidad, o sea, remiten a la función referencial del determinante definido, como en (67). Sin embargo, este tipo de justificación solamente se encontró en el nivel avanzado y en el grupo de hablantes nativos.

- (67) a. Si, está indicando. (avanzado, 410, H)  
b. Si, para saber que te refieres a las gallinas porque de otra forma no más dices ‘gallinas’ y pue se escucha mal y no se sabe cuales gallinas. (nativohablante, 535, H)  
c. Si, ya que ‘los’ hace referencia al objeto en femenino, como en este caso. (nativohablante, 513, H)  
d. Si, para saber a quien se hace referencia. (nativohablante, 509, M)

En repetidas ocasiones, los participantes simplemente escribieron que el ArtD definido era necesario en la oración porque sonaba bien o admitieron no saber el por qué, pero sí reconocieron la agramaticalidad de la oración sin ‘las’ —como se observa en (68)—. Esto refleja una intuición lingüística muy característica en los hablantes de ELH y también en los hablantes nativos (conocimiento implícito), que, sin embargo, permite observar el

desconocimiento de la razón de uso de este elemento en la oración dada (conocimiento explícito):

- (68) a. Si. Se debe de usar los artículos en español. La mera verdad no estoy segura porque esto es, pero se en la mayoría de casos se debe usar. (avanzado, 420, M)
- b. Yes. It sounds good and you need it placed there. (principiante, 127, H)
- c. Sí. No estoy seguro tiene que ver con reglas gramaticales del Español, me imagino. (intermedio-bajo, 210, H)
- d. In this sentence it is ok to use 'las'. This sentence sounds off if you leave out the word 'las'. (intermedio-alto, 344, H)

También se encontró con un grupo de respuestas que mostraban transferencia de los usos y de la interpretación de dichas estructuras en la dirección inglés → español:

- (69) a. Yes, because it is describing a particular noun (person, place, thing, or idea). It would only be incorrect if the intended action was to describe all gallinas. (intermedio-bajo, 214, M)
- b. Si. Se debe de usa "las" gallinas porque se esta hablando de unas gallinas especificas. (avanzado, 404, M)
- c. No. Gallinas is the subject, adding 'las' is adding an extra unnecessary phrase. (principiante, 127, M)
- d. No. You don't have to use 'las' because in spanish you don't necessary need the article. However you could use it and it would still be correct. (avanzado, 423, M)

En (69a) se hace referencia a la interpretación específica de la oración, el participante sugiere que si no estuviera presente 'las' la oración cambiaría su interpretación específica por una genérica. En (69b), es posible que ocurra exactamente lo mismo que en (69a) o, simplemente,

que la participante prefiera la interpretación específica de la oración sobre la genérica, influenciada por la semántica inglesa. En (69c), es probable que el hecho de que la participante haya reconocido la oración como gramatical y sugiera que ‘las’ es una palabra extra, se deba a que le haya otorgado una interpretación genérica tal como lo haría con un nombres escuetos en inglés. Por último, (69d) puede sugerir una vez más que los nombres escuetos son gramaticales en español, o puede ser que esta participante haya aprendido recientemente que el ArtD no siempre es necesario en posición de objeto y esté extrapolando esta regla a los nombres en posición de sujeto.

Las respuestas que dieron los participantes a la pregunta 3, que inquiría sobre la ausencia de un determinante en la oración ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’, fueron muy similares a las respuestas de la pregunta 2 y también se encontraron los mismos grupos de respuestas. Pero, en esta pregunta, se encontraron explicaciones que involucraban una interpretación genérica de la oración, como se ejemplifica en (70); en contraposición a la pregunta anterior en donde se encontraron explicaciones que respondían a una interpretación específica de la oración.

- (70)
- a. Yes. It is a statement about bread in general. (intermedio-bajo, 242, H)
  - b. Sí, se debe decir esta oración. Porque se está hablando de todo tipo de panes, no solo de un pedazo de pan. (intermedio-alto, 316, H)
  - c. Yes. Because the word ‘pan’ is an inclusion of all bread, to get just one you would add the number of ‘pan’ you want. (intermedio-alto, 321, M)
  - d. La oración no está hablando del ‘pan’ en general. Entonces no se necesita el artículo definitivo. (avanzado, 421, H)

Igualmente, se encontraron algunas diferencias en el tipo de respuestas que dieron los hablantes nativos y los hablantes de ELH, a saber: los hablantes de ELH afirmaron que el artículo era una palabra innecesaria, aseguraron que se usaba porque ‘sonaba bien’, aseveraron que el ArtD no siempre se usa en español; mientras que los hablantes nativos siempre intentaron dar una explicación en lugar de responder ‘no sé’ y, nótese también, que los hablantes nativos no dieron explicaciones que evocara a la especificidad de ‘Las gallinas comen maíz’, ni la genericidad de ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’.

Por otro lado, tanto hablantes nativos como hablantes de ELH se apoyaron en el género y el número gramatical, así como en la referencialidad que otorga el ArtD, para explicar la presencia y la ausencia del determinante definido.

Asimismo, en lo que incumbe al ArtD inglés, ‘*the*’ —como se muestra en la Tabla 5.21—, los participantes mostraron un mayor conocimiento metalingüístico en comparación con el rendimiento que mostraron con la misma partícula española. En (71) se presentan ejemplos de algunas explicaciones del porque ‘*the*’ no es necesario en la oración ‘*Elephants are big mammals*’:

- (71) a. Because you are talking about all elephants not a certain group of elephants.  
(principiante, 139, H)
- b. This is not necessary because elephants are being spoken about in general.  
(principiante, 117, H)
- c. It would not sound right to place ‘the’. It is best to simply leave it as elephants are big mammals since we are taking about all elephants. (intermedio-bajo, 202, M)
- d. As I understand it, using the article ‘the’ implies an specific animal. In the example sentence, the general type of animal is being refered to, so ‘the’ isn’t requires.  
(intermedio-bajo, 210, H)

- e. You don't use 'the' because are talking about all Elephants in general. If you use 'the' it might sound as if you mean a specific elephant. (intermedio-alto, 305, H)
- f. You don't use 'the' because it specifies a group of elephants. (intermedio-alto, 339, H)
- g. Lo único que se, es que no es necesario. En esta oración se están refiriendo a los elefantes en general. (avanzado, 425, M)
- h. The "the" i not necessary because you are talking about all elephants in general not a specific one. (avanzado, 408, M)

La mayoría de las respuestas se centraron en la diferenciación de las interpretaciones genéricas y específicas. Este tipo de explicación se encontró en los cuatro grupos de participantes de LH. Otras respuestas apuntaban a explicaciones diversas, como se ejemplifica en (71), por lo que no se encontró un patrón de respuestas más que el que se exhibe en (71).

- (72) a. You don't use 'the' because the noun is plural. You would only use 'the' if the noun were singular. Ex) The elepahnts... (principiante, 137, M)
- b. No se usa 'the' porque elefante está en plural y 'the' es singular. (avanzado, 424, M)
- c. Because 'the' is not necessary to identify 'elephants'. (principiante, 107, M)
- d. En ingles no se usa porque es implicado el sujeto de la oración. (avanzado, 417, M)
- e. It is extra words that don't need to be used to understand the sentence. (principiante, 118, H)
- f. The indicates emphasis on certain phrases. It is unnecessary here. (intermedio-alto, 337, H)

En conclusión, la prueba de conocimiento metalingüístico no muestra diferencias entre los grupo de LH, pero sí entre los hablantes de LH y los hablantes nativos. Asimismo, muestra diferencias entre el determinante definido en inglés y en español. Al parecer, los participantes

están más conscientes o tiene una mayor capacidad para expresar el uso y el significado de *'the'* en contraste con el uso y el significado de *'las'/'los'*.

