

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Humanidades
Programa Graduado de Lingüística

La adquisición de la posición del adjetivo en el francés como L3

Liz Malavé Rivera
801-12-4200

Monografía final de grado
Fecha de entrega: 15 de mayo de 2020

Comité de monografía final:

Patrick-André Mather (director)

Rosa E. Guzzardo Tamargo (lectora)

Don E. Walicek (lector)

Resumen

Se ha hipotetizado que los problemas resultantes en la adquisición de la concordancia de género gramatical entre sustantivos y adjetivos se relacionan con el cambio de contexto (posición) del adjetivo en la primera lengua (L1) y la L2 (Gabriele, 2013). Dadas las diferencias sintácticas de la posición del adjetivo entre las tres lenguas que se examinan en este proyecto piloto (L1-español, L2-inglés y L3-francés), el propósito principal es identificar la lengua que mayor efecto tiene sobre dicho aspecto sintáctico. Además, determinar cuál modelo teórico describe mejor la transferencia (e.g., Transferencia por defecto L1, Estatus de la L2, Modelo de Progreso Acumulativo, Modelo de Superioridad Tipológica). Por medio de un juicio de gramaticalidad en la L3, completado por 14 estudiantes en el nivel avanzado de francés, se reveló que adquieren las restricciones sintácticas de la posición del adjetivo, ya que logran juzgar correctamente más de la mitad de los elementos. Sin embargo, en cuanto a los adjetivos que comparten la posición antepuesta del adjetivo entre la L2-inglés y la L3-francés, ocurre transferencia negativa de la L1-español. Asimismo, se determinó que la única variable lingüística significativa para la transferencia fue la proximidad tipológica de las lenguas, en este caso, la similitud en la posición pospuesta del adjetivo entre la L1 y la L3, lo que es apoyado por el Modelo de Superioridad Tipológica.

Palabras clave: adquisición de L3, L3-francés, transferencia morfosintáctica

Tabla de contenido

1. Introducción	1
1.1 Bilingüismo ante una L3	5
1.2 Francés como L3	8
1.3 Posición del adjetivo	11
2. Justificación	12
3. Objetivos	13
4. Preguntas de investigación	14
5. Marco teórico	14
5.1 Transferencia por defecto L1	14
5.2 Estatus de la L2	15
5.3 Modelo de Progreso Acumulativo (CEM)	16
5.4 Modelo de Superioridad Tipológica	17
6. Predicciones.....	18
7. Metodología	19
7.1 Participantes	19
7.2 Instrumento	22
7.3 Procedimiento	25
8. Resultados	25
9. Discusión	29
10. Conclusiones	32
Referencias	34
Apéndice A: Ejemplos de la prueba de juicios de gramaticalidad en la L3-francés...	39
Apéndice B: Ejemplos de la prueba de gramática en inglés	40

La adquisición de la posición del adjetivo en el francés como L3

1. Introducción

La adquisición de una lengua ha sido objeto de interés desde los comienzos del campo de la lingüística moderna. Se ha estudiado a través de distintas perspectivas (semántica, pragmática, sintáctica, fonética, etc.) y los investigadores han tratado de contestar varias interrogantes sobre dichos procesos, ya sea sobre la primera lengua (L1) o la segunda (L2), a edad temprana o tardía, en contextos monolingües o bilingües, etc. Sin embargo, por mucho tiempo, se estudió la adquisición de una L2 y una L3 como si fueran procesos de adquisición idénticos. No fue hasta los años 80 y 90 que adquirieron auge temas que abordaran contextos de aprendizaje multilingües (Aronin y Hufeisen, 2009).

Este tipo de contexto representa la realidad de muchos países, como aquellos en África y Asia que son los continentes más multilingües (Cenoz, 2011). Incluso algunos estudiosos, como Björn Hammarberg (2010), consideran que el ser humano es potencialmente multilingüe por naturaleza y que el multilingüismo es el estado normal de competencia lingüística. En este estudio nos enfocaremos específicamente en la adquisición de la posición del adjetivo en francés como L3 en estudiantes universitarios a nivel subgraduado matriculados en cursos de francés avanzado. Existen muchas poblaciones que utilizan el francés como L3 entre ellas inmigrantes que habitan en países francófonos y hablantes de lenguas minoritarias (Cenoz, 2011). Por ejemplo, en países como las Comora el magalache y el suajili son lenguas minoritarias utilizadas en

conjunto a las lenguas oficiales como el árabe, el comorense (conjunto de lenguas bantú) y el francés. Además, el aprendizaje del francés como L3 es común igualmente en el ambiente académico, tanto escolar como universitario.

Entre los estudios sobre la adquisición de una L3, lo que más ha llamado la atención a los investigadores es entender las formas en que este proceso de adquisición se puede diferenciar al de un hablante monolingüe o bilingüe, e identificar los roles que juegan las lenguas aprendidas previamente en la adquisición de la L3. Si un hablante posee dos lenguas en su repertorio lingüístico, al utilizar la L3, tiene múltiples posibilidades de transferencia cruzada (Cenoz, 2001). Dar importancia a las maneras en que las lenguas previas pueden influir en la adquisición de una nueva fue un paso muy importante en el campo de la adquisición y propició múltiples investigaciones en diversas áreas de estudio de la lingüística.

Por transferencia, interferencia o influencia interlingüística se entiende el proceso de utilizar una característica particular de una lengua ya conocida durante la adquisición de una nueva, sin que necesariamente las lenguas compartan dicha característica. Puede haber dos tipos de transferencia, la conocida como positiva, en la que ambas lenguas sí comparten una característica, y la negativa, porque las lenguas no se asemejan y resultan en errores por parte del aprendiz. Por ejemplo, el cognado “noche” en español y “nuit” en francés, por su similitud estructural (morfológica), estimula positivamente el aprendizaje entre estas lenguas. Sin embargo, el uso de una preposición ante un día de la semana en inglés se sustituye por el uso de un artículo definido en español, confundiendo al aprendiz de español, y llevándolo a producir

enunciados como “voy a ir a la playa en viernes” en vez de “voy a ir a la playa el viernes” (Whitley, 2002).

