

RASAL

LINGÜÍSTICA

2023: 29-57

Recibido: 28.11.2021 | Aceptado: 24.10.2022

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231160>

(NO)GENERICIDAD EN SUSTANTIVOS PLURALES EN HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA: ¿QUÉ REVELA LA TRADUCCIÓN SOBRE LAS DIFERENCIAS INTERLINGÜÍSTICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS?

(NON)GENERICITY IN PLURAL NOUNS IN SPANISH HERITAGE SPEAKERS: WHAT DOES TRANSLATION REVEAL ABOUT THE INTERLINGUISTIC DIFFERENCES BETWEEN SPANISH AND ENGLISH?

Rosalva Alamillo

San Diego State University

<https://orcid.org/0000-0002-8697-971X>

RESUMEN

En esta investigación se analizan los sustantivos plurales determinados y plurales escuetos en sintagmas nominales preverbales con el objetivo de examinar el grado y orientación de interferencia lingüística, si la hay, y, a su vez, entender cómo los hablantes de español como lengua de herencia (LH) manejan las diferencias interlingüísticas con respecto al rasgo de (no)genericidad. El artículo definido presenta diferencias interlingüísticas en lenguas románicas y germánicas cuando modifica sujetos plurales. En inglés, existen dos estructuras distintas para transmitir una lectura genérica (*Plants are colorful*) y una específica (*The plants are colorful*), mientras que en español una sola estructura lleva estas dos posibles interpretaciones (*Las plantas son coloridas*). Esto puede ocasionar interferencia negativa de una lengua a otra (Chierchia, 1998; Cuza *et al.*, 2012; Gelman y Raman, 2003; Ionin *et al.*, 2013; Longobardi, 1994; Montrul e Ionin, 2010, 2012; Snape *et al.*, 2013). 162 hablantes de español como LH, quienes tomaban una clase para hispanohablantes de herencia a nivel universitario, completaron dos tareas de traducción para analizar la influencia del inglés en el español y viceversa. Se encontró interferencia del inglés hacia la LH en oraciones con lecturas genéricas en todos los grupos, mas se observó que dicha transferencia disminuye conforme incrementa la competencia lingüística en la LH. También se encontró interferencia del español al inglés, pero en menor grado.

PALABRAS CLAVE: interferencia lingüística; artículo definido; hablantes de herencia; plurales; genericidad.

ABSTRACT

This study analyzes determined plural and bare plural noun phrases in preverbal position with the aim of examining the amount and direction of linguistic interference, if any, and, in turn, understanding how speakers of Spanish as a heritage language (HL) handle interlinguistic differences regarding the (non)genericity feature. The definite article presents interlinguistic differences in Romance and Germanic languages when it modifies plural subjects. In English, there are two different structures to convey a generic reading (Plants are colorful) and a specific one (The plants are colorful), while in Spanish a single structure carries these two possible interpretations (*Las plantas son coloridas*). This may cause negative interference from one language to the other (Chierchia, 1998; Cuza *et al.*, 2012; Gelman & Raman, 2003; Ionin *et al.*, 2013; Longobardi, 1994; Montrul & Ionin, 2010, 2012; Snape *et al.*, 2013). 162 speakers of Spanish as a HL, who were taking a college-level heritage Spanish-speaking course, completed two translation tasks to analyze the influence of English on Spanish and vice versa. English interference towards the HL was found in sentences with generic readings in all groups, but, it is observed that such transfer decreases as language proficiency increases in the HL. Interference from Spanish to English was also found, but to a lesser degree.

Keywords: linguistic interference; definite article; heritage speakers; plurals; genericity.

1. Introducción

El presente estudio pretende contribuir a la bibliografía de investigaciones empíricas en el área de lenguas de herencia (LH), dado que estas son escasas en comparación con las investigaciones en la adquisición de primeras lenguas/lenguas maternas (L1) y segundas lenguas (L2); aun así, con el desarrollo de la sociolingüística como campo, la pedagogía de LH ha avanzado hacia enfoques más inclusivos que satisfagan las necesidades lingüísticas y afectivas de los estudiantes de LH (Fuller y Leeman, 2020, p. 212). En este estudio se analiza el uso y la omisión del artículo definido plural (los/las) en sustantivos preverbiales en dos tareas de traducción con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento sobre el grado y la distribución de la interferencia negativa en el caso de hablantes de español como lengua de herencia (HELH) con distintos niveles de competencia lingüística en un entorno angloparlante. La interferencia negativa se caracteriza por transferir características de una lengua que no están presentes en otra. La pregunta de investigación que se aborda es: ¿cuál es el grado y la orientación de la interferencia negativa en el caso de HELH, en caso de que la haya? La hipótesis que se plantea es que podría haber una mayor interferencia del inglés al español, especialmente en participantes del nivel principiante, así como una menor interferencia del español en las estructuras del inglés debido a la influencia de la lengua dominante –85.8% de los participantes aseguró que su lengua dominante era el inglés–. La lengua dominante, no es necesariamente la L1, pero sí la que los hablantes prefieren usar porque se sienten más cómodos con sus habilidades lingüísticas en tal lengua.

En los Estados Unidos (EE.UU.), después del inglés, el español es el segundo idioma más hablado. Este país también cuenta con la segunda población más grande de hispanohablantes después de México. El español de los EE.UU. es una variedad en contacto, ampliamente

hablado en varias regiones, particularmente en aquellos estados próximos a México, en algunas áreas de Nueva York y de Florida. El español de los EE.UU. no es solamente hablado por inmigrantes; es también una lengua nativa y colonial que ha estado presente en la región desde antes de la llegada de los angloparlantes y la lengua inglesa (Fishman, 2001).

Los participantes de esta investigación vivían en Houston, Texas durante el tiempo en que se recopilaron los datos. A continuación, se presentan datos demográficos de esta región. Según la Oficina del Censo de EE.UU., para abril de 2020, el 39,7% de la población de Texas era de origen hispano/latino; mientras que en Houston el 45% de la población había sido identificada como hispana/latina (U.S. Census Bureau, 2020). Según datos del 2019, el 39,3% de los habitantes de Houston hablaba español (U.S. Census Bureau, 2019). No obstante, el predominio del inglés en los EE.UU. y la falta de apoyo institucional para el mantenimiento del español contribuyen a su pérdida. Como consecuencia del declive intergeneracional del español en los EE.UU. (Fuller y Leeman, 2020, p. 19), se espera que se incremente el número de hablantes de LH.

Existen varias definiciones de hablantes de LH debido a la heterogeneidad de esta población y al contexto en el que se han formulado. Algunas señalan una conexión cultural, otras el dominio lingüístico del idioma y otras apuntan hacia la competencia lingüística de la LH. Una definición amplia es “definimos a los hablantes de herencia como bilingües asimétricos que aprendieron el lenguaje X – la lengua de herencia – como primera lengua en la infancia, pero quienes, en la adultez, su lengua dominante es otra” (Benmamoun *et al.*, 2013, pp. 2-3, mi traducción)¹. No obstante, la definición más utilizada en el contexto educativo es la que formuló Guadalupe Valdés: “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, pp. 39-40). En otras palabras, una LH es una L1 que se debilita debido a la adquisición y mayor uso de una L2. Típicamente, los hablantes de LH adquieren primero la LH en casa y posteriormente el idioma social. Con el tiempo, cuando el idioma social se convierte en el idioma dominante, la L1 podría manifestar características de LH debido a la falta de uso o exposición a dicha lengua, entre otras variables individuales. Como consecuencia, algunos hablantes de LH presentan lagunas en el conocimiento de algunos aspectos de la LH. El bilingüismo desequilibrado en hablantes de LH ha sido descrito por varios investigadores como una adquisición incompleta, adquisición interrumpida o desgaste del lenguaje (Godson, 2003; Montrul, 2008; Montrul y Bowles, 2009; Polinsky, 2008).

Se ha documentado ampliamente que el español como lengua de herencia (ELH) y otras LH usualmente se pierden en la tercera generación de hispanohablantes que habitan los EE.UU. (Alba *et al.*, 2002; Anderson, 2012; Silva-Corvalán, 1994; Montrul, 2008; Waters y Jiménez, 2005). Entre los factores que contribuyen a dicha pérdida están la edad de adquisición de la L2 y la exposición y uso de la LH. Sin embargo, el factor que más impacto tiene a largo plazo es la falta de educación formal en la LH, pues la instrucción en inglés desplaza al español, como ocurrió en California y Nuevo México, en donde la educación bilingüe en español e inglés fue remplazada por una instrucción totalmente en inglés (Escobar y Potowski, 2015, p. 224). Desafortunadamente, en los EE.UU. no existe suficiente apoyo para preservar las LH mediante la educación formal debido a las políticas lingüísticas, al movimiento *English-only*,

a la ideología de asimilación, entre otras. Dado que la lengua usada en la educación formal elemental es el inglés², los hablantes de LH tienen muchas posibilidades de que con el paso del tiempo su lengua dominante sea el inglés.