El último capítulo evaluará los resultados aquí presentados en relación con otras investigaciones relevantes al uso y omisión del ArtD. También se discutirán las limitaciones de esta investigación y las implicaciones pedagógicas. Finalmente, se ofrecerán sugerencias para futuras investigaciones en este tema.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSIONES

#### 6.1 Introducción

En esta investigación se analizó la interferencia del inglés —como lengua dominante— al español —como LH— y viceversa en lo referente al uso y omisión del ArtD en sintagmas nominales en estudiantes de ELH en cuatro niveles de competencia lingüística (principiante, intermedio-bajo, intermedio-alto, avanzado). Asimismo, se exploraron las relaciones entre la sintaxis de los sintagmas nominales y la interpretación de los mismos en los plurales y los nombres no contables. Por último, se indagó qué tan conscientes eran los participantes de las diferencias cross-lingüísticas y si poseían algún conocimiento metalingüístico de los usos permitidos y las restricciones en torno a los sintagmas nominales en posición de sujeto. A la vez, se incluyó un grupo control de hablantes monolingües de español. La inclusión de este grupo tenía como objetivo posibilitar la observación del comportamiento lingüístico de hablantes nativos de español que no se encuentran en una situación de contacto de lenguas, no para regular o normar el comportamiento de los hablantes de LH —claramente distinto al de los monolingües por manejar más de una lengua—, sino para determinar si había semejanzas y diferencias en el comportamiento lingüístico de los bilingües y de los monolingües.

La hipótesis general de la que se partió es que se encontraría transferencia del inglés al español en los hablantes de LH como resultado del contacto entre las dos lenguas y que tal transferencia genere variación en el español de estos hablantes. No obstante, no se esperaba que esta variación fuera generadora de cambio en el sistema interno del español; pues, como se observó en los resultados, la interferencia del inglés que aquí se estudia, se supera

fácilmente con una mayor exposición a la LH y con la enseñanza explícita de las diferencias cross-lingüísticas.

Este capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera, se resumen los resultados de las interrogantes planteadas en esta investigación, seguido de una breve discusión y comparación con los estudios previos expuestos en el capítulo 2. En la segunda sección, se discuten los resultados en torno a las teorías de la transferencia y de las lenguas en contacto. En la tercera sección, se discuten algunas implicaciones y propuestas pedagógicas. Por último, en la cuarta parte se discuten las limitaciones de este estudio y se señalan algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

## 6.2 Resumen de los resultados

A continuación se presentan los resultados de las composiciones seguidos de los resultados de las pruebas discretas. Primero se presenta el resumen de las preguntas de investigación y los resultados encontrados para cada una de ellas, así como una comparación con los resultados que se han encontrado en investigaciones previas y las conclusiones derivadas de tales resultados.

Las composiciones mostraron patrones generales en la producción escrita de los hablantes de ELH. Esta prueba posibilitó observar el comportamiento de los participantes en la escritura libre en cuatro niveles de competencia lingüística. Puesto que los participantes de esta prueba eran candidatos al programa de ELH, es decir, su escritura fue previa a las clases de lengua, la producción que mostraron está libre de la influencia que la educación formal a nivel universitario pudiera tener en su actuación en la LH. Siendo así, los resultados que se obtuvieron en esta prueba, muestran las destrezas y el conocimiento que los hablantes de LH

ya tenían antes de formar parte del programa de ELH de la Universidad de Houston, sin descartar el hecho de que algunos de ellos recibieron clases de español en niveles educativos anteriores al universitario.

En términos generales, los resultados de las composiciones mostraron que los participantes omiten el ArtD en contextos obligatorios hasta casi un 30%. El grupo principiante omitió el ArtD un 25.62% de las veces, el grupo intermedio-bajo un 28.13%, el grupo intermedio-alto un 11.11% y el grupo avanzado un 9.01%. Los dos niveles más bajos (principiante e intermedio-bajo) se comportaron de forma muy similar, al igual que los dos niveles más altos (intermedio-alto y avanzado). En el análisis de los plurales y los nombres no contables, se encontró una mayor omisión del ArtD en los plurales en todos los niveles. En este tipo de nombres el ArtD se omitió un 33% de las veces, mientras que en los nombres no contables un 21%. Nuevamente, en esta distinción de nombres, los grupos principiante e intermedio-bajo se comportaron de forma semejante, al igual que los grupos intermedio-alto y avanzado. Posteriormente los plurales y los nombres no contables se subdividieron según la interpretación que recibían en el contexto en el que aparecían. La interpretación específica, tanto para los plurales como para los nombres no contables, mostró usos no esperados solamente en el grupo de principiantes, en el resto de los grupos no aparecieron nombres escuetos con esta interpretación —aunque en el grupo avanzado no hubo plurales con interpretación específica—. Por el contrario, en la interpretación genérica se encontró transferencia del inglés —presencia de nombres escuetos— en ambos tipos de nombres. En los plurales genéricos la transferencia se dio en un 37% de los casos, mientras que en los nombres no contables genéricos ocurrió en un 45%. En suma, la tendencia general

que se observa en los resultados es un dominio progresivo de la variable, paralelo a la competencia lingüística de los hablantes.

Después de haber resumido los resultados de las composiciones, se presentan a continuación los resultados de las pruebas discretas, siguiendo el orden de las preguntas de investigación:

1. ¿Hay diferencias en el grado de reconocimiento de la gramaticalidad de los sintagmas nominales españoles entre los hablantes de LH y los hablantes nativos?

Se concluye que el grupo de hablantes nativos se comportó distinto al grupo de hablantes de LH en cuanto al reconocimiento de la gramaticalidad de los sintagmas nominales en español, el grupo con menor reconocimiento de la (a)gramaticalidad fue el de principiantes, el cual tuvo hasta un 35% de respuestas no esperadas en esta prueba. Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, revelaron que las diferencias significativas para esta prueba se encontraron entre el grupo de principiantes y el resto de los grupos de hablantes de LH, así como entre el grupo de hablantes nativos y los grupos de LH, excepto el grupo avanzado, cuya actuación se asemeja a la de los hablantes nativos. No obstante, los monolingües de español mostraron un mayor número de respuestas esperadas en comparación con los cuatro grupos de hablantes de LH. Asimismo, el grupo de hablantes nativos presentó un comportamiento más uniforme en comparación con los grupos de LH, cuyas respuestas fueron más dispersas dentro de cada grupo.

Estudios anteriores reportaron resultados similares. El estudio de Pérez-Leroux et al. (2004) reveló que los hablantes nativos de español prefieren la interpretación genérica del ArtD sobre la específica desde una edad temprana (3 a 7 años). Igualmente, el estudio de

Cuza et al. (2012), cuyos participantes eran aprendices de español como L2 y hablantes nativos de inglés, reconocieron la agramaticalidad de los nombres escuetos, pero también aceptaron un cuarto de los nombres escuetos como gramaticales, por lo cual también se encontró transferencia de la L1 a la L2. En un estudio posterior, que realizaron Ionin et al. (2013), los estudiantes de español como L2, cuya lengua materna era el inglés, mostraron un mayor grado de aceptación de los plurales definidos en contraposición a los plurales escuetos en la prueba de gramaticalidad de sintagmas nominales, sin embargo la transferencia de la L1 a la L2 estaba presente. También encontraron que a mayor competencia en la L2 mayor era el grado de aceptabilidad de los plurales definidos. Por último, los estudios de Montrul e Ionin (2010, 2012) también mostraron que los hablantes de LH tuvieron resultados más bajos que los hablantes nativos de español en la prueba de gramaticalidad, es decir, aceptaron un mayor número de veces los plurales escuetos como gramaticales. Por lo tanto, en ambos estudios se encontró transferencia del inglés al español en los hablantes de LH.

2. ¿Los hablantes de LH transfieren las diferencias cross-lingüísticas con respecto a la sintaxis de los plurales y nombres no contables —definidos en español y escuetos en inglés—, en la dirección inglés > español y español > inglés?

Para la prueba de traducción del inglés al español, se concluye que se encontró transferencia en los cuatro niveles de competencia lingüística tanto para los plurales como para los nombres no contables. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en ambos tipos de nombres. Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, expusieron que las diferencias significativas para los plurales se encuentran entre el grupo principiante y los grupos intermedio-alto y avanzado, así como entre los grupos intermedio-bajo y avanzado.

Mientras que las diferencias para los nombres no contables se encuentran entre el grupo de principiantes y los grupos intermedio-alto y avanzado, así como entre el grupo avanzado y los dos grupos intermedios. También se observó un aumento progresivo de los usos esperados según avanzaba el nivel de competencia lingüística en la LH.

En la prueba de traducción del español al inglés también se encontró transferencia, aunque en un menor grado, en comparación a la transferencia encontrada en la misma prueba del inglés al español. Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, desplegaron diferencias significativas para los plurales entre los grupos principiante y avanzado, mientras que para los nombres no contables revelaron diferencias entre el grupo principiante y los grupos intermedio-bajo, intermedio-alto y avanzado.