Cuando se comenzó a investigar la transferencia lingüística era de creencia general que la transferencia de la L1 era la más común, debido al conocimiento intrínseco que tiene un hablante de su lengua nativa, y se le conocía como “efecto de la lengua materna” (Chumbow, 1981). Sobre todo, este concepto se daba porque la mayoría del entendimiento se desplegaba de investigaciones sobre transferencia léxica. Sin embargo, varios estudios más específicos sugerían que la transferencia léxica se originaba en la L2 (Rivers, 1979; Stedje, 1977; Vogel, 1992) y solamente su componente semántico se transfería de la L1 (Ringbom, 1987). El panorama confuso también era similar en cuanto a la transferencia fonológica, puesto que Llisterri y Poch-Olivé (1987) y Ringbom (2001) adjudicaban la transferencia a la L1, mientras que Bentahila (1975) y Chumbow (1981) conferían mayor importancia fonológica a la L2.

Dichas hipótesis contradictorias demostraban el poco alcance del multilingüismo para la época y propiciaron más estudios en busca de otras variables adicionales al estatus de la lengua (L1 o L2) para descifrar todas las lagunas que había. Sin duda alguna, hoy día sabemos que el aprendizaje acumulativo resultante de adquirir varias lenguas tiene efectos en los procesos de adquisición de una nueva lengua (L3, Ln), ya sean positivos o negativos.

A medida que continuaron realizando más investigaciones, surgieron otras variables que también influían en la transferencia, como la similitud tipológica entre el

repertorio de lenguas del hablante (Cenoz y Valencia, 1994; Llisterri & Poch-Olivé, 1987; Ringbom, 1987). Para comprobarlo realizaron estudios con “efecto espejo”, en los que ambos grupos eran aprendices de inglés como L3 y poseían las mismas lenguas de trasfondo, pero en órdenes invertidos L1-finlandés/ L2-sueco y L1-sueco/ L2-finlandés. Los hallazgos demostraron que ambos grupos realizaban transferencia léxica del sueco, independientemente si era la L1 o la L2. Fue así como surgieron mayores interrogantes sobre la adquisición de la L3 para determinar los catalizadores de las transferencias (Cabrelli, 2017). Finalmente, luego de numerosos estudios y descubrimientos, la literatura sugiere que los factores que mayor influencia tienen al momento de la transferencia lingüística son: la tipología de las lenguas, el nivel de competencia del aprendiz en la L3 y el estatus de la L2 (ver sección 5.2) (Falk y Bardel, 2010). Más adelante se discutirán los modelos teóricos más relevantes a estos factores influyentes.

El siguiente ejemplo (1) de habla semi-espontánea muestra un aprendiz de sueco como L3, quien activa tres lenguas al preguntar sobre el significado del verbo sueco *tycka* (pensar) que comúnmente causa problemas en el nivel semántico (Bardel y Falk, 2007):

(1) Isn't it *tycka* **heisst doch denken**?

Isn't it *think* means **MODAL PARTICLE think**?

(Normal: English L2, *Italics: Swedish L3*, **Bold: German L1**)

Casos particulares como este son comunes en aprendices de una L3 que aún no poseen un nivel alto de competencia en la lengua. Esto nos hace pensar en todas las

posibles conexiones a las que recurren los aprendices para asistirse en sus procesos de aprendizaje y lo mucho que nos pueden decir sobre los mecanismos de transferencia lingüística.

Bardel y Falk (2007), al analizar el ejemplo anterior, concluyeron que las lenguas que previamente conozca un hablante pueden asistir en el proceso de adquisición de la L3 asumiendo dos roles al momento de transferencia: un rol instrumental y un rol suplidor. El rol instrumental se caracteriza por asistir en funciones pragmáticas como intercambio de códigos para asistir la comunicación, mientras que el rol suplidor asiste con palabras y morfemas. De igual forma, los autores encontraron que usualmente la L2 toma el rol de lengua suplidora y la L1, el rol instrumental. En el ejemplo 1, se puede identificar que la L2-inglés solo suple un verbo contraído, mientras que la L1-alemán completa el enunciado buscando asistir la comunicación efectiva entre los interlocutores que son hablantes nativos de alemán.

Naturalmente, otro tipo de preguntas investigativas surgieron sobre la transferencia entre las lenguas. Ya que discutimos los factores de mayor influencia interlingüística que pueden aplicarse para cualquier tipo de transferencia L3, L4, etc., a continuación, discutiremos más a fondo estos modelos u otros diferentes según el nivel de competencia en la L3.

1.1 *Bilingüismo ante una L3*

La mayoría de los investigadores están de acuerdo sobre las ventajas que representa el bilingüismo para aprender una L3 y las asocian con tres particularidades: primero, conciencia metalingüística, segundo, técnicas de aprendizaje y, tercero,

repertorio lingüístico más amplio. Cuatro estudios realizados en las regiones de Cataluña, Valencia y la región vasca con hablantes de español y lenguas minoritarias y aprendices de L3-inglés sugirieron que quienes eran bilingües superaron a los aprendices monolingües, tanto a nivel de competencia oral como escrita en proficiencia del inglés (Cenoz y Valencia, 1994; Lasagabaster, 2000). Estos estudios demuestran que los bilingües sí se benefician positivamente de las habilidades que desarrollan como conciencia metalingüística, técnicas de aprendizaje y repertorio lingüístico más amplio.

Las primeras dos ventajas, conciencia metalingüística y técnicas de aprendizaje, pueden variar dependiendo del individuo. Una línea de pensamiento común entre lingüistas es que los hablantes bilingües tienen mayor experiencia y es probable que desarrollen estrategias de aprendizaje que le pueden facilitar la adquisición de otras lenguas (Cenoz, 2013). Sin embargo, Rothman (2019) pide que se analice más cuidadosamente el contraste entre “experiencia” y “conocimiento metalingüístico”.