El fenómeno lingüístico que aquí compete se ha denominado transferencia o interferencia lingüística. Silva-Corvalán describe la transferencia lingüística como la incorporación de características de un idioma a otro (1994, p. 4). La transferencia puede ser positiva o negativa (Bussmann *et al.*, 2006). La transferencia positiva ocurre cuando se transfieren características de una lengua que también están presentes en otra lengua. Por ejemplo, la estructura sintáctica de las oraciones copulativas es la misma en inglés y en español. Cabe mencionar que el español cuenta con doble copula (*ser/estar*), las cuales equivalen al verbo *to be* del inglés. En (1a-b) el sustantivo se combina con el determinante y la cópula une al nombre con el atributo/adjetivo:

(1) a. *The book is heavy.*
 The-DET book-S is-V. Cop heavy-ATR
 ‘El libro es pesado’

b. *El libro es pesado.*
 El-DET libro-S es-V. Cop pesado-ATR
 ‘The book is heavy’

Por otro lado, la transferencia negativa ocurre cuando se transfieren características de una lengua que no están presentes en otra lengua. Un ejemplo de esto son las oraciones interrogativas en inglés y español, las cuales no siempre tienen la misma estructura sintáctica. (2a) muestra la estructura de las oraciones interrogativas en inglés y (2b) la interferencia negativa del inglés al español en el mismo tipo de oraciones.

(2) a. *How do you like the city?*
 How-INT do-AUX you-PRON like-V the-DET city-S
 ‘¿Te gusta la ciudad?’

b. ? *¿Cómo te gusta la ciudad?*
 Cómo-INT te-PRON gusta-V la-DET ciudad-S
 ‘How do you like the city’

La oración en (2b) presenta una estructura que seguramente no usaría un hablante monolingüe de español. Por ello, se cree que los hablantes de LH podrían haber desarrollado una gramática diferente a los monolingües (Bayram *et al.*, 2019; Benmamoun *et al.*, 2013; Kupisch y Rothman, 2018; Pascual y Cabo, 2016). Con esto no se pretende afirmar que los hablantes de LH son inferiores o deberían de acercarse a la norma monolingüe, por el contrario, se afirma que las gramáticas de los hablantes de LH podrían ser distintas a la de los hablantes monolingües.

A continuación, se presenta el uso de la traducción como herramienta pedagógica y de investigación. Posteriormente, se expondrán las diferencias de los sustantivos preverbiales (in) determinados en inglés y en español. Seguido de la metodología, se discuten los resultados. Finalmente, en la discusión y conclusión se ofrecen recomendaciones para minimizar los usos no esperados mediante la instrucción formal dentro del aula de LH.

2. La traducción y el uso de la L1 en el aula de lenguas

Actualmente, la traducción sirve como una herramienta de investigación y como una herramienta pedagógica. Como herramienta de investigación, ha permitido estudiar una diversidad de fenómenos lingüísticos en diversas lenguas, incluyendo el bilingüismo (Hatzidaki y Pothos, 2008), estudios de léxico (Poarch *et al.*, 2015), aspectos gramaticales (Montrul e Ionin, 2010; Pérez-Leroux *et al.*, 2004; Saito, 2019), paisajes lingüísticos (Malinowski, 2018), entre otros. Además, la traducción permite examinar una diversidad de aspectos, como “análisis del texto fuente, comprensión de textos, problemas específicos de traducción y estrategias de traducción (operaciones de transferencia gramatical y léxica), vocabulario especializado, cohesión, uso de recursos, revisión (propia o por un compañero)” (Károly, 2014, p. 103, mi traducción)³. Sin embargo, no se encuentra representada en investigaciones empíricas (Gasca Jiménez, 2022, p. 131), por lo que hace falta subsanar dicha falta, por ello Gasca Jiménez enfatiza la necesidad de desarrollar más estudios empíricos para determinar la efectividad de la traducción en el aula de LH (2022, p. 135). Como herramienta pedagógica, ha contribuido a avanzar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Actualmente, el uso de la traducción, tanto en el aula de L2 y como de LH, ha recobrado popularidad:

Más recientemente, la indagación académica ha vuelto a la traducción y a la interpretación como posibles metodologías de enseñanza en el aula. A veces llamada «traducción pedagógica», los académicos en el campo han comenzado a reunir investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, la traducción, la interpretación y el aprendizaje de idiomas (Mellinger, 2017, p. 242, mi traducción)⁴.

Dicha popularización obedece, en parte, a la tendencia de integrar enfoques plurilingües en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, González-Davies y Soler Ortínez (2021) señalan que los idiomas pueden ser aprendidos a través de otros idiomas (p. 18) y proponen un enfoque pedagógico que incluye a la traducción y otras prácticas plurilingües (*Integrated Plurilingual Approach*) que se alejan de un modelo de instrucción centrado en el monolingüismo. Por otro lado, Cummins (2008) argumenta, apoyándose en la hipótesis de interdependencia que es posible transferir las habilidades de alfabetización de una lengua a otra (Cummins, 1984; citado en González-Davies y Soler Ortínez, 2021). Por su parte, Gómez (2020) propone el uso de la traducción en el aula de LH no como una herramienta utilitaria, sino como un medio de producción de conocimiento que también provee información sobre

la relación entre los hablantes y sus lenguas (p. 51). Además, Gómez considera a este grupo de hablantes como uno de los más lógicos para convertirse en traductores e intérpretes (p. 54), dado que muchos hablantes de LH han mantenido prácticas informales de mediación en el transcurso de sus vidas. Asimismo, Colina y Lafford (2017) argumentan que la traducción, entendida en el sentido amplio de mediación –en el sentido de varios tipos de actividades interlingüísticas–, contribuye a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes de lenguas y aboga por el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. Asimismo, Gasca Jiménez (2022) argumenta que el uso de la traducción pedagógica concuerda con los objetivos de la enseñanza del español como LH. Massardier-Kenney menciona diferentes competencias de la traducción profesional, entre ellas la competencia de la transferencia que consiste en “la aplicación efectiva de estrategias cognitivas y técnicas de resolución de problemas” (Massardier-Kenney, 2016, p. 34, mi traducción)⁵. Aunque no se espera que los HELH lleguen al aula con esta habilidad desarrollada, se cree que para quienes la traducción y la interpretación han sido prácticas comunes a lo largo de sus vidas pueden desarrollar esta competencia con mayor facilidad.

En el pasado, la traducción se utilizó como herramienta pedagógica en la adquisición de una L2 con el llamado método gramática-traducción. Sin embargo, luego de que los enfoques comunicativos ganaran popularidad, la traducción comenzó a ser percibida como una herramienta inadecuada para el proceso de aprendizaje (Colina, 2002), llegando incluso a ser excluida de la educación de lenguas extranjeras (Koletnik Korošec, 2013). En parte, porque se idealizaba al hablante nativo monolingüe de la lengua que se aprendía como un modelo a seguir y, por ello, el uso de la L1 en el aula de L2 era controversial y, hasta cierto punto, continúa siéndolo. Hay quienes argumentan que el uso de la L1 durante las lecciones de L2 es “inapropiado o ineficiente” (Koletnik Korošec, 2013, p. 27); sin embargo, esta idea está cambiando y actualmente hay una creciente convicción de que el uso de la L1 en la adquisición de L2 es favorable. Lo mismo se puede decir sobre el cambio de código entre L1 y L2 en el aula de idiomas anterior a las propuestas de translenguar (García y Wei, 2014) y a otras que abogan por la implementación de prácticas plurilingües en el aula de lenguas. En ocasiones, el cambio de código se ha interpretado como una falta de recursos lingüísticos (léxico, estructuras gramaticales, etc.) en una o ambas lenguas. Sin embargo, las investigaciones lingüísticas han demostrado que esto no es así, sino que el cambio de código requiere dominio de los parámetros y restricciones de ambos idiomas (Bullock y Toribio, 2009; Sankoff y Poplack, 1981; Zentella, 1978).