En la traducción del inglés al español la transferencia fue de hasta un 75% en los nombres no contables del grupo principiante, en la traducción del español al inglés la transferencia alcanzó un 52% en los plurales del grupo de principiantes. Aunque queda la posibilidad de que alguna de esta “transferencia” se deba a que los participantes hayan dado una lectura específica a lo que pretendía ser una interpretación genérica. En esta versión de la traducción también se observó una disminución de los usos no esperados conforme avanzaba el nivel de competencia de los participantes en la LH.

El estudio de Serratrice et al. (2009) encontró que los niños bilingües en inglés e italiano aceptaron con mayor frecuencia como gramaticales los plurales escuetos — especialmente en contextos genéricos—, esto porque en inglés son gramaticales, un comportamiento similar a lo que ocurrió con los hablantes de LH de este estudio; mientras que los bilingües de español-italiano tuvieron respuestas más precisas, tal como el grupo de hablantes nativos de esta investigación.

3. ¿Hasta qué grado los hablantes de LH y los hablantes nativos reconocen la interpretación genérica de los definidos españoles?

La respuesta a esta pregunta es que los hablantes de LH reconocen esta interpretación del ArtD tanto como los hablantes nativos. El grupo que mostró menos reconocimiento de la lectura genérica fue el de principiantes con un 65% de respuestas esperadas. Las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, revelaron que las diferencias se encuentran entre el grupo de principiantes y los grupos intermedio-bajo, intermedio-alto y hablantes nativos.

En el estudio de Serratrice et al. (2009), los bilingües de inglés-italiano, cuya L1 era el inglés, reconocieron las dos lecturas del ArtD y optaron por la lectura específica y por la lectura genérica cuando el contexto evocaba una u otra interpretación respectivamente. En este sentido, estos resultados difieren de los del presente estudio pues aquí los participantes prefirieron la interpretación genérica del ArtD hasta un 65% de las veces, como ya se mencionó. En el estudio de Ionin et al. (2013), los hablantes nativos de inglés y aprendices de español fueron divididos en tres grupos: el grupo principiante prefirió la interpretación específica del ArtD en definidos, mientras que los grupos intermedio y avanzado oscilaron entre la interpretación genérica y la específica. Solamente el grupo de hablantes nativos prefirió la interpretación genérica. En este caso, los resultados de este estudio y del de Ionin et al. (2013) difieren, puesto que en el presente estudio todos los grupos de hablantes de LH tienen porcentajes altos para el reconocimiento de la interpretación genérica del ArtD. En el estudio de Montrul e Ionin (2010) los hablantes de LH prefirieron la interpretación genérica del ArtD un 56.7% de las veces, mientras que los hablantes nativos de español la prefirieron un 81.2%. El comportamiento de los hablantes nativos en el estudio de Montrul e Ionin

(2010) y en el presente estudio es muy similar, pero en este estudio los hablantes de LH reconocieron más veces dicha interpretación de los nombres definidos. Las diferencias en la preferencia de la interpretación genérica del ArtD entre los participantes de este estudio y el de Montrul e Ionin (2010) pueden deberse al uso y a la exposición diaria de la lengua. Los hablantes de LH de este estudio manifestaron utilizar el español y el inglés fuera de casa; así como en la convivencia con hablantes nativos de español. Otra explicación puede deberse a la edad de adquisición de la LH. Como muestra en el estudio de Gelman y Raman (2003), la interpretación de los sintagmas nominales determinados por un ArtD y escuetos en la lengua materna se adquiere a edad temprana (2 años de edad). Es posible que entre más temprano se adquiriera la LH, mayor facilidad se tenga para interpretar a los nombres determinados por un ArtD como genéricos. En el estudio de Montrul e Ionin (2010) 70% de los participantes respondieron que su lengua nativa era el español, mientras que en este estudio 81.6% aseguraron haber adquirido el español desde su nacimiento.

4. ¿Cuál de los dos aspectos —sintáctico o semántico— de los sintagmas nominales representa una mayor dificultad para los hablantes de LH?

La respuesta a esta pregunta es que los resultados de la prueba de gramaticalidad y la de interpretación fueron similares, por lo cual, se puede concluir que las dos pruebas representaron el mismo reto para los participantes.

Primero se descartó la posibilidad de que el dominio del aspecto sintáctico se relacionara con el aspecto semántico. Los resultados revelaron que no existía una relación entre la gramaticalidad y la interpretación de los sintagmas nominales en la producción de los participantes de este estudio. Esto se interpreta como el deslindamiento de los dos aspectos,

es decir que el conocimiento de una propiedad pareciera no depender del conocimiento de la otra. No obstante, es posible que el dominio de uno de los dos aspectos facilite el dominio del otro. En el estudio de Slabakova (2006), los hablantes de inglés también mostraron un dominio consistente de las propiedades semánticas y sintácticas, al igual que los hablantes de LH en el presente estudio. Slabakova atribuye esto al hecho de que la adquisición del aspecto sintáctico facilita la adquisición del aspecto semántico (p. 521). Según su investigación, las propiedades sintácticas y las semánticas están relacionadas entre sí. En contraste, en el estudio de Montrul e Ionin (2010), los hablantes de LH tuvieron un 86% de respuestas esperadas para la prueba de aceptabilidad, mientras que para la prueba de veracidad —la cual medía la interpretación de los sintagmas nominales— mostraron un 56.7% de respuestas esperadas. Asimismo, en el estudio de Ionin et al. (2013) los nativohablantes de inglés mostraron una mayor frecuencia de usos esperados para la prueba de aceptabilidad que para la prueba de veracidad en español. Por ello, estas investigadoras afirman que es más fácil adquirir las diferencias sintácticas que las diferencias semánticas, al contrario de Slabakova, suponen que estos dos aspectos están deslindados.

5. ¿Hay diferencia en el grado de transferencia entre los plurales y los nombres no contables para los hablantes de LH en cuanto al uso esperado del ArtD?

Se encontró que no hay diferencia en el grado de transferencia de los plurales y los nombres no contables en ninguno de los cuatro niveles de competencia lingüística de los hablantes de LH. La prueba de coeficiente de correlación Pearson reveló una correlación positiva muy alta entre las respuestas esperadas de ambos tipos de nombres. Esta correlación resultó significativa al nivel 0.01 (bilateral). En suma, el grado de transferencia que se

encontró en ambos tipos de nombres es similar: 70.5% en los plurales y 74.1% en los nombres no contables.

Los estudios empíricos previos no hacen una división de nombres plurales y no contables, por lo que no se hace una comparación de estos resultados con otras investigaciones.

6. ¿Los hablantes de LH poseen conocimiento metalingüístico de las diferencias cross-lingüísticas de los sintagmas nominales con respecto al uso del ArtD y cómo se compara este con el conocimiento metalingüístico de los hablantes nativos?

Los hablantes de LH mostraron tener un mayor conocimiento del uso del determinante definido inglés, ‘*the*’, en comparación con el ArtD español. Además, las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, mostraron que las diferencias significativas ocurrieron entre el grupo de hablantes nativos y los grupos intermedio-bajo, intermedio-alto y avanzado; es decir, entre el grupo de hablantes nativos y los grupos de hablantes de LH exceptuando el grupo de principiantes. El grupo principiante mostró un mayor porcentaje de respuestas esperadas que el resto de los grupos de lengua de herencia —estadísticamente aminorando las diferencias con el grupo de hablantes nativos—, sin embargo, en número de casos esperados, los principiantes ofrecieron tres respuestas esperadas, mientras que el grupo intermedio-bajo y avanzado dieron una y el grupo intermedio-alto dio dos. Los resultados del análisis de varianza unidireccional para el determinante definido inglés, no mostró diferencias significativas entre los grupos.

El conocimiento metalingüístico del ArtD español que mostraron tener los hablantes de LH fue de un 8.8%, mientras que los hablantes nativos mostraron un conocimiento

metalingüístico del 22.3%. Por otro lado, los hablantes de LH revelaron un conocimiento metalingüístico del determinante definido inglés del 54.7%. Por tratarse de un conocimiento metalingüístico, no se esperaba que los participantes tuvieran este tipo de conocimiento, pues se trata más de un conocimiento artificialmente adquirido, es decir, no se espera que los hablantes de una lengua conozcan el por qué de ciertos usos lingüísticos. No obstante, los resultados de esta prueba mostraron que los bilingües poseen una mayor conciencia de los usos del inglés que de los usos del español en lo que respecta al ArtD. Esto era de esperarse porque han recibido educación formal en inglés, es decir, han estado más expuestos a la gramática inglesa —pero, en muchos casos, no a la española—, lo cual les ha permitido desarrollar cierto conocimiento metalingüístico del inglés.