Una persona puede tener un grado de conciencia sobre los usos y las reglas de su lengua y de la que esté aprendiendo al momento; sin embargo, esto no se traduce automáticamente en transferencias positivas a la nueva lengua. Al contrario, puede suscitar más errores si las lenguas no son tipológicamente similares. Rothman también explica que el conocimiento metalingüístico no es un modelo confiable para explicar los tipos de transferencia que se pueden dar en una L3, ya que puede variar sustancialmente de acuerdo con el individuo. Por ejemplo, un hablante bilingüe de lenguas minoritarias que haya estudiado formalmente solo su primera lengua y tenga

conciencia sobre la misma, no producirá los mismos patrones de transferencia a la L3 que un hablante que posea conciencia lingüística explícita tanto de su L1 como de su L2. Por lo tanto, es cierto que las experiencias previas con diversas lenguas en un ambiente académico formal, que fomente la enseñanza de estructuras, sonidos y características particulares de una lengua, puede propiciar la conciencia metalingüística y asistir a la adquisición de una lengua en algunos aprendices. Sin embargo, no necesariamente es el caso con todos los aprendices, y los tipos de transferencia pueden variar considerablemente, teniendo resultados de transferencia positiva en algunos individuos y transferencias negativas en otros. Es por ello por lo que Cenoz (2013) propone el siguiente esquema.

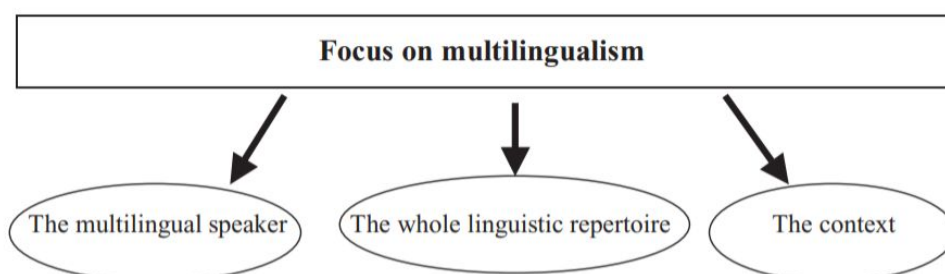


Figura 1. Enfoque en el multilingüismo

Es muy importante que al enfocarse en los procesos de aprendizaje de un hablante multilingüe veamos las ventajas como parte de un todo, ya que tanto el repertorio de lenguas, el contexto (aprendizaje informal o académico-formal, frecuencia de uso de las lenguas,) y las características particulares del individuo forman un conjunto único que puede provocar transferencias muy diversas.

Para nuestro estudio, las ventajas del bilingüismo al aprender una L3 son relevantes, puesto que la mayoría de los estudiantes universitarios en el sistema universitario de Puerto Rico, aunque a distintos niveles, se considera bilingüe en español e inglés, y quienes deciden aprender otro idioma lo hacen como una tercera lengua. En este estudio, nos enfocaremos en el francés como L3; por lo tanto, en la siguiente sección se presentan algunos estudios sobre dicha lengua.

1.2 *Francés como L3*

El francés se posiciona como la quinta lengua más hablada en el mundo y la segunda más estudiada como lengua extranjera (L3, L_n) luego del inglés. Ha sido investigada como L3 con diversas lenguas de trasfondo y desde distintas perspectivas lingüísticas (Jabbari, 2018; Stadt, 2018; Lindqvist, 2009; entre otros.). En esta parte analizaremos aquellos estudios que utilicen las mismas lenguas de trasfondo, L1-español/ L2-inglés/ L3-francés para entender los factores que más influyen en la transferencia interlingüística.

Villanueva e Iribarren (2012) estudiaron participantes en el nivel básico-intermedio (desde 160 a 240 horas contacto) de L3-francés por medio de una prueba de juicios de gramaticalidad para comprobar si podían detectar los errores sintácticos. La prueba contenía 96 oraciones diseñadas con tres variantes: la variante A examinaba características similares morfosintácticas estructurales entre el español y el francés, la variante B examinaba estructuras únicas a la lengua española, la variante C examinaba estructuras similares entre el inglés y el francés, la variante D incluía estructuras gramaticales en inglés, pero agramaticales en español y francés, la variante

E contenía estructuras exclusivas del francés, la variante F presentaba estructuras compartidas por el inglés y el español, mas no el francés, la variante G exponía estructuras gramaticales en las tres lenguas y, finalmente, la variante H contenía oraciones agramaticales en las tres lenguas. A continuación podemos ver algunos ejemplos (2 y 3):

(2) Variante A

Jean embrasse souvent Marie.
Juan besa con frecuencia a María. (Sp.)
**John kisses often Mary. (Eng.)*

(3) Variante B

**Pleut beaucoup en printemps.*
Llueve mucho en primavera. (Sp)
**Rains a lot in spring. (Eng)*

En general, las variantes A y G, las cuales eran gramaticales en francés y compartían estructuras con el español, fueron las más acertadas con un 77.28% y 77.76% de acierto, respectivamente. Esto convertía a la L1 en la mayor fuente de transferencia gramatical, aunque también hubo transferencia de la L2 en algunos casos. Además, resultó importante el hecho de que en las variantes que eran únicamente gramaticales en francés, o sea no compartían características con ninguna de las dos lenguas de trasfondo, los estudiantes obtuvieron los porcentajes más bajos, demostrando que recibían gran influencia de sus gramáticas de trasfondo para contestar y no necesariamente conocían las estructuras particulares del francés.

Villanueva e Iribarren (2012) concluyeron que el modelo de Aprendizaje Acumulativo (Flynn et al., 2004), en el que todas las lenguas de trasfondo auxilian positivamente el aprendizaje de la L3, fue el más alineado a sus resultados. Si recordamos la observación de Rothman mencionada anteriormente, este modelo no es el más confiable, pues se basa en el conocimiento metalingüístico y la experiencia del aprendiz. Las conclusiones del estudio de Villanueva e Iribarren (2012) resultan vagas debido a que utilizaron demasiadas estructuras sintácticas diferentes en la prueba de juicios de gramaticalidad. Hay diferentes modelos teóricos de transferencia que podrían aplicarse a sus resultados, dependiendo de la estructura particular que se analice.