El translenguar es una estrategia pedagógica que surge como respuesta a las prácticas monolingües en contextos educativos (Lasagabaster y García, 2014) y promueve la inclusión de todos los recursos lingüísticos que poseen los bilingües como herramienta pedagógica. Una definición de translenguar, propuesta por Canagarajah (2011, mi traducción), es “la capacidad de los hablantes multilingües de transitar entre idiomas, tratando los diversos idiomas que conforman su repertorio como un sistema integrado –llamado *translenguaje*–” (p. 401)⁶. Los sistemas lingüísticos de los bilingües no se consideran dos sistemas separados, sino un sistema compuesto por una variedad de elementos que se pueden utilizar para tener una comunicación eficaz. Así, “el *translenguaje* busca promover prácticas pedagógicas que consideren el bilingüismo como un recurso y no como un problema” (Lasagabaster y García,

2014, p. 3, mi traducción)⁷. Esta propuesta reivindica el uso de la traducción dentro del aula de idiomas al dar la bienvenida al uso de la L1. Dicha visión pedagógica es especialmente benéfica para los hablantes de HL dado que, al ser bilingües, poseen una diversidad de recursos lingüísticos, aunque en ocasiones dispares (por ejemplo, registros formales en inglés e informales en español). Según esto, el uso de tareas de traducción es relevante en el aula de lengua de LH. Pueden usarse para centrarse en la forma (*focus on the form*) y ayudar a notar las (sutiles) diferencias interlingüísticas y evitar o reducir la interferencia negativa. Esto permite el uso de conocimientos previos, lo cual contribuye a tener un proceso de aprendizaje más eficiente (González-Davies, 2017, p. 125).

La traducción como mediación de lenguas (*language mediation*) se ha conceptualizado como la quinta habilidad en la adquisición de L2, pues promueve la transferencia positiva y disminuye la transferencia negativa (Colina y Lafford, 2017). La traducción pedagógica en los cursos de LH puede contribuir a lograr los objetivos de aprendizaje y otros propósitos, como distinguir elementos retóricos, identificar errores comunes en la traducción y aumentar la conciencia cultural (Colina y Lafford, 2017). Además, la traducción ayuda a los hablantes de herencia a desarrollar una identidad multilingüe y una competencia intercultural (Gasca Jiménez, 2017, p. 92).

Por otro lado, Shreve (2012) señala que existe una diferencia en términos de memoria bilingüe (es decir, el procesamiento cognitivo) entre aquellos individuos bilingües que practican la traducción y aquellos que no. La traducción ayuda a que los individuos bilingües tengan un ‘control activo’ del ‘sistema léxico-semántico’, pues contribuye a establecer correspondencia entre ítems léxicos, estructuras sintácticas y formas morfológicas (2012, p. 4). Shreve arguye que “la noción de transferencia en la traducción no es sólo una noción lingüística, ni siquiera bilingüe, sino una concepción arraigada firmemente en la tarea misma” (Shreve, 2012, p. 5, mi traducción)⁸. Esto tiene un impacto cuando la escritura es parte de la tarea debido a que muchos hablantes de LH buscan desarrollar su alfabetización en la LH. Como afirman Belpoliti y Plascencia-Vela, “dirigir la instrucción hacia técnicas y procesos explícitos utilizados en la traducción apoya el crecimiento de las habilidades lingüísticas [de los estudiantes de herencia]” (2013, p. 69, mi traducción)⁹.

Como algunos estudios atestiguan, la traducción ayuda a los hablantes de LH a desarrollar las habilidades lingüísticas en la LH. Por ejemplo, Belpoliti y Plascencia-Vela (2013) concluyen que “la introducción de la traducción como pedagogía en el aula de lengua de herencia les ayudó a aumentar conscientemente sus habilidades lingüísticas en la lengua minoritaria” (Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013, p. 84, mi traducción)¹⁰. En otro estudio, Gasca Jiménez (2019, p. 352) sugiere que las traducciones de hablantes de LH se practiquen explícitamente en el aula de idiomas debido a su potencial de desarrollar habilidades de alfabetización bilingüe.

En resumen, la propuesta de *Translanguaging* y otros modelos pedagógicos plurilingües han contribuido a reivindicar el uso de la L1 dentro del aula de L2 y el uso de la lengua dominante en el aula de LH; así como a desmentir falsas creencias sobre el cambio de código y otros fenómenos lingüísticos resultantes del contacto de lenguas. Actualmente, se dice que la traducción es la quinta habilidad del lenguaje (las otras cuatro son: escucha, habla, lectura y escritura) (Colina y Lafford, 2017; Laviosa, 2014) y se percibe como una

herramienta pedagogía bastante beneficiosa (Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013; González-Davies, 2017; Mellinger, 2017).

3. Diferencias interlingüísticas en el rasgo de (no)genericidad en sustantivos preverbales (in)determinados

Esta sección se centra en las diferencias interlingüísticas entre el inglés y el español con respecto al rasgo de (no)genericidad en sintagmas nominales (SSNN) preverbales. Debido a que el rasgo de genericidad se comporta de manera diferente en ambas lenguas, podría potenciar la interferencia lingüística.

Algunas gramáticas españolas definen al artículo como un accidente del sustantivo, dado que puede o no precederlo. El papel fundamental del artículo es determinar al sustantivo (Alarcos Llorach, 1999, p. 66) o denotar referencialidad (Bosque, 1996; Carlson, 1977; Chierchia, 1998; Cuza *et al.*, 2012; De Stewart *et al.*, 2007; Longobardi, 1994). Una diferencia entre los sistemas de artículos del inglés y del español es que el español usa desinencias de género y número, ausentes en los artículos del inglés. En cuanto a las similitudes, ambas lenguas tienen artículos definidos (*the*-los/las) e indefinidos (*a/an*-un/uno/unos/una/unas). Además, la definitud e indefinitud se expresan de manera similar en ambos idiomas, como se ejemplifica en (3a-b) y (4a-b) respectivamente.

- (3) a. *The boat is floating on the middle of the bay.*
 b. El barco está flotando en el centro de la bahía.
 ‘The boat is floating on the middle of the bay’
- (4) a. *A boat is floating on the middle of the bay.*
 b. Un barco está flotando en el centro de la bahía.
 ‘A boat is floating on the middle of the bay’

En (3a-b), *the boat/el barco* se interpreta como un bote conocido por el/la emisor(a) de esas oraciones o un barco al que ya se hizo referencia previamente. El sintagma nominal (SN) con determinante definido (*the boat/el barco*) permite referir a una entidad conocida o previamente mencionada, mientras que en (4a-b), *a boat/un barco* se interpreta como un barco que el/la emisor(a) no ha mencionado anteriormente. No se ahondará en el tema de los artículos indefinidos dado que están fuera del alcance de este estudio.

Los artículos definidos en inglés también diferencian entre la genericidad –referencia a clases; por ejemplo, la clase de los animales– y la no-genericidad o especificidad –referencia a ciertos individuos pertenecientes a una clase– (Hawkins, 2015; Master, 1997), como se muestra en (5a-b):

- (5) a. *The tree is tall.* (genérico singular)
 b. *The trees are tall.* (genérico plural, ambiguo)
 c. *The tree is losing its leaves.* (específico singular)
 d. *The trees are losing their leaves.* (específico plural, ambiguo)

En (5a-b), *The tree* y *The trees* no se refieren a uno o más árboles, sino a todos los individuos que pertenecen a la categoría de los árboles. Por el contrario, en (5c-d) *The tree* y *The trees* se refieren a uno o más individuos que pertenecen a la categoría de los árboles. Sin embargo, en inglés se prefieren los nombres escuetos para expresar genericidad, como se ilustra en (6):

- (6) *Trees are tall.* (genérico)

Por el contrario, en español son poco frecuentes los SSNN escuetos gramaticales (Chierchia, 1998), como en '*Lagos y ríos serán descontaminados*'. Según Chierchia, las lenguas romances compensan la distribución limitada de plurales escuetos mediante el uso de cuantificadores existenciales, como el artículo indefinido en español, para lecturas no genéricas; y el artículo definido para expresiones genéricas (1998, pp. 241-2). Contrario a lo que ocurre en inglés, la interpretación genérica de los nombres determinados por *los/las* es la preferida por los hablantes nativos de español (Montrul e Ionin, 2012; Pérez-Leroux *et al.*, 2004, p. 11). En español, la genericidad surge de la combinación del artículo con el nombre, que a su vez, se combinan con cierto tipo de predicados. Afirma Laca (1999) que "[e]n inglés, la ausencia de artículo es la regla general en los casos de referencia genérica" (p. 896), como en '*See turtles are endangered species*'. Con respecto a la interpretación no genérica del artículo definido, ambas lenguas se comportan de forma similar. Los SSNN con artículo definido se comportan de forma equivalente a los nombres propios en cuanto a que son expresiones de referencialidad (Laca, 1999, p. 897).