En lo referente al uso del ArtD en español, se encontró un aumento del reconocimiento del uso de este determinante en nombres cuya función es la del sujeto de la oración, paralelo al aumento en la competencia lingüística de los participantes. Además las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, mostraron que las diferencias significativas ocurrieron entre el grupo principiante y los grupos intermedio-alto, avanzado y hablantes nativos; así como entre el grupo de hablantes nativos y los grupos intermedio-bajo, intermedio-alto y avanzado.

Estudios empíricos previos tampoco incluyeron una prueba de conocimiento metalingüístico de la variable, por lo que no se presenta aquí una comparación de los resultados de esta prueba con otras investigaciones.

En términos generales, se concluye que los hablantes de LH son capaces de adquirir las propiedades sintácticas y semánticas de los sintagmas nominales españoles. Por ende, es posible que la transferencia de la lengua dominante hacia la LH se elimine, es decir, que las

diferencias cross-lingüísticas no dificultan permanentemente el desarrollo de la LH. Como se expuso en la sección de estudios previos del Capítulo 2, la manera de interpretar los sintagmas nominales en lenguas romances y germánicas, así como las dificultades a las que se enfrentan los hablantes de L2 o de LH son similares en niños y adultos, lo cual apunta a que la constitución de la estructura y el significado de las lenguas involucradas son la causa principal de la transferencia, seguida de factores externos como el contexto social —situación de contacto de lenguas—, la edad de adquisición o si la lengua se adquiere en un contexto formal o informal. En otras palabras, el lenguaje dominante juega un papel en la configuración de las gramáticas de L2s y de LHs, por lo menos en las etapas iniciales de adquisición o de desarrollo. Se concluye, siguiendo a Montrul e Ionin (2010, 2012) que la transferencia aquí estudiada se debe, más que a ningún otro factor, al nivel de dominio de las lenguas.

### 6.3 Conclusiones sobre la transferencia lingüística y la variación dialectal

Los lingüistas experimentales y teóricos de la transferencia de lenguas en contacto consideran que es imprescindible tener un enfoque multidisciplinario en el cual se consideren no solo los factores lingüísticos, sino también las variables extralingüísticas —contexto sociopolítico, edad de adquisición de la L2, función de las lenguas, etc.— que juegan un papel en este fenómeno. Por ello, el contexto y la estructura social en el que dos lenguas entran en contacto, así como el estatus de las lenguas —hegemónica o minoritaria— impacta la dirección de la transferencia lingüística. En este estudio, se comprobó que el tipo de transferencia que se analizó es el resultado de la identificación de elementos similares en dos lenguas como sugiere Weinreich (1996). Los hablantes bilingües

que participaron en este estudio identifican la categoría del ArtD inglés con el ArtD español, algunas veces sin reparar en las diferencias de uso e interpretación entre cada lengua.

Por otro lado, los resultados de este estudio muestran que la aparición de nombres escuetos y las interpretaciones de sustantivos —determinados o no— similares a las inglesas, lejos de conducir al cambio, disminuye o desaparece cuando los hablantes de LH son expuestos a las diferencias cross-lingüísticas entre el inglés y el español. Siendo así, estos resultados comprueban que la transferencia sintáctica es tan común como otros tipos de transferencia, por ejemplo, la transferencia fonológica (Thomason & Kaufman, 1988); sin embargo, este tipo de transferencia no permea fácilmente la estructura de la lengua afectada (Silva-Corvalán, 2001) y por lo tanto no conduce al cambio. En este estudio se corroboró que la lengua minoritaria resiste la penetración de las diferencias sintácticas y semánticas a favor de la funcionalidad estructural de la lengua, como plantea Winford (2003).

Debido a que el ArtD en posición preverbal tiene la función de otorgar referencialidad al nombre que modifica —en ausencia de cualquier otro elemento dentro del sintagma nominal—, su ausencia significa que se excluye la posibilidad de identificar al nombre en cuestión. En este caso, es difícil que la influencia del inglés, en este contexto sintáctico, genere un cambio estructural en español. Por ende, se descarta la posibilidad de que la variación encontrada en este estudio sea motivada por factores internos a la lengua. Los nombres preverbiales que aparecen escuetos en el español de hablantes bilingües son el resultado de la convivencia de dos lenguas y esta se refleja en una variación dialectal que difícilmente se encontrará en una comunidad monolingüe de hispanohablantes, pero que no resulta extraña en una comunidad bilingüe.

Es importante mencionar que este tipo de variación dialectal no siempre es el resultado del desconocimiento de las formas esperadas o de una baja competencia lingüística en la lengua meta. Por ejemplo, en el caso del cambio de código, se podría pensar que los hablantes utilizan palabras de otra lengua porque desconocen el término en la lengua en la que ocurre la comunicación, pero se ha comprobado que esto no es la razón. (Otheguy (2001) plantea que los hablantes bilingües utilizan las estructuras inglesas en el español por motivos de economía más que por el desconocimiento de las formas españolas. Según la variación que se observó en este estudio, algunos participantes presentaban formas esperadas y no esperadas a la vez. Esto evidencia que: 1) los hablantes de LH no desconocen la forma esperada<sup>11</sup>, aunque no muestren un dominio completo de ella y, 2) que, como resultado del bilingüismo, los bilingües poseen una gramática diferente a los monolingües, como sugieren Pascual y Cabo y Rothman (2012). Por lo cual, el desempeño lingüístico de los hablantes de LH es distinto al desempeño de los hablantes monolingües. Por ello, se aboga que la transferencia lingüística se entienda, no como una deficiencia del sistema lingüístico, sino como una adaptación a ciertos contextos comunicativos. Siendo así, la búsqueda de la reducción de la transferencia es válida si se pretende que los hablantes de LH —y otros bilingües— sean capaces de comunicarse en contextos monolingües, como ocurre en la instrucción del ELH, que además de validar el dialecto de los hablantes de LH también busca que esta población sea capaz de comunicarse en un español “estándar”. En el siguiente apartado se presentan las reflexiones acerca de las implicaciones pedagógicas de este estudio.

---

<sup>11</sup> Lo cual no implica que conozcan las diferencias cross-lingüísticas.

#### 6.4 Implicaciones pedagógicas

Los resultados de este estudio tienen implicaciones en la enseñanza del español como LH, así como en la enseñanza de español como L2. Primero, es importante no presuponer que los estudiantes de ELH conocen las diferencias sintácticas y semánticas entre los sintagmas nominales del español y del inglés. La instrucción directa y explícita de las diferencias cross-lingüísticas es necesaria para el desarrollo de los usos y las restricciones de omisión del ArtD, así como para que la adquisición de la interpretación genérica del ArtD, la cual no es muy frecuente en inglés. Se cree que la instrucción directa puede reducir la transferencia del inglés al español e incluso eliminarla con la práctica y el uso frecuente de la LH.

Como se mostró en el capítulo de los resultados, las diferencias —principalmente las diferencias sintácticas, aunque también las semánticas— son fáciles de superar, pues la mayor transferencia ocurre en el nivel principiante y luego la transferencia disminuye considerablemente en los siguientes niveles.

Para que el tipo de transferencia aquí estudiada disminuya, es preciso comenzar la instrucción explícita en lo referente a los sintagmas nominales españoles desde el nivel principiante. En la Universidad de Houston, el primer nivel del programa de LH, instruye a los estudiantes explícitamente sobre el uso del ArtD. No obstante, no todos los estudiantes del programa comienzan su educación formal en la LH en tal nivel, algunos comienzan directamente en los niveles intermedio o incluso en los avanzados. Es decir, la instrucción explícita del ArtD solamente se da en el primer nivel, lo cual implica que los estudiantes que entran al programa en los niveles avanzados, no están expuestos a dicha instrucción. Se cree que en estos casos la experiencia previa con la lengua conlleva a una menor transferencia, tal

como se observó en los resultados. No obstante, el hecho de que exista transferencia de los usos del inglés en los sintagmas nominales españoles tiene que ver, principalmente, con el desconocimiento que los hablantes de LH tienen de las diferencias cross-lingüísticas. Una solución a esto es incluir la instrucción directa y explícita de las diferencias entre los sintagmas nominales españoles e ingleses en niveles posteriores; pues, como muestran los resultados esta investigación, los hablantes de LH continúan transfiriendo los usos de la lengua dominante en la lengua minoritaria aún cuando la competencia lingüística de los hablantes aumenta en la LH. En suma, se sugiere que se fomente la instrucción explícita de las diferencias entre las dos lenguas desde el nivel principiante y se continúe reforzando a lo largo de los cursos de LH.