Otro estudio relevante, que motivó la presente investigación, fue el de Lissón (2018). El investigador incluyó a participantes con L1-español, L2-inglés y L3-francés para comparar la producción de los calcos sintácticos que variaba entre las tres lenguas, con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas de una L3. En ocasiones, la producción se asemejaba a la estructura del español como L1 y en otras a la del inglés como L2, pero ambas producciones resultaban agramaticales en francés. Los resultados demostraron que los participantes transferían tanto de la L1 como de la L2 a la L3, y que el factor más determinante constaba de las semejanzas en la tipología de las estructuras. Sin embargo, hubo excepciones que ponen en tela de juicio el éxito del Modelo de Primacía Tipológica o TPM (por sus siglas en inglés), como cuando un participante produjo “mes parents chambre” (agramatical) en vez de “la chambre de mes parents” (gramatical), favoreciendo la tipología de su L2-inglés, a pesar de que la tipología de su L1-español se acercaba más a la estructura gramatical de la L3-francés.

Esto demuestra que todavía queda mucho por investigar en cuanto a la adquisición sintáctica de una L3.

1.3 *Posición del adjetivo*

Este trabajo se concentra en analizar la posición del adjetivo (pospuesto/antepuesto) en relación con el nombre al que modifica en francés como L3 en aprendices del nivel avanzado. Se ha hipotetizado que los problemas resultantes en la adquisición de la concordancia del género gramatical se relacionan con el cambio de contexto (posición) del adjetivo en la L1 y la L2 (Gabriele, 2013). Debido a las diferencias sintácticas de la posición del adjetivo entre las tres lenguas estudiadas, es crucial examinar los procesos de transferencia en tal contexto.

Tabla 1. Posición del adjetivo y ejemplos en español, inglés y francés

	Posición	Ejemplos
L1-Español	Antepuesto adj. no restrictivos (epítetos y adverbiales)	colorida flor, dulce primavera
	Pospuesto adj. restrictivos (calificativos, relacionales, descriptivos y explicativos)	computadora portátil, café caliente
L2-Inglés	Antepuesto	cheap t-shirt
L3-Francés	Antepuesto algunas excepciones frecuentes	jolie fleur, nouvelle chanson

Pospuesto

la mayoría

maquillage discret,
film nul

En la tabla 1, podemos observar que el español tiene dos posibilidades para la posición del adjetivo: antepuesto, que son los adjetivos no restrictivos, y pospuesto, que son los adjetivos restrictivos. La Real Academia Española (RAE) distingue entre las posiciones de los adjetivos porque, a pesar de que el español se conoce por ser una lengua sintácticamente flexible, alterar la posición recomendada de los adjetivos puede producir enunciados poco naturales o “raros” para un hablante nativo; incluso, en ocasiones puede añadir o quitarle matices de significado al adjetivo. Por ejemplo, el adjetivo restrictivo “colgante” en “puente colgante”, de cambiarse el orden, resultaría en una expresión poco natural para un hablante de español. Por su parte, el inglés es la lengua menos flexible ante la posición de los adjetivos que van casi siempre antepuestos al nombre. Finalmente, el francés al igual que el español tiene dos posibles posiciones, aunque la posición más utilizada es después del sustantivo. La diferencia radica en que la cantidad de adjetivos que pueden ir antepuestos al sustantivo es bastante estrecha y son aquellos relacionados con la belleza, la edad, los números, el tamaño y bueno/malo. Esto significa que, aunque las posiciones del adjetivo en español y francés se asemejen, el francés es más restrictivo en este aspecto.

2. Justificación

En un mundo donde el multilingüismo prevalece sobre el monolingüismo (Potowski y Rothman, 2011), entender que los procesos de adquisición de L3 son distintos a los de una L2 o Ln es de suma importancia para esclarecer los mecanismos de transferencia que más influyen en este contexto único. Asimismo, una mejor comprensión de los procesos de transferencia puede tener aplicaciones concretas en la didáctica de las lenguas extranjeras, tomando en cuenta todo el conocimiento lingüístico previo de los aprendices. Este trabajo espera profundizar sobre los procesos de transferencia sintáctica en la posición del adjetivo en grupos avanzados de francés como L3. De igual forma, puede aportar al debate teórico sobre la adquisición y a los modelos que mejor describen estos procesos de aprendizaje.

La revisión bibliográfica demuestra que el grupo de lenguas que se abordará en este estudio en el orden L1-español, L2-inglés, L3-francés ha sido poco estudiado y no se ha investigado en el ambiente universitario de Puerto Rico desde una perspectiva de transferencia morfosintáctica. A partir de las lagunas que quedan sobre este tema, los hallazgos del presente estudio pueden ayudar a entender el modelo teórico que mejor describe la experiencia de los estudiantes puertorriqueños bilingües, aprendices de lenguas extranjeras.

3. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Investigar la adquisición de la posición del adjetivo en francés como L3 en bilingües con nivel de competencia avanzado en la L3;

2. Analizar la comprensión de las restricciones morfosintácticas en aprendices de francés como L3 en nivel de competencia avanzado;
3. Identificar el modelo teórico que mejor explica la transferencia sintáctica a la L3.

4. Preguntas de investigación

Las preguntas que desea contestar esta investigación son:

1. ¿Adquieren las restricciones de posición del adjetivo los aprendices de francés como L3 con un nivel avanzado de competencia?
2. ¿Qué lengua, L1-español o L2-inglés, auxilia mejor la comprensión de la posición del adjetivo en los aprendices de francés como L3 con un nivel avanzado de competencia?
3. ¿Cuál modelo adquisitivo explica mejor la transferencia morfosintáctica de la posición del adjetivo en la L3?

5. Marco teórico

Se han propuesto varios modelos explicativos de la transferencia interlingüística a la L3. En esta sección discutiremos más detalladamente aquellos enfocados en la transferencia morfosintáctica, de los que se distinguen seis.

5.1 *Transferencia por defecto L1*

Este modelo, también conocido como “Acceso Completo”, ha sido popular desde los comienzos de los estudios de transferencia debido a que es la idea más intuitiva y

la primera interpretación que suele surgir. Dicha teoría defiende la idea de que la transferencia morfosintáctica proviene exclusivamente de la L1 y que su efecto predominante se debe al hecho de ser la lengua en la que más experiencia se tiene por tiempo de uso y nivel de competencia. Rothman (2018) admite que, a pesar de verse como una teoría fuerte, a los resultados de la mayoría de los estudios que la defienden (Lozano, 2003; Na Ranong y Leung, 2009, Jin, 2009) les pueden aplicar igualmente otras teorías que no se tomaron en consideración para la época. El estudio más prominente y que le da mayor peso a este modelo es el de Hermas (2010). En tal estudio examinaron el movimiento del verbo en L3-inglés L3, L2-francés y L1-árabe por medio de una prueba de juicios de aceptabilidad.