En general, el artículo definido del inglés, *the*, expresa interpretaciones no genéricas o específicas –con las excepciones ilustradas en (5a-b)–, mientras que los sustantivos escuetos se utilizan para expresar interpretaciones genéricas como en (6). Por su parte, en español, el artículo definido conlleva ambas interpretaciones en los sustantivos plurales. Es decir, el español tiene una sola estructura sintáctica que implica tanto la interpretación genérica como la específica. En (7a-c) se ejemplifican las diferencias entre el inglés y el español en torno a este punto:

- (7) a. *Dogs are affectionate.* (genérico)
 dogs-S are-V. Cop affectionate –ATR
 'Los perros son cariñosos'
- b. *The dogs are affectionate.* (específico, ambiguo)
 The-DET dogs-S are-V. Cop affectionate –ATR
 'Los perros son cariñosos'

c. Los perros son *cariñosos*. (genérico/específico)
 Los-DET perros-S son-V. Cop *cariñosos* -ATR
 'The/Dogs are affectionate'

En (7a), el SN escueto aporta la interpretación genérica, mientras que en (7b), el SN determinado proyecta la interpretación específica. En inglés, la sintaxis del sustantivo (SN escueto o determinado) contribuye al significado de la oración. Por otro lado, en (7c) se ejemplifica cómo el español puede proyectar una interpretación tanto genérica como específica (Snape *et al.*, 2013). Esto implica que, en español, un SN determinado presente ambigüedad con respecto a su interpretación, la cual se aclara con el contexto de la oración. Por lo tanto, la traducción al inglés de (7c) puede ser tanto (7a) como (7b). Mientras que, una oración como (7a), sin determinante, es agramatical en español, como se muestra en (8):

(8) *Perros son cariñosos
 perros-S son-V. Cop cariñosos -ATR
 'Dogs are affectionate' (traducción literal)

La agramaticalidad en la oración en (8) es una consecuencia de que los nombres escuetos en español funcionen como predicados y no como argumentos. Para que en español un sustantivo funcione como argumento debe proyectar un determinante, ya sea encubierto o fonéticamente realizado (Longobardi, 1994). Esto no significa que todos los sustantivos escuetos que funcionan como argumentos sean agramaticales en español; para que sean gramaticales se debe accionar algún tipo de mecanismo semántico o sintáctico (Chierchia, 1998).¹¹ En inglés, los sustantivos preverbiales pueden funcionar como predicados y como argumentos. Un sustantivo que funciona como argumento (ver 7a) no necesita un determinante, como es el caso de los sustantivos escuetos; en cambio, un sustantivo que funciona como predicado (ver 7b) necesita proyectar un determinante (Chierchia, 1998). Por ello, Chierchia, clasifica el inglés y el español como lenguas pertenecientes a tipologías diferentes en cuanto a su expresión de referencialidad.

Por otro lado, el inglés y el español no siempre coinciden en su clasificación de nombres contables y no contables, como hace notar Whitley (1986), (por ejemplo, *advice* vs consejo/s, *furniture* vs muebles/s, *news* vs noticia/s), lo cual puede conducir a la interferencia lingüística. Lo que se ha descrito sobre la pluralidad y la determinación en ambos idiomas, también se puede equiparar a los sustantivos no contables. En (9a-b) se presentan ejemplos de este tipo de nombres:

(9) a. *Chocolate has a lot of flavor*. (genérico)
 b. *The chocolate has a lot of flavor*. (específico)
 c. El chocolate tiene mucho sabor. (genérico/específico)

Hay mayor similitud entre los sustantivos plurales y no contables que entre los sustantivos plurales y singulares, especialmente en lo que respecta a sus capacidades cuantificables y sus propiedades sintácticas.¹² Esto puede deberse a que tanto los sustantivos plurales como los no contables “pueden denotar la extensión de los predicados correspondientes” (Laca, 1999, p. 895-6). Los sustantivos plurales y no contables comparten ciertas características, por ejemplo, ambos son cuantificadores, en cuanto a que actúan como un operador sumatorio (Bosque, 1996, p. 20). Además, dice Bosque (1996), ambos tipos de nombres pueden ser escuetos cuando son complementos verbales (*tengo leche/ tengo manzanas/*tengo manzana*); ambos aceptan cuantificadores comparativos (*más harina/más plantas/*más planta*); ambos pueden funcionar como predicados (*Aquello es agua/Aquellas son aves/*Aquella es ave*), entre otras.

La Tabla 1 presenta los sistemas de artículos del español y del inglés. El paradigma del español es más extenso debido a que sus artículos se sujetan al género y número gramatical. Los sustantivos plurales y no contables indefinidos suelen aparecer como escuetos (*bare noun*) en inglés.

	Artículo definido			Artículo indefinido	
Español		Singular	Plural	Singular	Plural
	m.	<i>el</i>	<i>los</i>	<i>un(o)</i>	<i>unos</i>
	f.	<i>la</i>	<i>las</i>	<i>una</i>	<i>unos</i>
Inglés	Artículo definido			Artículo indefinido	
		<i>the</i>		<i>a/an</i>	

Tabla 1. Sistemas de artículos del español y del inglés

En síntesis, los artículos posibilitan la referencialidad, la (in)definitud, la genericidad y la especificidad. Según las diferencias en las funciones argumentativa y predicativa de los sustantivos, el inglés y el español pertenecen a una tipología lingüística diferente (Chierchia, p. 1998). Como consecuencia, en inglés, la interpretación genérica o específica se manifiesta mediante sustantivos determinados o escuetos, mientras que en español existe cierta ambigüedad en este aspecto dado que tanto la genericidad como la especificidad se manifiestan en sustantivos determinados. Por un lado, el inglés prefiere los sustantivos escuetos para la interpretación genérica, mientras que en el español los sustantivos determinados pueden conllevar la genérica o la específica. Sin embargo, el contexto de uso de los sustantivos escuetos es limitado debido a ciertas restricciones léxicas y sintácticas de la lengua (Laca, p. 1999). La Tabla 2 presenta los usos gramaticales y agramaticales de los sustantivos preverbiales definidos y escuetos en ambas lenguas.

	Definido	Escueto
Español	<i>Uso gramatical</i> Sg: La ardilla es un mamífero pequeño. Pl: Las ardillas son mamíferos pequeños. NC: El té contiene hojas secas.	<i>Uso agramatical</i> Sg: *Ardilla es un mamífero pequeño. Pl: *Ardillas son mamíferos pequeños. NC: *Té contiene hojas secas.
Inglés	<i>Uso gramatical</i> Sg: The squirrel is a small mammal.	<i>Uso agramatical</i> Sg: * Squirrel is a small mammal.
	Pl: The squirrels are small mammals. NC: The tea contains dried leaves.	<i>Uso gramatical</i> Pl: Squirrels are small mammals. NC: Tea contains dried leaves.

Tabla 2. Usos gramaticales y agramaticales de los sujetos preverbiales escuetos y definidos (Sg: singular, Pl: plural, NC: no contable) en español e inglés (tomada de Alamillo, 2018)

Siendo así, las diferencias en el rasgo de (no)genericidad en ambos idiomas podría resultar en transferencia negativa cuando no se conocen o no se dominan bien estas diferencias. En un estudio realizado por Montrul e Ionin (2012), estas investigadoras encontraron que los hablantes de ELH y los aprendices de español como L2 preferían la interpretación específica de los sustantivos determinados, mientras que los hablantes nativos de español preferían la interpretación genérica de los mismos.

4. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar el grado y la dirección de la interferencia negativa en lo referente al rasgo de genericidad de los SSNN preverbiales en inglés y español para comprender mejor cómo los HELH procesan las diferencias interlingüísticas en frases nominales en ambos idiomas y cuya interpretación (genérica o específica) depende de diferentes recursos lingüísticos en cada idioma. La prueba que respondieron los participantes forma parte de un estudio más amplio que analizó otros aspectos de convergencia con la misma variable lingüística. A continuación, se describen los participantes, los instrumentos y el análisis de los datos.

4.1 Participantes

Participaron 162 HELH, hablantes de inglés y español, que vivían en el suroeste de los EE.UU. en el momento en que se realizó este estudio. Los participantes tenían diferentes niveles de competencia lingüística y estaban inscritos en uno de cuatro cursos de español para hablantes de herencia en una universidad urbana del este de Texas. El nivel de competencia lingüística de los participantes se determinó mediante un examen de ubicación diseñado para hablantes de ELH (para más información ver Fairclough, 2006, 2012; Fairclough y Ramírez

Vera, 2009; Fairclough *et al.*, 2010). Dicho examen mide las habilidades receptivas (escucha, lectura) y productivas (habla, lectura) de los examinados. La Tabla 3 muestra el número de participantes por nivel de competencia en la LH:

Nivel de competencia lingüística en la LH	N
Principiante	33
Intermedio-bajo	42
Intermedio-alto	52
Avanzado	35
Total	162

Tabla 3. Número de participantes por nivel de competencia lingüística en la lengua de herencia (LH)

El 84% de los participantes reportó haber nacido en los EE.UU., el 13% en México y el 3% restante en otros países latinoamericanos de habla hispana. De los participantes nacidos en EE.UU., la mayoría (N=88) afirmó haber nacido en Texas. Los estados de origen del resto de los participantes nacidos en EE.UU. fueron California, Colorado, Florida, Georgia, Illinois, Nueva Jersey, Nuevo México y Nueva York. Asimismo, el 85.8% (139) aseguró que su lengua preferida era el inglés; 10.5% (17) respondió que prefería el español; un 3.08% (5) manifestó que se sentían cómodos utilizando ambas lenguas; finalmente, un participante (1.6%) no respondió esta pregunta.