La instrucción en el nivel principiante podría comenzar por las diferencias sintácticas en nombres con función de sujeto en oraciones principales y después avanzar a nombres en oraciones subordinadas. Después de que se hayan presentado las diferencias sintácticas entre el inglés y el español, se recomienda continuar con las diferencias en la interpretación. Posterior a la presentación de las reglas generales, se recomienda instruir a los hablantes de niveles intermedios y avanzados sobre las excepciones o los casos en los que los sujetos pueden aparecer escuetos, como en sujetos compuestos ('María y Juan son esposos'), en sujetos modificados por un adjetivo calificativo ('Perros callejeros ladran por las noches') o en dichos y refranes ('Camarón que se duerme se lo lleva la corriente').

Otra recomendación es preparar ejercicios a nivel de frases, oraciones, párrafos e incluso textos más completos, dependiendo del nivel de los estudiantes, para identificar los nombres y sus modificadores, así como la interpretación que conllevan dependiendo del contexto lingüístico en el que se encuentren. Sin embargo, debido a que los nombres

aparecen constantemente en el lenguaje, cualquier producción en la LH que los estudiantes realicen es una buena ocasión para reforzar los aspectos sintácticos y semánticos de los nombres con función argumental. Por ejemplo, el uso de la traducción es una herramienta efectiva en la instrucción de hablantes de ELH (Gasca, 2017), esta puede utilizarse para mostrar a los estudiantes los usos y la interpretación del ArtD y las diferencias que hay en español y en inglés.

### 6.5 Limitaciones y sugerencias para estudios futuros

Esta investigación ha proporcionado datos y estadísticas que evidencian que los hablantes de LH transfieren los usos y la interpretación de los sintagmas nominales de la lengua dominante hacia la lengua minoritaria, en este caso del inglés al español. Sin embargo, existen otras variables lingüísticas y sociales que podrían estar involucradas en este fenómeno y que no se analizaron en este estudio.

Para comenzar, se cuestiona si los participantes se desempeñaron de la misma manera al responder las pruebas. Es difícil asegurar que todos pusieron el mismo empeño y dedicación. Las tareas que se presentaron en esta investigación fueron actividades extracurriculares. A los hablantes de LH se les ofreció un incentivo por su participación voluntaria, pero esto no ocurrió con el grupo de monolingües de español, lo que pudo haber repercutido en los resultados de las pruebas. Otro incidente fue el número de participantes por grupo. Si bien, se contó con un número de participantes similar en cada nivel, al momento de eliminar participantes por no cumplir el perfil requerido para esta investigación, los grupos quedaron con distinto número de participantes. Por ejemplo, el grupo de hablantes nativos se redujo a la mitad después de eliminar aquellos participantes que respondieron

tener algún conocimiento de la lengua inglesa. Otra limitación es que solamente se estudiaron nombres con función argumentativa en posición de sujeto y que todas las pruebas fueron escritas. Con la finalidad de ampliar y mejorar investigaciones en esta área de estudios se propone la siguiente agenda para investigaciones futuras:

1. Ampliar el rango de los contextos sintácticos de los nombres estudiados para tener mayor conocimiento sobre los elementos que influyen en la interpretación de los sintagmas nominales. En investigaciones futuras se podrían estudiar los contextos en los cuales el ArtD es obligatorio en nombres en posición de objeto, sujetos en posición posverbal o estudiar nombres con y sin modificación adjetival.
2. Incluir otras variables como: la edad de los participantes, el nivel de bilingüismo de los hablantes, la edad de adquisición del inglés, el contexto y el nivel de uso de la LH, si los participantes viven en una comunidad donde el bilingüismo es estable o transicional, la motivación comunicativa de la LH, etc.
3. Expandir la modalidad de los datos e incluir muestras orales de los participantes para poder comparar la producción escrita con la producción oral.
4. Realizar estudios comparando diferentes grupos según la situaciones de adquisición/aprendizaje como entre aprendices de L2, hablantes de LH, monolingües de inglés y de español; entre niños y adultos; o entre hablantes de LH que hablan solamente español en el hogar en contraste con los que hablan inglés y español.
5. Un estudio que muestre a qué edad se adquieren las diferentes interpretaciones de los definidos o de los nombres escuetos en español —similar al estudio de Gelman

y Raman (2003)— y a qué edad emergen las diferencias sintácticas y semánticas en niños bilingües en lenguas con diferente tipología ampliaría considerablemente la investigación en esta área.

6. Analizar distintos enfoques de instrucción de las diferencias cross-lingüísticas de los sintagmas nominales en inglés y en español en un grupo de L2 y de LH, para obtener información acerca de si lo que influye en la disminución de la transferencia son los mecanismos de aprendizaje o la contingencia de la adquisición de la lengua, en este caso el español.
7. Diferenciar la producción y el conocimiento de los hablantes. Para esto se podría llevar a cabo un estudio que diferencie entre la representación superficial y la representación subyacente.

Para concluir, los resultados sobre los sintagmas nominales escuetos y definidos, así como su interpretación, corroboran que el dominio de la lengua influye en la dirección de la transferencia tanto como la exposición, el uso y la competencia lingüística de la lengua minoritaria. Una vez más, se reitera que la transferencia semántica y sintáctica aquí estudiada se puede reducir hasta desaparecer, incluso en edad adulta, y que la transferencia disminuye tanto con la instrucción explícita de las diferencias cross-lingüísticas como con el mayor uso de la LH. Por lo cual, es importante incluir dentro de la educación formal de los hablantes de LH estas diferencias, no solo en los niveles iniciales, sino en el resto de los cursos de LH para facilitar el dominio de la LH y reducir y/o eliminar la interferencia del inglés en este aspecto. Finalmente, se espera que esta investigación sea de utilidad a las personas

comprometidas con la conservación del español como lengua de herencia en los EEUU,  
incluyendo investigadores, instructores y estudiantes.



Apéndice B1

Cuestionario sociolingüístico para los hablantes de ELH

INSTRUCTIONS. Circle the option that best suits you and answer the following questions. Please make sure to answer all the items:

Age:

- a. Less than 20
- b. 21-30
- c. 31-40
- d. Over 40

Sex:

- a. Male
- b. Female

1. Where you were born? \_\_\_\_\_
2. Where was your father born? \_\_\_\_\_
3. Where was mother born? \_\_\_\_\_

Language spoken at home:

- a. English
- b. Spanish
- c. Both

Language spoken outside the house:

- a. English
- b. Spanish
- c. Both

Age at which acquisition started:

English:

- a. At birth
- b. Early childhood
- c. Adolescence

Spanish:

- a. At birth
- b. Early childhood
- c. Adolescence

In which language you prefer to communicate most of the time: SPANISH ENGLISH

Formal education in English:

Circle YES or NO, if NO, answer the following question

Was all your formal education in English? YES NO

If not, at what age did you start your formal education in English \_\_\_\_\_

Previous Spanish classes:

Circle YES or NO, if YES, provide the number of classes taken

Elementary School NO YES Number of classes taken \_\_\_\_\_

Middle School NO YES Number of classes taken \_\_\_\_\_

High School NO YES Number of classes taken \_\_\_\_\_

Spanish classes at university level:

Mark the Spanish classes that you have taken including the one that you are taking this semester.

\_\_\_\_ 1505                      \_\_\_\_ 2302                      \_\_\_\_ 2308                      \_\_\_\_ Other

\_\_\_\_ 1507                      \_\_\_\_ 2306                      \_\_\_\_ 3307

\_\_\_\_ 2301                      \_\_\_\_ 2307                      \_\_\_\_ 3308

## Apéndice B2

### Cuestionarios sociolingüístico para los hablantes nativos

INSTRUCCIONES. Encierra la respuesta adecuada y responde a las siguientes preguntas. Por favor, asegúrate de completar toda la información.