Las diferencias entre las lenguas radicaban en que la propiedad de movimiento de verbo en la L1-árabe contenía un elemento adicional, el movimiento del adverbio de frecuencia, el cual en la L2-francés va siempre después del verbo y en la L3-inglés siempre va delante. Los resultados sugirieron que la transferencia provenía de la L1, aunque Hermas admitió que era probable que los participantes no tuvieran una competencia tan avanzada en la L2 y que esta también estuviera influenciada por la L1. Esto demuestra la importancia de controlar la proficiencia de las lenguas de trasfondo, no solo la de la L3.

5.2 *Estatus de la L2*

Esta hipótesis privilegia la L2 como fuente de transferencia en la adquisición de una L3/Ln (Bardel y Falk, 2007, 2012; Bardel & Sánchez, 2017; Falk y Bardel, 2011, Falk et al., 2015). Dicha creencia se basa en nociones cognitivistas sobre el

almacenamiento de las lenguas, explicando que las lenguas nativas se preservan en la memoria procedimental (a corto plazo, inconsciente) y las lenguas no nativas se almacenan en la memoria declarativa (a largo plazo, consciente; Pardis, 2009). En el estudio de Bardel y Falk (2007), observaron la posición de la negación en dos grupos de L3-sueco con L1-alemán o L2-alemán. El sueco se considera una lengua en que el verbo debe ser el segundo elemento en la cláusula principal (V2). En el estudio, un grupo tenía una L1 sin V2 y una L2 con V2, mientras que el otro grupo tenía una L1 con V2 y una L2 sin V2. Los resultados afirmaron que el grupo con la L2 con V2 no mostró dificultades en la posición de la negación en la L3-sueco.

En el 2017, Bardel and Falk decidieron revisar la hipótesis cambiando el contexto original y utilizando un grupo de bilingües simultáneos que aprendían una L3 frente a un grupo aprendices de L3 con un conocimiento metalingüístico avanzado de su L1. Ya que el dominio de ambas gramáticas era equivalente, concluyeron que la selección de la fuente de transferencia puede deberse a otros factores como el nivel de atención y la memoria. Otros lingüistas, como Rothman (2018), señalan que las conclusiones de Bardel y Falk (2017) sugieren que existe una interfaz entre el conocimiento explícito y la gramática de trasfondo. Debido a que las interfaces no están contempladas en los modelos de transferencia, no abundaré sobre el tema.

5.3 *Modelo de Progreso Acumulativo (CEM)*

Este modelo de transferencia ha tenido mucho auge en las investigaciones sobre transferencia de la L3 y ha servido de base para otros como el Modelo de Superioridad Tipológica que discutiremos más adelante. A partir del 2004 fue que

formalmente se comenzaron a investigar preguntas pertinentes a la transferencia de la L3; anterior a eso los estudios que promovían este modelo se enfocaban en la adquisición de la L2. El modelo sostiene que el aprendizaje de una lengua es acumulativo y el conocimiento previo de L3/Ln puede influir en el desarrollo adquisitivo de nuevas lenguas de dos maneras: positivamente o neutralmente; no se contempla la posibilidad de efectos negativos.

Para probar el modelo, Flynn et al. (2004) realizaron un estudio para examinar la adquisición de tres tipos de cláusulas restrictivas en adultos y niños con L1-kazajo, L2-ruso y L3-inglés por medio de una tarea de imitación. La estructura sujeto-objeto-verbo (SOV) en kazajo era distinta a la de la lengua meta inglés (SVO), pero igual a la de la L2-ruso. Ya que no había un grupo con que cotejar los datos tipo “espejo”, los resultados se compararon con otro estudio de transferencia en inglés como L2 con lenguas base L1-español y L1-japonés. Los resultados indicaron que ambos grupos lograron producir asertivamente el objeto de estudio y demostró que el conocimiento proveniente de la L2 asistió en el aprendizaje de la L3, a pesar de que la L1 tenía una estructura distinta. Si hubiera sido el caso de que la transferencia fuera de la L1, el efecto hubiera sido no facilitativo.

5.4 *Modelo de Superioridad Tipológica*

A pesar de que la tipología puede definirse desde diferentes perspectivas, en general, se refiere a tres cosas: proximidad/distancia “genética” entre familias de lenguas, similitudes en estructuras particulares y similitudes entre lenguas según la percepción del aprendiz conocida formalmente como psicotipología.

El Modelo de Superioridad Tipológica (Rothman, 2010, 2011, 2013, 2015) se distingue por favorecer que el factor determinante que condiciona la transferencia en las etapas iniciales de L3/Ln es la similitud estructural. La transferencia gramatical se puede dar tanto con resultados positivos como negativos; no obstante, es requisito que se transfiera completamente una de las gramáticas en las etapas iniciales. Rothman (2011) estudió los datos de 12 participantes L1-italiano, L2-inglés y L3-español frente a 15 participantes L1-inglés, L2-español y L3-portugués brasileño. Por medio de una tarea de interpretación semántica y otra de llenar blancos con adjetivos encontró que ambos grupos se comportaron de manera similar, demostrando que los participantes seleccionaron la gramática similar sin importar si era de la L1 o de la L2. Cuatro factores se han relacionado con la proximidad tipológica: el lexicon, las restricciones fonotácticas, las estructuras sintácticas y las restricciones morfológicas.

En resumen, puede resultar complicado determinar la causa exacta de influencia interlingüística; por tal razón, se debe examinar cuidadosamente no solo el trasfondo lingüístico de los participantes, sino también las particularidades sobre las estructuras de las lenguas.

6. Predicciones

Las predicciones sobre las preguntas de investigación de este estudio son las siguientes:

1. La mayoría de los participantes de L3-francés en el nivel avanzado lograrán adquirir las restricciones de posición del adjetivo.