4.2 Instrumentos

Los participantes completaron dos tareas de traducción al final del semestre. Una de las tareas consistía en traducir una serie de oraciones del inglés al español y la otra, en traducir oraciones del español al inglés. Estas tareas se diseñaron para observar el uso que los participantes daban al artículo definido en estos dos idiomas. Cada una de estas versiones de la tarea de traducción contó con diez oraciones y veinte ítems: diez sustantivos en plural y diez sustantivos no contables que funcionan como el núcleo del SN. Cada tarea contó con tres distractores (ver Apéndices A y B). Para evitar la falta de traducción de algunas oraciones por desconocimiento léxico en la otra lengua, las tareas contaban con un banco de palabras y sus respectivas traducciones. Al grupo de principiantes le tomó alrededor de 30 minutos completar las tareas, mientras que al resto de los grupos (intermedio-bajo, intermedio-alto, avanzado) les tomó un promedio de 20 minutos.

4.3 Análisis de los datos

Para analizar los datos, se cuantificaron los sustantivos plurales contables y no contables que aparecían determinados o escuetos en las traducciones. En la traducción español-inglés, lo esperado era que los sustantivos determinados fueran traducidos como escuetos, dado que las oraciones en español pretendían presentar una lectura genérica. Se hicieron algunas excepciones a este criterio. Por ejemplo, si un sustantivo aparecía a) determinado por un determinante que no reemplazaba al artículo definido, b) la traducción era gramatical y c) se mantenía la interpretación genérica, entonces se clasificaba como esperado. En (10¹³), se muestra un ejemplo de esto. Asimismo, nótese que algunos elementos se han omitido en la traducción; sin embargo, esto no afecta a los elementos analizados. Se encontraron 21 casos de este tipo.

(10) Traducción dada: *Both **rice** and **flour** are affordable foods.* (principiante, 117, h¹⁴)

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

Los sustantivos que se tradujeron con un determinante que reemplazaba al artículo definido se clasificaron como respuestas no esperadas, como se muestra en (11). Se encontraron 23 casos similares a (11).

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

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

En cinco casos, las estrategias de traducción utilizadas cambiaron la categoría gramatical de los sustantivos, como se muestra en el ejemplo (12). Dichos casos fueron excluidos del análisis cuantitativo.

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

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

Además, se incluyeron aquellos sustantivos cuya traducción no era la más esperada, pero cuya selección de palabras continuaban perteneciendo a la categoría de los sustantivos, como se ve en el ejemplo (10), donde se esperaba que ‘maíz’ se tradujera como *corn*, pero, en cambio, se tradujo como *flour*.

En la traducción del inglés al español, el criterio principal para evaluar las traducciones fue la gramaticalidad de las oraciones, pues en la mayoría de los casos los sustantivos escuetos preverbales son agramaticales en español. Se clasificaron como respuestas esperadas los sustantivos que aparecían determinados y como respuestas no esperadas aquellos que aparecían escuetos en su traducción al español. Además, se cuantificaron cognados no traducidos, cuando el resto de la oración sí se había traducido, como ocurre con *doctors* en (13):

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

(principiante, 101, m)

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

Cuando los sustantivos aparecían en posición posverbal en la traducción, se clasificaron como respuestas esperadas solo si estaban siendo modificados por el artículo definido. Después de codificar y aplicar los criterios aquí mencionados, se realizó un análisis estadístico en busca de diferencias significativas entre los grupos y entre el tipo de sustantivos. Los resultados se presentan en la siguiente sección.

5. Resultados

La hipótesis de esta investigación es que al ser el inglés la lengua dominante de la mayoría de los participantes habrá mayor interferencia del inglés al español que del español al inglés. Otros factores que podrían contribuir a la interferencia son la falta de uso y exposición de la LH, nula o escasa educación formal en la LH o una alfabetización poco desarrollada en la LH, aunque esto no significa que necesariamente habrá interferencia en la gramática del español. A continuación, se muestran los resultados de ambas tareas de traducción.

5.1 Traducción del inglés al español

En esta versión de la tarea de traducción, los participantes tradujeron oraciones del inglés al español (ver Apéndice A). El primer resultado es que no se encontraron grandes diferencias entre los sustantivos plurales y no contables. Se encontró un incremento de respuestas esperadas conforme aumentaba el nivel de competencia lingüística de los participantes. La Tabla 4 muestra las estadísticas descriptivas de estas tareas por grupo y tipo de sustantivo:

Niveles de competencia lingüística	P					NC				
	Oc	Es	M	DE	%	Oc	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

Tabla 4. Número de ocurrencias (Oc), número de respuestas esperadas (Es), media (M), desviación estándar (DE) de sustantivos plurales (P) y no contables (NC) en la traducción del inglés al español

El análisis de varianza unidireccional (*one-way ANOVA*) muestra diferencias significativas entre los grupos. El resultado de los plurales fue $F(3, 163) = 10.00$, $p < .001$ y de los sustantivos no contables, $F(3, 163) = 14.23$, $p < .001$. La prueba de comparación posterior (*post-hoc*), *Tukey*, reveló diferencias entre los siguientes grupos:

Tarea	Tipo de sustantivo	Niveles comparados	Valor <i>p</i>
Traducción del inglés al español	P	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: ** $p < .01$

Tabla 5. Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*), *Tukey*, de la prueba de traducción del inglés al español (P = plurales, NC = no contables)

Los dos grupos intermedios entre sí, el principiante e intermedio-bajo y los grupos intermedio-alto y avanzado se comportaron de manera similar, pues no mostraron diferencias significativas entre ellos. Esto puede deberse a la cercanía de los grupos en el nivel de competencia lingüística (niveles consecutivos). Mientras que se encontraron diferencias significativas entre los niveles con mayor distancia en cuanto a la competencia lingüística en la LH. En la Figura 1, según los resultados, se muestran las diferencias entre sustantivos plurales y no contables por grupo:

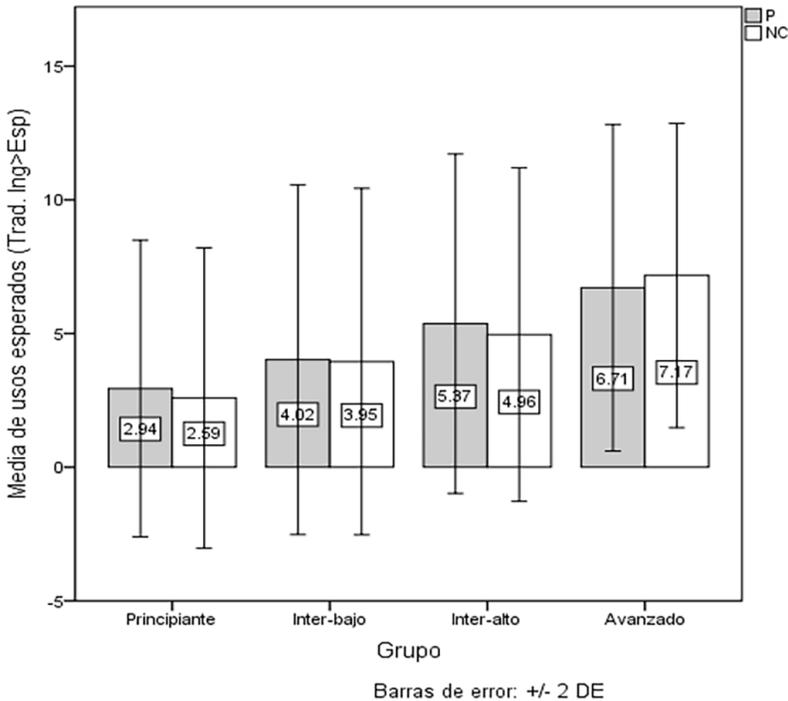


Figura 1. Media de usos esperados de los sustantivos plurales (P) y no contables (NC) en la prueba de traducción del inglés al español por grupo

Se puede observar que, según avanza el nivel de competencia lingüística, aumenta el número de usos esperados. No obstante, los grupos principiante e intermedio-bajo no alcanzaron el 50% de usos esperados; mientras que el grupo avanzado supera el 70% de los mismos. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre el tipo de sustantivos. En (14) se ofrecen varios ejemplos de esta tarea que muestran una interferencia del idioma dominante hacia la LH en todos los niveles de competencia:

(14) a. Traducción dada: *Azucar especialmente *dulce puede ser inofensivo con los dientes de niños. (principiante, 110, h)

En la tarea: **Sugar**, especially **candy**, can harm children's teeth.

b. Traducción dada: La tierra, *agua y *aire son recursos. Son necesitados para todo el mundo. (intermedio-bajo, 226, m)

En la tarea: On Earth, **water** and **air** are valuable resources. They are needed for all species in the world.

c. Traducción dada: Martin es un ingeniero de computadoras. ***Computadoras** son fácil de usar para él. (intermedio-alto, 313, m)

En la tarea: *Martin is a computer engineer. **Computers** are easy to use for him.*

d. Traducción dada: ***Vegetarianos** solo comen comida hecha con vegetales y granos. La **carne** no es parte de su dieta. (avanzado, 420, m)

En la tarea: ***Vegetarians** only eat food made with vegetables and grains. **Meat** is not part of their diet.*

Por otro lado, en esta tarea de traducción, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel principiante y los niveles intermedio-alto y avanzado, así como entre los niveles intermedio-bajo y avanzado con respecto al uso de los sustantivos plurales. En cuanto a los sustantivos no contables, también se hallaron diferencias significativas entre el grupo principiante y los grupos intermedio-alto y avanzado, y entre los dos grupos intermedios y el avanzado. Asimismo, se encontró un incremento de los usos esperados a medida que aumentaba el nivel de competencia lingüística en la LH. También se observó una mayor interferencia en el grupo principiante que mostró hasta un 75% de respuestas no esperadas para los sustantivos no contables.

Con base en esta evidencia, se puede concluir que se encontró interferencia lingüística del inglés al español en todos los niveles. Dado que la interferencia lingüística es un fenómeno de lenguas en situación de contacto, es muy probable que esta disminuya y se elimine con un mayor uso y exposición a la LH. También es posible que la misma tarea de traducción haya sesgado la interferencia modificando los resultados.

5.2 Traducción del español al inglés

En esta tarea de traducción, los participantes tradujeron oraciones del español al inglés (ver Apéndice B). La Tabla 6 muestra las estadísticas descriptivas de los sustantivos plurales y los no contables para esta versión.

Niveles de competencia lingüística	P					NC				
	Oc	Es	M	DE	%	Oc	Es	M	DE	%
Principiante	340	202	5.94	2.39	59.41	340	243	7.15	2.54	71.47
Intermedio-bajo	420	285	6.79	2.14	67.86	420	353	8.40	1.53	84.05
Intermedio-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

Tabla 6. Número de ocurrencias (Oc), número de respuestas esperadas (Es), media (M), desviación estándar (DE) de sustantivos plurales (P) y no contables (NC) en la traducción del español al inglés

Posteriormente, el análisis de varianza unidireccional (*one-way ANOVA*) mostró diferencias significativas entre los grupos. El resultado de los plurales fue $F(3, 163) = 2.73, p < .046$ y de los sustantivos no contables, $F(3, 163) = 15.66, p < .002$. La prueba de comparación posterior (*post-hoc*), *Tukey*, reveló diferencias entre los siguientes grupos:

Tarea	Tipo de sustantivo	Niveles comparados	Valor p
Traducción del español al inglés	P	Principiante vs Avanzado	0.035*
	NC	Principiante vs Inter-bajo	0.009**
		Principiante vs Inter-alto	0.003**
		Principiante vs Avanzado	0.008**

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

Tabla 7. Resultados de las pruebas de comparación posteriores (*Post Hoc*), *Tukey*, de la prueba de traducción del español al inglés (P = plurales, NC = no contables)

Una vez más, los resultados muestran que el nivel de competencia lingüística influye en los resultados de esta versión de la prueba de traducción. Por otro lado, se encontraron menos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Para concluir esta sección, la Figura 2 muestra los resultados de los sustantivos plurales y no contables por grupo:

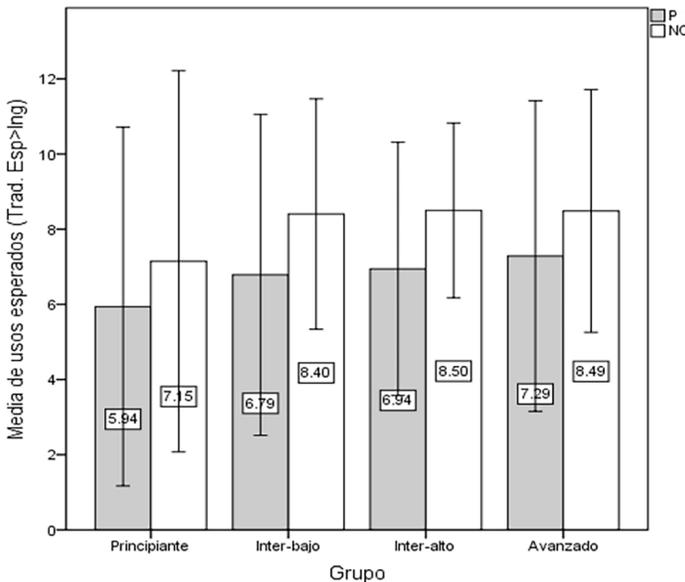


Figura 2. Media de usos esperados de los sustantivos plurales (P) y no contables (NC) en la prueba de traducción del español al inglés por grupo

Los resultados muestran un aumento de los usos esperados, conforme avanza el nivel de competencia lingüística de los participantes, en ambos tipos de sustantivos en la traducción del español al inglés. Es decir, se encontró una menor interferencia de la LH a la lengua dominante, como se planteó en la hipótesis. Además, se encontró una mayor transferencia en sustantivos plurales que en sustantivos no contables. Algunos ejemplos de las oraciones de esta tarea y sus respectivas traducciones se presentan en (15):

(15) a. Traducción dada: ?*The **apples** grow during the whole year, but **mangoes** only grow during the spring.* (principiante, 105, h)

En la tarea: Las **manzanas** crecen durante todo el año, pero los **mangos** solamente crecen en primavera.

b. Traducción dada: *José buys collectable toys. **Car** collectables are cheap while **trains** are more expensive.*

(intermedio-bajo, 244, m)

En la tarea: José compra juguetes de colección. Los **carros** son baratos, mientras que los **trenes** son más caros.

c. Traducción dada: ?*The **tea** and **coffee** contain caffeine. You should avoid these beverages while pregnant.*

(intermedio-alto, 330, m)

En la tarea: El **té** y el **café** contienen cafeína. Se debe evitar esas bebidas durante el embarazo.

d. Traducción dada: ?*The **oxygen** is vital for plants and animals.* (avanzado, 435, m)

En la tarea: El **oxígeno** es vital para las plantas y los animales.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a los sustantivos plurales entre los niveles principiante y avanzado, principiante e intermedio-bajo e intermedio-alto y avanzado. En esta versión de la tarea de traducción, también se encontró una disminución de usos no esperados conforme avanzaba el nivel de competencia lingüística. Asimismo, se encontró una mayor interferencia en el grupo principiante, pues los resultados mostraron hasta un 40% de respuestas no esperadas en los sustantivos plurales.

En la traducción del español al inglés, es posible que algunos de los participantes hayan leído las frases con una interpretación específica en lugar de una genérica. Esto explicaría por qué algunos participantes usaron 'the' en algunos casos, como se ilustra en (15a) y (15c). Otra explicación es que se haya hecho una traducción literal sin prestar atención a las diferencias interlingüísticas.

En la siguiente sección se describe un análisis comparativo de ambas tareas de traducción.