Edad:

- e. Menos de 20
- f. 21-30
- g. 31-40
- h. Más de 40

Sexo:

- c. Hombre
- d. Mujer

- 4. ¿Dónde naciste? \_\_\_\_\_
- 5. ¿Dónde nació tu padre? \_\_\_\_\_
- 6. ¿Dónde nació tu madre? \_\_\_\_\_

¿Hablas otro idioma además de español?: \_\_\_\_\_

Si respondiste “Sí” contesta las siguientes preguntas:

- ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿A qué edad lo aprendiste? \_\_\_\_\_

Educación formal en inglés:

Encierra SÍ o NO, si encierras NO, responde las siguientes preguntas

¿Has tomado clases de inglés?    SÍ    NO.

¿A qué edad? \_\_\_\_\_

## Apéndice C

### Prueba de gramaticalidad

INSTRUCCIONES. Lee los siguientes pares de oraciones y decide si la segunda oración de cada par es una oración aceptable o no aceptable. Marca con una X en la columna que indica tu respuesta. Si crees que no es aceptable corrígela.

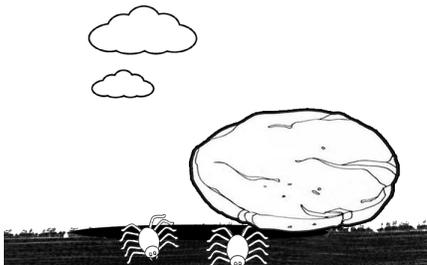
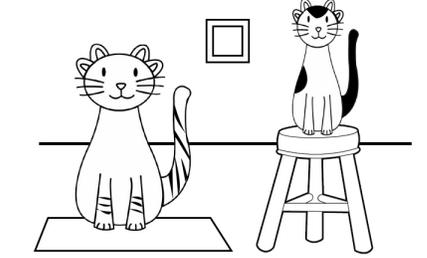
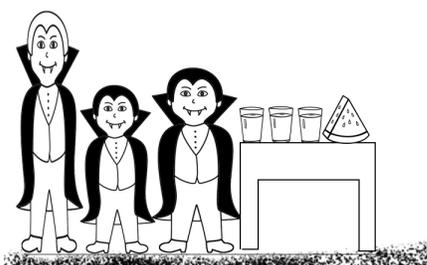
Ejemplo	Aceptable	No aceptable
Ramona tiene un perro. Es una perro bonito. Es un perro bonito		x

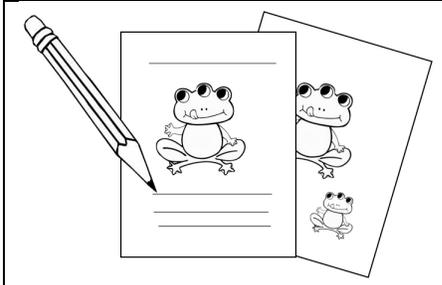
No.	Oraciones	Aceptable	No aceptable
1.	Saúl compró un carro. Un carro es automático.		
2.	Linda escuchó ruidos en el patio. Perros estaban ladrando.		
3.	A Rosa le encanta el chocolate. Chocolate es bueno para la salud.		
4.	David percibió un olor agradable. Su madre estaba cocinando hamburguesas.		
5.	Elisa es maestra de arte. El arte es su pasión.		
6.	Ninguna tortuga pone huevos en el mar. Tortugas ponen huevos en la playa.		
7.	Erika tiene un niño. El niño se llama Manuel.		
8.	Lucy estaba caminando en el parque. Un hombre la estaba siguiendo.		
9.	No hay comida en la casa de mi prima. Refrigerador está vacío.		
10	Jaime y Sara fueron a cenar a un restaurante muy elegante. Carne estaba deliciosa.		

## Apéndice D

### Prueba de veracidad

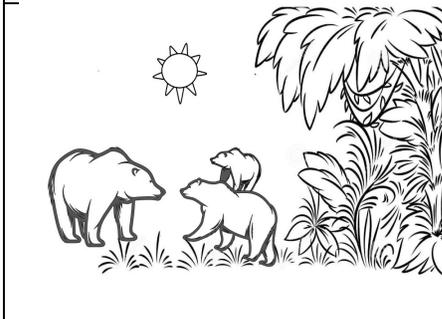
INSTRUCCIONES. Observa la imagen, lee la siguiente historia y responde a las preguntas con SÍ o NO según lo que leíste en la historia.

	<p>1. Recientemente se descubrieron dos arañas debajo de una piedra que en lugar de 8 patas tenían 10 patas. Los científicos están investigando a qué especie pertenecen.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Las arañas tienen 10 patas? _____</li> <li>2. ¿Las arañas son peludas? _____</li> <li>3. ¿Su especie tiene plumas? _____</li> <li>4. ¿Las arañas tienen 8 patas? _____</li> <li>5. ¿Estas arañas tienen 10 patas? _____</li> </ol>
	<p>2. A los murciélagos (<i>bats</i>) les gusta vivir dentro de cuevas oscuras. En Brasil, unos turistas vieron una docena de murciélagos viviendo bajo los árboles en lugar de dentro de cuevas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Los murciélagos viven bajo las cuevas? _____</li> <li>2. ¿Los murciélagos comen insectos? _____</li> <li>3. ¿Su hogar es un puente? _____</li> <li>4. ¿Los murciélagos viven bajo los árboles? _____</li> <li>5. ¿Estos murciélagos viven bajo las cuevas? _____</li> </ol>
	<p>3. Todos sabemos que los gatos tienen dos orejas, pero mi amigo tiene dos gatos que tienen un par extra de orejas. En lugar de dos orejas, tienen cuatro.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Los gatos tienen 4 orejas? _____</li> <li>2. ¿Los gatos tienen alas? _____</li> <li>3. ¿Sus bigotes (<i>whiskers</i>) son grandes? _____</li> <li>4. ¿Los gatos tienen 2 orejas? _____</li> <li>5. ¿Estos gatos tienen 4 orejas? _____</li> </ol>
	<p>4. Un circo que vino a la ciudad exhibía dos cabras (<i>goats</i>) que en lugar de dos cuernos (<i>horns</i>) tenían tres. Nunca más he vuelto a ver cabras tan inusuales.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Las cabras tienen dos cuernos? _____</li> <li>2. ¿Las cabras viven en el desierto? _____</li> <li>3. ¿Su dueño trabaja en el circo? _____</li> <li>4. ¿Las cabras tienen tres cuernos? _____</li> <li>5. ¿Estas cabras tienen dos cuernos? _____</li> </ol>
	<p>5. A los vampiros les encanta la sangre, pero mi amiga me contó que ella conoció a tres vampiros vegetarianos que beben jugo de sandía (<i>watermelon</i>) en lugar de sangre.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Los vampiros son vegetarianos? _____</li> <li>2. ¿Los vampiros son mortales? _____</li> <li>3. ¿Su piel es pálida (<i>pale</i>)? _____</li> <li>4. ¿Los vampiros beben sangre? _____</li> <li>5. ¿Estos vampiros beben sangre? _____</li> </ol>



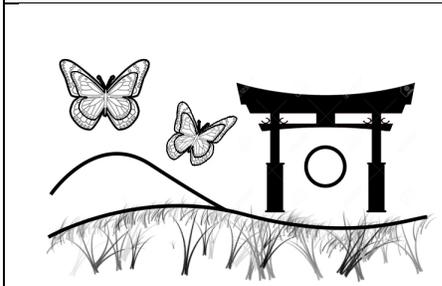
6. El animal favorito de mi hermano menor son las ranas. Él siempre está dibujando ranas, pero sus ranas tienen tres ojos en lugar de dos.

6. ¿Las ranas tienen tres ojos? \_\_\_\_\_
7. ¿Las ranas son verdes? \_\_\_\_\_
8. ¿Su piel tiene pelos? \_\_\_\_\_
9. ¿Las ranas tienen dos ojos? \_\_\_\_\_
10. ¿Estas ranas tienen tres ojos? \_\_\_\_\_



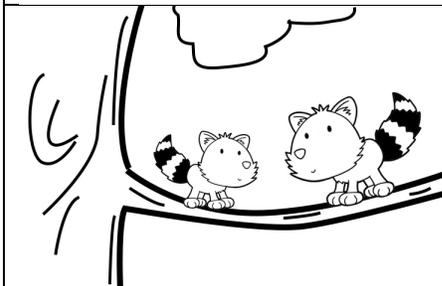
7. Los osos polares viven en el Polo Norte, pero cuando viajé a Costa Rica vi a una familia de tres osos polares que vivían en la selva.