2. La L1-español auxiliará mejor la adquisición de la posición del adjetivo en el francés como L3;
3. El modelo adquisitivo de similitudes tipológicas de Rothman será el que mejor describa la adquisición de la posición del adjetivo de la L3.

7. Metodología

El objetivo principal de este estudio es examinar si permanece la transferencia interlingüística en la posición del adjetivo en grupos avanzados de francés como L3. Por tal motivo, se creó una prueba de juicios de gramaticalidad, que es una fuente efectiva para obtener datos sobre las reacciones de los individuos ante sistemas gramaticales. De igual forma, se crearon dos cuestionarios adicionales para recopilar datos sociodemográficos, de historial lingüístico y sobre el nivel de la L2.

7.1 Participantes

Debido a las circunstancias y dificultades atravesadas al momento de llevar a cabo la investigación situada en el contexto de la pandemia COVID-19, la muestra de este estudio se compone de 14 participantes en el nivel avanzado de L3-francés de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP). Originalmente, la meta era obtener datos de un mínimo de 30 estudiantes hasta un máximo de 60, divididos equitativamente por nivel de competencia (intermedio y avanzado). De igual forma, se pensaba utilizar dos instrumentos para recopilar datos: una tarea de comprensión de lectura con la técnica del registro de movimientos oculares, en la que, con un equipo conocido como el “eye tracker”, se utiliza una cámara de luz infrarroja para grabar los

tiempos de lectura sobre cada palabra mientras los participantes leen, a su propio ritmo, oraciones en una pantalla de computadora. Esta tarea se utilizaría en adición a una prueba de juicios de gramaticalidad que los participantes contestarían sin tiempo limitado. De esta manera se esperaba poder comparar las ejecuciones de los estudiantes de manera implícita y explícita. Debido a las restricciones y medidas necesarias para proteger a los investigadores y participantes del COVID-19 y la inhabilidad de reclutar y entrevistar personalmente a los estudiantes, se optó por modificar el estudio y utilizar solamente la prueba de juicios de gramaticalidad, el cual se podía crear, repartir y contestar fácilmente en formato digital y a distancia. Por tales razones, se presenta esta investigación como un estudio piloto con miras a realizarse a mayor escala en el futuro.

Estos participantes se encontraban todos matriculados en cursos avanzados de francés (más de 200 horas contacto) al momento de tomar la prueba. Las características que los distinguen se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Características de los participantes del estudio

Características de los participantes

Edad	media = 22; rango 17-25 años
Género	11 femenino, 2 masculino, 1 otro
Facultad y concentración	sin restricciones (e.g., Humanidades, Lenguas extranjeras, Literatura, Ciencias sociales, psicología, Administración de empresas, etc.)
País de nacimiento	13- Puerto Rico, 1- otro

País de crianza	13- Puerto Rico, 1 otro
Tipo de educación superior	10 pública; 4 privada
Tipo de educación superior (lengua)	12 corriente regular; 2 bilingüe
Repertorio de lenguas	14 con dominio de tres lenguas o más
Exposición y dominio (autoevaluación sobre escala de 5)	14 con L1-español, L2-inglés, L3-francés media L1 = 4.; media L2 = 4 ; media L3 = 3
Nivel de inglés (prueba corta de gramática con puntuación de 10)	media =8 ; rango 10-0

Algunas variables sociodemográficas no resultan relevantes para el análisis de este estudio. La variable de género no se tomará en consideración, puesto que la gran mayoría de los participantes eran del género femenino. Por su parte, la edad no resultó ser un factor determinante para la transferencia interlingüística, debido a que se utilizó un grupo de edades muy cercanos entre sí, que no permite, ni tampoco requiere, variaciones generacionales. Hubo diversidad en cuanto a las facultades y concentraciones de los participantes, aunque la mayoría fue de la Facultad de Humanidades. Todos los participantes reportaron ser nacidos y criados en Puerto Rico, excepto uno que se identificó como extranjero que cumplía con todos los requisitos para participar.

En cuanto al tipo de educación superior prevaleció la escuela pública no bilingüe, con solo dos participantes provenientes de escuelas completamente bilingües y cuatro de escuelas privadas. No hubo diferencias significativas en los resultados de la prueba de juicios de gramaticalidad de la L3 y la prueba de la L2-inglés, al compararlos

con los diferentes tipos de trasfondos educativos. Lo que sí resulta importante señalar es que once de los catorce participantes obtuvieron una puntuación de ocho o más en la prueba corta de inglés y ninguno obtuvo menos de cinco puntos. Esto demuestra que más de la mitad de los participantes poseía un nivel de dominio avanzado en su L2-inglés, cualidad necesaria para que pueda ocurrir transferencia interlingüística de más de una gramática. En fin, a pesar de que los datos sociodemográficos no resultaron relevantes para este estudio piloto, vale la pena incluirlos de replicarse el mismo a una mayor escala que pudiera arrojar resultados sustanciales.

7.2 Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se utilizaron tres cuestionarios digitales (en formato Microsoft Forms) con preguntas abiertas y de selección múltiple: juicios de gramaticalidad, cuestionario sociodemográfico y de historial lingüística (nivel de exposición y dominio de las tres lenguas) y prueba corta de gramática para medir el nivel de la L2-inglés. Las tareas administradas se consideran como técnicas “off-line” que miden el conocimiento explícito de los participantes. Se recomienda que para futuras investigaciones se integren técnicas “on-line” como, por ejemplo, el registro de los movimientos oculares, para lograr acceder también al conocimiento implícito de los estudiantes en tiempo real y así obtener un panorama más amplio y examinar la correspondencia entre ambas metodologías.

La prueba de juicios de gramaticalidad constaba de 40 preguntas tipo escoge con dos opciones, una gramatical y una agramatical. De estas 40 preguntas, 15 eran distractores que no tenían que ver con la posición del adjetivo y las otras 25 medían la

posición del adjetivo de acuerdo con los modelos estructurales (ver tabla 2) de las lenguas, todas posicionadas aleatoriamente. Los adjetivos se colocaron, en su mayoría, cercanos a la posición 7 de las palabras en cada oración para evitar que otros factores influyeran en la lectura. También se organizaron los adjetivos de acuerdo con las estructuras que aparecen a continuación.