5.3 Comparación de ambas tareas de traducción

Al comparar ambas tareas de traducción, se observa que la tarea con menos respuestas esperadas o más interferencia fue la traducción del inglés al español. Además, en esta tarea

los resultados mostraron menos dispersión, es decir, los participantes se comportaron de manera más uniforme que en la traducción del español al inglés. Por otra parte, ambas tareas advierten un incremento de usos esperados según avanza el dominio de la LH, como se muestra en la Figura 3:

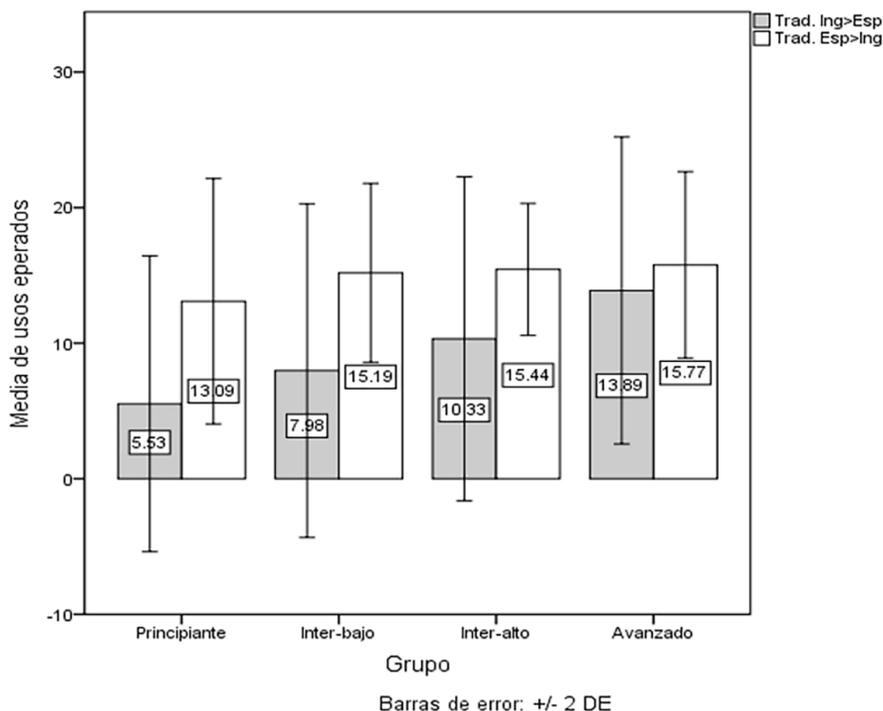


Figura 3. Media de usos esperados en ambas tareas de traducción

En la traducción del español al inglés, los dos grupos intermedios y el grupo avanzado se comportaron de manera similar, mientras que las respuestas esperadas del grupo principiante estuvieron por debajo del resto de los grupos. En cambio, en la traducción del inglés al español, todos los grupos se comportaron de manera diferente entre sí, pero todavía se puede observar un incremento de usos esperados de acuerdo con el nivel de competencia lingüística de cada grupo.

6. Discusión y conclusión

Se examinaron las diferencias interlingüísticas en lo referente al rasgo de genericidad de SSNN en español e inglés mediante dos tareas de traducción completadas por HELH con distintos niveles de competencia lingüística en la LH. Según los resultados, los participantes

poseen cierto grado de conocimiento de las diferencias interlingüísticas en cuanto a la (no) genericidad de los sustantivos precedidos por el artículo definido¹⁵, pero no mostraron un dominio total de dichas diferencias. Se encontraron usos no esperados en la traducción del inglés al español en todos los grupos y también se encontró al menos un 15% de usos no esperados en la traducción del español al inglés. Los resultados de este estudio corroboran la hipótesis de que, en caso de encontrar interferencia, habría una mayor influencia de la lengua dominante hacia la LH y que esta se encontraría en mayor grado en los hablantes con menor competencia lingüística en la LH. Una posible explicación de los resultados es que los participantes hayan equiparado el uso y la función de los artículos en inglés y en español (*the*, los, las) (Weinreich, 2010). Por otro lado, ningún participante mostró un desempeño en el que categóricamente haya reflejado usos no esperados, lo cual podría tratarse de una falta de dominio o control de dichas diferencias. No obstante, es importante no presuponer que los HELH conocen las diferencias interlingüísticas en torno al rasgo de (no)genericidad de las lenguas involucradas.

De este modo, se cree que la lengua dominante y la presión social por la asimilación lingüística y cultural de individuos que forman parte de grupos minorizados influye en la dirección de la interferencia lingüística (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017). Asimismo, se cree que la interferencia que aquí se examinó disminuye con una mayor exposición y uso de la LH. En el contexto educativo, se recomienda presentar a los aprendices de ELH de forma explícita las diferencias interlingüísticas en términos de estructura y significado, en todos los niveles de competencia lingüística en cursos de ELH, pero especialmente en el nivel principiante. Además, se sugiere explicar la función de referencialidad del artículo definido en español y el hecho de que la ausencia de este, en la mayoría de los casos –salvo algunas excepciones–, resulta en expresiones agramaticales. Dicha instrucción posibilita que los estudiantes desarrollen una conciencia de tales diferencias y también contribuye a disminuir o evitar usos no esperados. Por ello, el uso de tareas de traducción favorece el entendimiento de las diferencias y similitudes entre ambos idiomas al demandar la identificación de las formas (*focus on the form*) y sus diferencias. Por ende, las tareas de traducción tienen mucho que aportar en la (re)adquisición de la LH (Gasca Jiménez, 2019).

La variación encontrada en el estudio no se debe al desconocimiento de la estructura esperada, sino, probablemente, a que los hablantes de ELH han desarrollado un sistema gramatical diferente al de sus pares monolingües (Pascual y Cabo y Rothman, 2012) y, de ser así, la producción lingüística de este grupo sería diferente a la norma monolingüe. Otra hipótesis es que aunque los ELH conozcan las diferencias interlingüísticas (representación subyacente), estas no siempre se observan en la realización de la lengua (representación superficial). No se observó, en ningún participante, el uso categórico de respuestas no esperadas; más bien, el comportamiento general de los participantes fue que algunas veces ofrecían respuestas esperadas y otras, respuestas no esperadas. Este tipo de interferencia es el resultado del contacto lingüístico y no el resultado de un sistema lingüístico deficiente o incompleto. Así, más que nada el aumento de respuestas esperadas será de ayuda para llevar a cabo una comunicación eficiente con hablantes monolingües en español.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra no haber considerado la experiencia previa de traducción de los participantes. En estudios futuros, se recomienda preguntar a los participantes sobre la presencia de prácticas de traducción natural en su vida cotidiana para poder relacionar la frecuencia de la traducción natural con los resultados del estudio. Además, se recomienda incluir tareas de traducción con contextos discursivos más amplios; por ejemplo, un texto sobre un tema dado podría haber ayudado a identificar las habilidades de traducción de los participantes en un discurso contextualizado y compararlas con otras tareas de traducción como las que se realizaron en este estudio. Finalmente, medir el tiempo que les tomó a los participantes traducir las oraciones podría haber servido como un indicador de qué tan fácil o compleja resulta la tarea para los participantes según su nivel de competencia lingüística en la LH.

Notas

- ¹ “we define heritage speakers as asymmetrical bilinguals who learned language X –the ‘heritage language’– as an L1 in childhood, but who, as adults, are dominant in a different language” (Benmamoun *et al.*, 2013, pp. 2-3).
- ² Exceptuando las escuelas de educación dual, sin embargo no son suficientes para el número de hablantes de LH. Por otro lado, las llamadas escuelas bilingües son transicionales: van de una instrucción que incluye la LH a una instrucción únicamente en inglés.
- ³ “source text analysis, text comprehension, specific translation problems and translation strategies (grammatical and lexical transfer operations), specialized vocabulary, cohesion, the use of resources, revision (self or peer revision)” (Károly, 2014, p. 103).
- ⁴ More recently, scholarly inquiry has returned to translation and interpreting as potential teaching methodologies in the classroom. Sometimes called “pedagogic translation,” scholars in the field have begun to draw together research on second language acquisition, translation, interpreting, and language learning (Mellinger, 2017, p. 242).
- ⁵ “the effective application of cognitive strategies and problem-solving techniques” (Massardier-Kenney, 2016, p. 34).
- ⁶ “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system –labeled translanguaging–” (Canagarajah, 2011, p. 401).
- ⁷ “*translanguaging* seeks to promote pedagogical practices that consider bilingualism a resource rather than a problem” (Lasagabaster y García, 2014, p. 3)
- ⁸ “the notion of transfer in translation is not just a linguistic notion, or even a bilingual one, but a conception grounded firmly in the task itself” (Shreve, 2020, p. 5).
- ⁹ “[d]irecting instruction towards explicit techniques and processes used in translation support growth [heritage learners] linguistic abilities” (Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013, p. 69).
- ¹⁰ “introducing translation-as-pedagogy in the heritage language classroom helped them to consciously increase their linguistic abilities in the minority language” (Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013, p. 84).
- ¹¹ Ver Montrul e Ionin (2012) y Gutiérrez-Rexach y Silva-Villar (1999) para los contextos en que los sustantivos plurales escuetos en español son gramaticales en la posición preverbal.

- ¹² Ver Bosque (1996) para más información sobre la similitud entre los sustantivos plurales y los sustantivos no contables.
- ¹³ Las respuestas se reproducen tal como fueron escritas por los participantes.
- ¹⁴ Entre paréntesis aparece: grupo, número de participante y género (h: hombre, m: mujer).
- ¹⁵ También es posible que se dieran cuenta de estas diferencias o las reafirmaran mientras tomaban parte en este estudio.

Abreviaturas

ATR atributo; AUX auxiliar; DET determinante; ELH español como lengua de herencia; HELH hablantes de español como lengua de herencia; INT interrogativo; L1 primera lengua; L2 segunda lengua; LH lengua de herencia; PRON pronombre; V verbo; V. Cop verbo copulativo; S sustantivo; SN sintagma nominal; SSNN sintagmas nominales.