1. ¿Los osos polares viven en el Polo Norte? \_\_\_\_\_
2. ¿Los osos polares son negros? \_\_\_\_\_
3. ¿Sus colas (*tails*) son cortas? \_\_\_\_\_
4. ¿Los osos polares viven en la selva (*jungle*)? \_\_\_\_\_
5. ¿Estos osos polares viven en el Polo Norte? \_\_\_\_\_



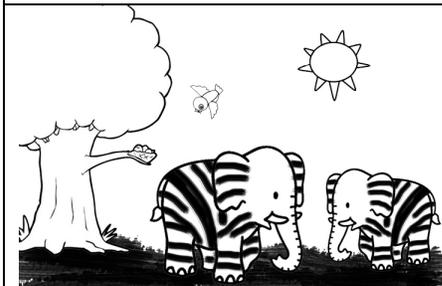
8. Usualmente, las mariposas tienen dos alas, pero en Japón mis primos vieron dos mariposas que en lugar de dos alas tenían cuatro alas.

1. ¿Las mariposas tienen 2 alas? \_\_\_\_\_
2. ¿Las mariposas vuelan? \_\_\_\_\_
3. ¿Su cuerpo es más grande que sus alas? \_\_\_\_\_
4. ¿Las mariposas tienen 4 alas? \_\_\_\_\_
5. ¿Estas mariposas tienen 2 alas? \_\_\_\_\_



9. Todos sabemos que los mapaches (*raccoons*) tienen dos círculos negros alrededor de los ojos, pero yo conocí a dos mapaches muy raros sin manchas (*spots*) alrededor de los ojos.

1. ¿Los mapaches no tienen manchas alrededor de los ojos? \_\_\_\_\_
2. ¿Los mapaches son felinos? \_\_\_\_\_
3. ¿Sus hábitos son nocturnos? \_\_\_\_\_
4. ¿Los mapaches tienen manchas alrededor de los ojos? \_\_\_\_\_
5. ¿Estos mapaches tienen manchas alrededor de los ojos? \_\_\_\_\_



10. Los elefantes tienen la piel (*skin*) de un solo color, pero en el cuento que estoy leyendo hay dos elefantes con rayas (*stripes*) blancas y negras.

1. ¿Los elefantes tienen la piel de un solo color? \_\_\_\_\_
2. ¿Los elefantes son grandes? \_\_\_\_\_
3. ¿Su comida incluye animales? \_\_\_\_\_
4. ¿Los elefantes tienen rayas blancas y negras? \_\_\_\_\_
5. ¿Estos elefantes tienen la piel de un solo color? \_\_\_\_\_

## Apéndice E1

### Prueba de traducción inglés-español

INSTRUCTIONS. Translate the following sentences from English to Spanish

harm: <i>dañar</i>	harmless: <i>inofensivo</i>	replaced: <i>reemplazados</i>
dust: <i>polvo</i>	resources: <i>recursos</i>	instead: <i>mientras que</i>
forests: <i>bosques</i>	newborns: <i>recién nacidos</i>	researchers: <i>investigadores</i>
honey: <i>miel</i>	scientists: <i>científicos</i>	yard: <i>patio</i>

1. Sugar, especially candy, can harm children's teeth.

---

---

2. Scientists believe that wine is harmless to people's health, but doctors do not agree.

---

---

3. The house next to mine has a big yard with two rabbits. The rabbits run around when it's hot.

---

---

4. On Earth, water and air are valuable resources. They are needed for all species in the world.

---

---

5. Cats sleep during the day, but they wake up at night. In contrast, dogs prefer to sleep at night.

---

---

6. Newborns depend on their mother to survive. Milk is essential for them.

---

---

7. Forests are disappearing. Trees are being cut down without being replaced.

---

---

8. Martin is a computer engineer. Computers are easy to use for him.

---

---

9. Researchers have found that honey is good for fighting allergies caused by dust and also by pollen.

---

---

10. Vegetarians only eat food made with vegetables and grains. Meat is not part of their diet.

---

---

## Apéndice E2

### Prueba de traducción español-inglés

INSTRUCCIONES. Traduce las siguientes oraciones de español a inglés.

salud: <i>health</i>	mientras: <i>while</i>	pierden: <i>waste</i>	costo: <i>price</i>
caros: <i>expensive</i>	contribuye: <i>contributes</i>	embarazo: <i>pregnancy</i>	

1. Las mesas usualmente tienen cuatro patas, los caballos también.

---

---

2. El arroz es un alimento saludable y de bajo costo, el maíz también lo es.

---

---

3. Las manzanas crecen durante todo el año, pero los mangos solamente crecen en primavera.

---

---

4. José compra juguetes de colección. Los carros son baratos, mientras que los trenes son más caros.

---

---

5. El té y el café contienen cafeína. Se debe evitar esas bebidas durante el embarazo.

---

---

6. Las personas de esta ciudad pierden mucho tiempo viajando de la casa al trabajo.

---

---

7. El queso es un producto de origen animal, mientras que el azúcar es un producto de origen vegetal.

---

---

8. Las universidades nos mantienen informados. La información contribuye a nuestra educación.

---

---

9. El oxígeno es vital para las plantas y los animales.

---

---

10. La salud es muy importante para vivir bien. La sal es esencial para evitar problemas de salud.

---

---

## Apéndice F1

### Prueba metalingüística para los hablantes de ELH

INSTRUCCIONES. Unos estudiantes te piden consejos sobre el uso apropiado de ‘*the*’ y ‘los’/‘las’ en las oraciones que están más abajo. Explícales cómo y cuándo se deben usar esas palabras y/o cómo y cuándo no se deben usar. Puedes responder en inglés o en español.

1. ¿Por qué no se usa ‘*the*’ en la siguiente oración: ‘*Elephants are big mammals*’?

---

---

---

2. ¿Se debe usar ‘las’ en la oración: ‘Las gallinas comen maíz’?

---

¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Se debe decir ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’?

---

¿Por qué?

---

---

---

## Apéndice F2

### Prueba metalingüística para los hablantes nativos

INSTRUCCIONES. Unos estudiantes te piden consejos sobre el uso apropiado de ‘los’/‘las’ en las oraciones que están más abajo. Explícales cómo y cuándo se deben de usar esas palabras y/o cómo y cuándo no se deben usar.

1. ¿Se debe usar ‘las’ en la oración: ‘Las gallinas comen maíz’?

---

¿Por qué?

---

---

2. ¿Se debe decir ‘Pan es un producto con alto contenido de carbohidratos’?

---

¿Por qué?

---

---

---

## LISTA DE REFERENCIAS

- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. (“Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello”). España: Espasa.
- Austin, J., Blume, M. & Sánchez, L. (2015). *Bilingualism in the Spanish-speaking word. Linguistic and cognitive perspectives*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Beaudrie, S. & Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). Defining an “ideal” heritage speaker: Theoretical and methodological challenges Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 259-294. doi:10.1515/tl-2013-0009
- Bussmann, H., Trauth, G. & Kazzazi, K. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
- Birner, B. & Ward, G. (1994, October). Uniqueness, familiarity, and the definite article in English. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 20, No. 1, pp. 93-102).
- Bosque, I. (1996). *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*. Madrid: Visor.
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Madrid: Akal.