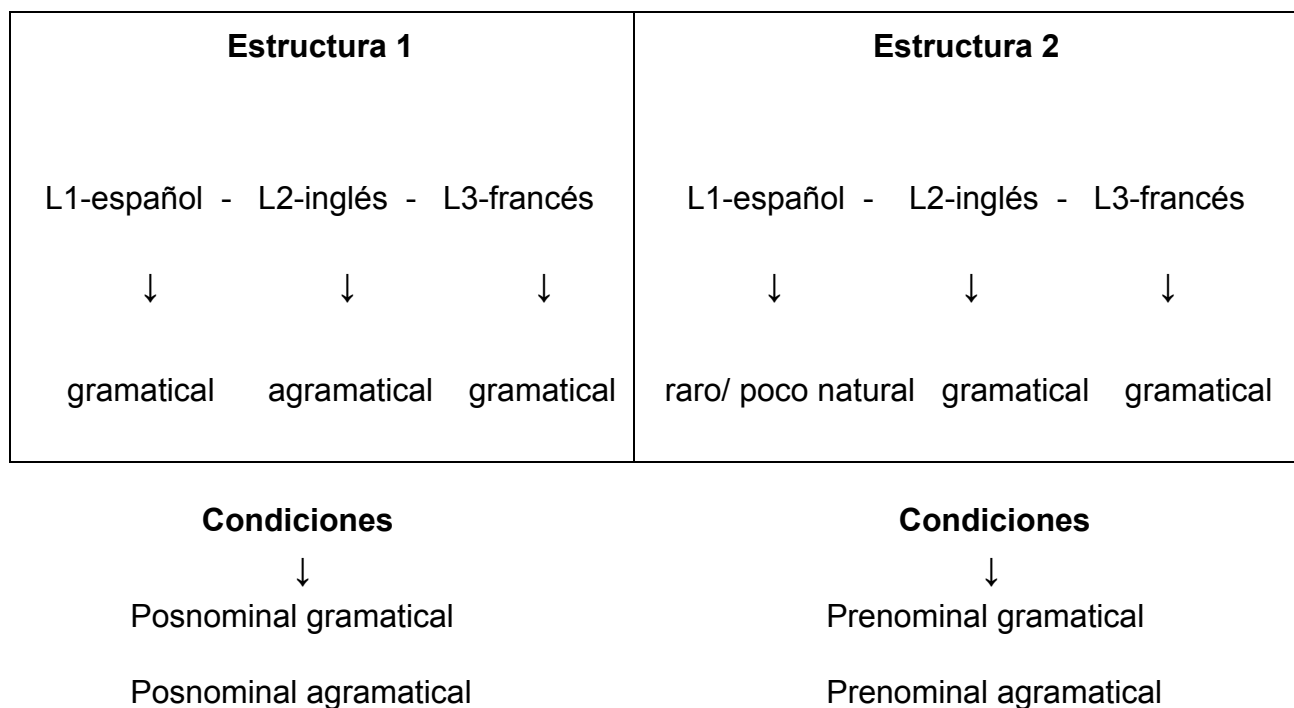


Figura 2. Modelos estructurales y condiciones de los estímulos experimentales

En la figura 2, vemos los dos modelos estructurales que pueden darse de acuerdo con la posición del adjetivo y las lenguas escogidas. La estructura 1 muestra la instancia en que el adjetivo de la L3-francés pospuesto coincide con la posición del adjetivo en La L1-español, pero resulta agramatical en la L2-inglés. De identificar

correctamente estas oraciones, el participante recibe influencia de su L1; de contestar incorrectamente el participante recibe influencia negativa de su L2. Por su parte, la estructura 2 señala los adjetivos que coinciden estructuralmente entre la L3-francés y la L2-inglés, pero que resultan poco naturales en la L1-español. De juzgar correctamente estas oraciones, los estudiantes transfieren de la L2; de contestar incorrectamente estas oraciones, entonces transfieren de su L1 con efectos negativos. Se crearon cuatro condiciones para estas dos formas estructurales: la forma 1 tenía dos condiciones, posnominal gramatical y posnominal agramatical; la forma 2 también contaba con dos condiciones, prenominal gramatical y prenominal agramatical, ejemplificadas a continuación (3 y 4).

(3) Ejemplos de las dos condiciones de la estructura 1

adjetivo - froide / posición posnominal / gramatical / coincide con la estructura del español (frío)

Sur la planète Terre, il y a des endroits inhabitables pour les humains tels que

...

(En el planeta Tierra hay lugares inhabitables para los humanos como...)

a. L'Antarctique qui est la région la plus froide de la planète Terre.

(Antártica que es la región más fría del planeta Tierra.)

(Antarctica which is the region coldest on planet Earth.)*

b. L'Antarctique qui est la plus froide région de la planète Terre.*

(Antártica que es la más fría región del planeta Tierra.)*

(Antarctica which is the coldest region on planet Earth.)

(4) Ejemplos de las dos condiciones de la estructura 2

adjetivo- gros / posición prenominal / gramatical / coincide con la estructura del inglés (grande)

Lorsque vous recherchez des remèdes naturels pour la santé, un très bon est...

(Al buscar remedios naturales para la salud, uno muy bueno es...)

a. La noix de coco est un gros fruit qui a de nombreux avantages pour la santé.

(El coco es una grande fruta que tiene muchos beneficios para la salud.)*

(The coconut is a large fruit that has many health benefits.).

b. La noix de coco est un fruit gros qui a de nombreux avantages pour la santé.*

(El coco es una fruta grande que tiene muchos beneficios para la salud.)

(The coconut is a fruit large that has many health benefits.)*

7.3 Procedimiento

Debido a que no se pudo realizar el cuestionario en persona, tanto los requisitos para participar como el cuestionario se divulgaron por el correo electrónico institucional a varios grupos de francés avanzado de la UPR-RP. La participación fue anónima y voluntaria; solo se recopilaron datos sociodemográficos relevantes. El cuestionario contenía las tres partes mencionadas anteriormente y, en promedio, les tomó 34 minutos a los participantes completarlo. La primera tarea que completaron fue la prueba de juicios de gramaticalidad, seguida por las preguntas sobre datos sociodemográficos e historial lingüístico y, finalmente, una prueba corta de gramática para medir el nivel de dominio en inglés.