Referencias

- Alamillo, R. (2018). Uso, omisión e interpretación del artículo definido en hispanohablantes de herencia. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 67, 77–104. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2018.67.714
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española* (Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello). Espasa.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A. y Stults, B. (2002). Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. *Demography*, 39 (3), 467-484. www.jstor.org/stable/3088327.
- Anderson, R. (2012). First language loss in Spanish-speaking children. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*, 2, 193-212.
- Bayram, F., Kupisch, T., Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2019). Terminology matters on theoretical grounds too!: Coherent grammars cannot be incomplete. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (2), 257-264.
- Belpoliti, F. y Plascencia-Vela, A. (2013). Translation Techniques in The Spanish for Heritage Learners' Classroom: Promoting Lexical Development. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 65-92). Cambridge Scholars Publishing.
- Benmamoun, E., Montrul, S. y 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
- Bosque, I. (1996). *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*. Visor.
- Bullock, B. E. y Toribio, A. J. (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.

- Bussmann, H., K. Kazzazi y Trauth, G. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401-417.
- Carlson, G. N. (1977). *Reference to kinds in English*. [Tesis de doctorado, University of Massachusetts Amherst].
- Chierchia, G. (1998). Reference to kinds across languages. *Natural Language Semantics*, 6 (4), 339-405. doi: 10.1023/A:1008324218506
- Colina, S. (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, 8 (1), 1-24.
- Colina, S. y Lafford, B. A. (2017). Translation in Spanish language teaching: The integration of a “fifth skill” in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 110-123.
- Cummins, J. (1984). ‘Wanted’: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students. En C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (pp. 2-20). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. En J. Cummins y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education* (pp. 65-77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Cuza, A., Guijarro-Fuentes, P., Pires, A. y Rothman, J. (2012). The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives. *International Journal of Bilingualism*, 17 (5), 634-652. doi: 1367006911435594
- De Swart, H., Winter, Y. y Zwarts, J. (2007). Bare nominals and reference to capacities. *Natural Language y Linguistic Theory*, 25 (1), 195-222. <http://www.jstor.org/stable/27642860>
- Escobar, M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- 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*. Georgetown University Press.
- Fairclough, M. (2006). Language placement exams for heritage speakers of Spanish: Learning from Students’ Mistakes. *Foreign Language Annals*, 39 (4), 595-604.
- Fairclough, M. y 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. y Bermejo, E. (2010). Developing an electronic placement examination for heritage learners of Spanish: Challenges and payoffs. *Hispania*, 93 (2), 270-289.
- Fishman, J. (2001). 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 87-97). Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Fuller, J. y Leeman, J. (2020). *Speaking Spanish in the US. The Sociopolitics of Language*. Multilingual Matters.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gasca Jiménez, L. (2022). La traducción en la enseñanza del español como lengua de herencia. En D. Pascual y J. Torres (Eds.) *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 127-139). Routledge.

- Gasca Jiménez, L. (2019). La práctica de la traducción no profesional y la enseñanza de español como lengua de herencia: Análisis e implicaciones pedagógicas. *Hispania*, 102 (3), 335-356.
- Gasca Jiménez, 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 y E. Monzó Nebot (Eds.), *Las lenguas minorizadas en el orden posmonolingüe* (pp. 89-103). Universitat Jaume I. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2017.22>
- Gelman, S. A. y 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
- Godson, L. I. (2003). Phonetics of language attrition: Vowel production and articulatory setting in the speech of Western Armenian heritage speakers. [Tesis de doctorado, University of California, San Diego]
- Gómez, I. (2020). Building Language Justice: Translation Pedagogy and Spanish Heritage Language Learners. *Translation Review*, 106 (1), 50-68. doi: 10.1080/07374836.2019.1688743
- González-Davies, M. (2017). The use of translation in an integrated plurilingual approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 124-135. doi: 10.1080/23247797.2017.1407168
- González-Davies, M. y Soler Ortínez, D. (2021). Use of translation and plurilingual practices in language learning: A formative intervention model. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7 (1), 17-40.
- Gutiérrez-Rexach, J. y Silva-Villa, L. (1999). Spanish bare plurals, multiple specifiers and the derivation of focus-related features. *Folia Linguística*, 33 (3-4), 355-388.
- Hatzidaki, A. y Pothos, E. (2008). Bilingual language representation and cognitive processes in translation. *Applied Psycholinguistics*, 29 (1), 125-150. doi:10.1017/S0142716408080065
- Hawkins, J. (2015). *Definiteness and indefiniteness: A study in reference and grammaticality prediction*. Routledge.
- Ionin, T., Montrul, S. y 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
- Károly, A. (2014). Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. *Linguistics and Education*, 25 (1), 90-107.
- Koletnik Korošec, M. (2013). Two Teaching Grammar Through Translation. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 23-40). Cambridge Scholars Publishing.
- Kupisch, T. y Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 564-582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 891-928). Espasa Calpe.
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y educación*, 26 (3), 1-16.

- Laviosa, S. 2014. *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.
- Longobardi, G. (1994). Reference and proper names. *Linguistic Inquiry*, 25, 609–665.
- Malinowski, D. (2018). Learning to Translate the Linguistic Landscape. En M. Pütz y N. Mundt (Eds.), *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource* (pp. 58-71). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922166-006>
- Massardier-Kenney, F. (2016). An MA in translation. En L. Venuti (Ed.), *Teaching Translation* (pp. 32-38). Routledge.
- Master, P. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System*, 25 (2), 215-232.
- Mellinger, C. D. (2017). Translation, interpreting, and language studies: Confluence and divergence. *Hispania*, 100 (5), 241-246.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor* (Vol. 39). John Benjamins Publishing.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2009). Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism*, 12 (3), 363-383.
- Montrul, S. y 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
- Montrul, S. y Ionin, T. (2010). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 449-473. doi: 10.1017/S1366728910000040.
- Pascual y Cabo, D. (Ed.). (2016). *Advances in Spanish as a heritage language* (Vol. 49). John Benjamins Publishing Company.
- Pascual y Cabo, D. y 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. T., Munn, T. A., Schmitt, C. y De Irish, M. (2004). Learning definite determiners: Genericity and definiteness in English and Spanish. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*, 1-12. <http://www.bu.edu/buclcd/proceedings/supplement/vol28/>
- Poarch, G., Van Hell, J. y Kroll, J. (2015). Accessing word meaning in beginning second language learners: Lexical or conceptual mediation? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (3), 357-371. doi:10.1017/S1366728914000558
- Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage language journal*, 6 (1), 40-71
- Saito, A. (2019). *Combining Grammar Translation and Task-Based Language Teaching*. The 9th Asian Conference on Language Learning (ACLL2019), Tokyo. [Ponencia]
- Sankoff, D. y Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Research on Language & Social Interaction*, 14 (1), 3-45.
- Shreve, G. M. (2012). Bilingualism and translation. *Handbook of translation studies*, 3, 1-6.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

- Snape, N., Garía Mayo, M. P. y 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. <https://eric.ed.gov/?q=EJ1041876&id=EJ1041876>
- U.S. Census Bureau. (1 de abril de 2020). *Texas and Houston City Population Census*. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/houstoncitytexas,TX/POP010220#POP010220>
- U.S. Census Bureau. (2019). *Houston City Language Spoken at Home*. <https://data.census.gov/cedsci/table?tid=ACSST5Y2019.S1601&g=1600000US4835000>
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. En J. K. Peyton y S. McGinnis, (Eds.). *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Waters, M. C. y Jiménez, T. R. (2005). Assessing immigrant assimilation: New empirical and theoretical challenges. *Annu. Rev. Sociol.*, 31, 105-125.
- Weinreich, U. (2010). *Languages in contact*. De Gruyter Mouton.
- Whitley, M. S. (1986). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Georgetown University Press.
- Zentella, A. C. (1978). *Code switching and interactions among Puerto Rican children* (No. 50). Southwest Educational Development Laboratory.

Apéndice A: Tarea de traducción del inglés al español

Instrucciones: Traduzca las siguientes oraciones del inglés al español.

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 for people's health, but *doctors* do not agree.

3. *The house* (distractor) next to mine has a big yard with two rabbits. *The rabbits* (distractor) run around when it's hot.

4. In planet Earth, *water* and *air* are valuable resources. It is needed for all species in *the world* (distractor).

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 without being replaced.
-
8. Martin is a computer engineer. *Computers* are easy to handle.
-
9. *Researchers* have found that *honey* is good to fight 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 B: Tarea de traducción del español al inglés

Instrucciones: Traduzca las siguientes oraciones del español al 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 (distractor) 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 (distractor) durante el embarazo.
-
6. *Las personas* de esta ciudad (distractor) 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.
-