- Bussmann, H., Trauth, G. & Kazzazi, K. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
- Carlson, G. (1977). Reference to kinds in English. *PhD thesis, University of California*.
- Chierchia, G. (1998). Reference to kinds across language. *Natural Language Semantics*, 6(4), 339-405. doi: 10.1023/A:1008324218506
- Chrabaszcz, A. & Jiang, N. (2014). The role of the native language in the Use of then English nongeneric definite article by L2 learners: A cross-linguistic comparison. *Second language research*, 30(3), 351-379. doi: 10.1177/0267658313493432
- Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Condoravdi, C. (1987). Arbitrary reference, pro, and bare plurals. *Proceedings of CLS*, 23, 18-30.
- Contreras, H. (1996). Spanish bare NPs and the ECP. In I. Bordelois, H. Contreras & K. Zagona (eds.), *Generative studies in Spanish syntax* (pp.25-49). Dordrecht: Foris.
- Cuza, A., Guijarro-Fuentes, P., Pires, A. & Rothman, J. (2012). The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives. *International Journal of Bilingualism*. doi: 1367006911435594
- Dayal, V. (2004). Number marking and (in)definiteness in kind terms. *Linguistics and Philosophy*, 27(4), 393-450. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25001933>

- De Swart, H., Winter, Y. & Zwarts, J. (2007). Bare nominals and reference to capacities. *Natural Language & Linguistic Theory*, 25(1), 195-222. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27642860>
- Delffrito, D. & Schrotten, J. (1991). Bare plurals and the number affix in DP. *Probus*, 3(2), pp. 155-186. doi:10.1515/prbs.1991.3.2.155
- Dictionary, M. W. (2017). Humanity. *Merriam-Webster Dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/humanity>. Accessed, 27.
- Eastwood, J. (1994). *Oxford guide to English grammar*. Oxford University Press.
- Española, R. R. A. (2010). *Nueva gramática de la lengua española manual*. Madrid: Espasa.
- Fairclough, M. (2015). Spanish as a Heritage Language. In M. Lacorte (ed), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 134–149). New York: Routledge.
- Fairclough, M. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from Students' Mistakes. *Foreign Language Annals* 39.4: 595–604.
- Fairclough, M. (2012). Language assessment: Key theoretical considerations in the academic placement of Spanish heritage language learners. *Spanish as a heritage language in the United States. The state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Fairclough, M. (2015). Spanish as a Heritage Language. In M. Lacorte (ed), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 134–149). New York: Routledge.
- Fairclough, M. & Ramírez Vera, C. (2009). La prueba de decisión léxica como herramienta para ubicar al estudiante de español en los programas universitarios. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 14 (21) 85-99.
- Fairclough, M., Belpoliti, F. & Bermejo, E. (2010). Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and payoffs. *Hispania*, 93(2), 270-289.
- Fajardo, J. (1991). El significado de los determinantes españoles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 39(2), 737-752. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40299104>
- Fishman, J. (1966). *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague: Mouton Publishers.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En Joy K. Peyton et al. (eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL and Washington D.C, Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2001, 87-97.

- Fishman, J. (2006). Acquisition, maintenance and recovery of heritage languages. *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*, 12-22.
- Gasca, L. (2017). La traducción y la enseñanza de lenguas de herencia: una aproximación a la experiencia traductora (EN-ES) de hispanohablantes bilingües en los Estados Unidos. En J. Jiménez Salcedo and E. Monzó Nebot (eds.), *Las lenguas minorizadas en el orden posmonolingüe* (pp. 89-103). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2017.22>
- Gelman, S. & Raman, L. (2003). Preschool children use linguistic form class and pragmatic cues to interpret generics. *Child Development*, 74(1), 308-325. doi: 10.1111/1467-8624.00537
- Gumperz, J. & Wilson, R. (1977). Convergence and Creolization: A case from the Indo-Aryan/Dravidian border. In D. Hymess (ed), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 151-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, M. (2003). Simplification and innovation in US Spanish. *Multilingua*, 22(2), 169-184.
- Gutiérrez-Rexach, J., & Silva-Villar, L. (1999). Spanish bare plurals, multiple specifiers and the derivation of focus-related features. *Folia linguistica*, 33(3-4), 355-388.

- Hawkins, J. (1978). *Definiteness and indefiniteness: A study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.
- Ionin, T., Montrul, S. & Crivos, M. (2013). A bidirectional study on the acquisition of plural noun phrase interpretation in English and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 34(03), 483-518. doi:10.1017/S0142716411000841
- Klee, C. & Lynch, A. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Kondo-Brown, K. (2003). Heritage language instruction for post-secondary students from immigrant backgrounds. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-25.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque, I. & V. Demonte (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 787-890). Madrid: Espasa.
- Longobardi, G. (1991). Proper Names and the Theory of N-movement in Syntax and Logical Form. *Working Papers in Linguistics* 9.
- Longobardi, G. (1994). Reference and proper names. *Linguistic Inquiry* 25, 609–65.
- Longobardi, G. (1996). The syntax of N-raising: a minimalist theory. *OTS Working Papers*, Utrecht.
- Longobardi, G. (2001). How comparative is semantics? A unified parametric theory of bare nouns and proper names. *Natural Language Semantics* 9, 335–69.
- Longobardi, G. (2005). Toward a unified grammar of reference. *Zeitschrift für*

*Sprachwissenschaft*, 24(1), 5-44.

Master, P. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System*, 25(2), 215-232.

Master, P. (2003). Acquisition of the zero and null articles in English. *Issues in Applied Linguistics*, 14(1).

Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor* (Vol. 39). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327.

Montrul, S. (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121(4), 591-604.

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Montrul, S. & Ionin, T. (2010). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 449-473.  
doi: 10.1017/S1366728910000040.

Montrul, S. & Ionin, T. (2012). Dominant language transfer in Spanish heritage speakers and second language learners in the interpretation of definite articles. *The Modern Language Journal*, 96(1), 70-94. doi: 10.1111/j.1540-4781.2012.01278.x

- Mougeon, R. & Beniak, E. (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction*. Oxford: Clarendon.
- Mühlhäuser, P. (1980). Structural expansion and the process of creolization. In A. Valdman & A. Highfield (eds.), *Theoretical orientations in creole studies* (pp.19-55). New York: Academic Press.
- Otheguy, R. (2001). Simplificación y adaptación en el español de Nueva York. En *Centro Virtual Cervantes. Congreso de Valladolid*. Recuperado de [https://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy2001-ponencia.pdf](https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy2001-ponencia.pdf)
- Otheguy, R. (2011). Functional adaptation and conceptual convergence in the analysis of language contact in the Spanish of bilingual communities in New York. *The handbook of Hispanic sociolinguistics*, 504-529. Retrieved from [https://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy-2011---Published--Handbook-of-Hispanic-Sociolinguistics-.pdf](https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy-2011---Published--Handbook-of-Hispanic-Sociolinguistics-.pdf)
- Otheguy, R. & Lapidus, N. (2005). Matización de la teoría de la simplificación en las lenguas en contacto: El concepto de la adaptación en el español de Nueva York. En L. Ortiz-López & M. Lacorte (eds), *Contactos y contextos lingüísticos: El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 143-160). Madrid: Editorial

- Iberoamericana / Vervuert Verlag.. Recuperado de  
[https://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy2005.pdf](https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Otheguy/Otheguy2005.pdf)
- Pascual y Cabo, D. & Rothman, J. (2012). The (il) logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455.  
doi:10.1093/applin/ams037
- Pérez-Leroux, A., Munn, A., Schmitt, C. & DeIrish, M. (2004). Learning definite determiners: Genericity and definiteness in English and Spanish. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*. Retrieved from  
<http://www.bu.edu/buclld/proceedings/supplement/vol28/>
- Putnam, M. & Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition?: A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.
- Serratrice, L., Sorace, A., Filiaci, F. & Baldo, M. (2009). Bilingual Children's Sensitivity to Specificity and Genericity: Evidence from Metalinguistic Awareness. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 239-257. doi: 10.1017/S1366728909004027
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press ; New York : Oxford University Press
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C.:

- Georgetown University Press.
- Slabakova, R. (2006). Learnability in the second language acquisition of semantics: a bidirectional study of a semantic parameter. *Second Language Research* 22,4; pp. 498–523. doi: 10.1191/0267658306sr277oa
- Snape, N., García-Mayo, M. & Gürel, A. (2013). L1 transfer in article selection for generic reference by Spanish, Turkish and Japanese L2 learners. *International Journal of English Studies*, 13(1), 1-28. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=EJ1041876&id=EJ1041876>
- Thomason, S. & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 375-403.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. En J. K. Peyton & S. McGinnis, (eds.). *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future* (pp. 37-77). Washington D.C.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

- Valdés, G. & Geoffrion -Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The problem of the “underdeveloped” code in bilingual repertoires. *The Modern Language Journal*, 82(4), 473-501.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211–30.
- Vergnaud, J. & Zubizarreta, M. (1992). The definite determiner and the inalienable constructions in French and English. *Linguistic Inquiry*, 23(4), 595-652. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.lib.uh.edu/stable/4178791>
- Wahid, R. (2013). Definite article usage across varieties of English. *World Englishes*, 32(1), 23-41.
- Weinreich, U. (1966). *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M. (1968). *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press.
- Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub.