8. Resultados

En esta sección se presentarán los resultados de la prueba de juicios de gramaticalidad en la L3 de acuerdo con el nivel de dificultad que representó la posición del adjetivo para los encuestados. Al analizarlos, se contrastarán junto a la estructura

sintáctica que mejor auxilia en la transferencia interlingüística, el repertorio de lenguas de los participantes, el nivel de la L2 según la prueba corta de gramática y el nivel de exposición y dominio en las tres lenguas según la autoevaluación realizada por cada participante. Como bien se destacó anteriormente, los datos sociodemográficos de los participantes no resultan relevantes, por lo que no se incluirán en esta sección.

La tabla 3 muestra los adjetivos utilizados de acuerdo con el nivel de dificultad que demostraron para los participantes. Ninguna dificultad (cero errores) significa que todos los participantes identificaron correctamente esos adjetivos, poca dificultad (1-2 errores) implica que de una a dos personas se equivocaron, mediana dificultad (3-4 errores) significa que de tres a cuatro personas demostraron dificultad para identificar la posición de esos adjetivos y mucha dificultad (más de cinco errores) significa que más de cinco personas no lograron identificar correctamente la posición del adjetivo en la L3.

Tabla 3. Clasificación de los adjetivos según su nivel de dificultad para los participantes

Posición del adjetivo según el nivel de dificultad			
Ninguna dificultad 0 errores	Poca dificultad 1-2 errores	Mediana dificultad 3-4 errores	Mucha dificultad + 5 errores
café chaud (<i>hot coffee, café caliente</i>)	région plus froide (<i>coldest region, región más fría</i>)	énergie solaire (<i>solar energy, energía solar</i>)	gros fruit (<i>big fruit, fruta grande</i>)
viande rouge (<i>red meat, carne roja</i>)	table bleue (<i>blue table,</i>	jolie tenue (<i>pretty outfit, atuendo</i>	hautes montagnes (<i>tall mountains, montañas</i>

guerre civile (<i>civil war,</i> <i>guerra civil</i>)	<i>mesa azul)</i>	<i>bonito*</i> <i>posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>	<i>altas* posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>
erreurs grammaticales (<i>grammatical</i> <i>errors, errores</i> <i>gramaticales</i>)	vin blanc (<i>white wine,</i> <i>vino blanco</i>)	long poème (<i>long poem,</i> <i>poema largo*</i> <i>posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>	courte promenade (<i>short stroll,</i> <i>paseo corto</i>)
voitures rapides (<i>fast cars,</i> <i>carros rápidos</i>)	pierres précieuses (<i>precious</i> <i>stones,</i> <i>piedras</i> <i>preciosas</i>)	époque affreuse (<i>awful times,</i> <i>época</i> <i>horrible</i>)	magnifique maison (<i>magnificent</i> <i>house,</i> <i>casa</i> <i>magnífica*</i> <i>posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>
gardes de sécurité (<i>security</i> <i>guards,</i> <i>guardias de</i> <i>seguridad</i>)	miroir rond (<i>round mirror,</i> <i>espejo</i> <i>redondo</i>)		
robe violette (<i>purple dress,</i> <i>traje violeta</i>)	belle vue (<i>beautiful view,</i> <i>vista hermosa*</i> <i>posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>		
tasse préférée (<i>favorite cup,</i> <i>taza favorita</i>)			
beaux animaux (<i>beautiful</i> <i>animal,</i> <i>animal</i> <i>hermoso*</i> <i>posición</i> <i>variable</i> <i>español)</i>			

**Total = 9
(36%)**

**Total = 8
(32%)**

**Total = 4
(16%)**

Total = 4 (16%)

Del total de 25 adjetivos, 17 (68%) de ellos causaron de ninguna (9 adjetivos) a poca dificultad (8 adjetivos), demostrando que esos adjetivos particulares no representaron un reto para los participantes, quienes lograron identificar su posición correcta. Por otra parte, los restantes 8 (32%) adjetivos representaron desde mediana (4 adjetivos) a mucha (4 adjetivos) dificultad y son estos los que analizaremos. Cabe señalar que los adjetivos que no causaron dificultad pertenecían a la estructura 1, en la cual coincide la posición del adjetivo tanto en la L1-español como en la L3-francés (pospuesto). De los 8 adjetivos que resultaron complicados, solo uno pertenecía a la estructura 1 en la que coinciden la L1-español y la L3-francés, lo que significa que la estructura 2, en la que la posición del adjetivo coincide entre la L2-inglés y la L3-francés (antepuesto) fue la que resultó más problemática para los estudiantes.

Al observar los adjetivos que causaron de mediana a mucha dificultad junto con el repertorio (cantidad) de lenguas del hablante, demostró no ser significativo el saber más de tres lenguas, en el caso de estudiantes que poseían un máximo de cuatro lenguas, ya que algunos cometieron la misma cantidad de errores que aquellos que conocían solo tres lenguas. Respecto al nivel de la L2-inglés, 11 (78%) de los 14 participantes obtuvieron una puntuación de ocho o más en la prueba corta de gramática de inglés y ninguno obtuvo menos de cinco puntos. Es por ello por lo que se puede

sugerir que todos los participantes tenían un nivel avanzado de su L2 y, por ende, suficiente conocimiento como para que se diera transferencia.

Además, la autoevaluación de exposición y dominio de lenguas (en una escala del 1 al 5, siendo 1 “nunca lo utilizo y/o tengo un dominio muy bajo” y 5, “siempre lo utilizo y/o lo domino perfectamente”) reflejó que todos los participantes tenían un dominio avanzado (5) y un exposición extensa de su lengua materna (4-5), mediana a alta exposición y dominio de la L2-inglés (3-5) y baja a mediana exposición a la L3-francés (2-3) con mediano a alto dominio (3-4) de la misma. A pesar de que todos los participantes se encontraban tomando cursos avanzados de francés (más de 200 horas contacto), al autoevaluarse fluctuaron entre 3 y 4 de dominio de la lengua, lo que muestra que ningún participante se sintió confiado en reportar que dominaban perfectamente el idioma. En la próxima sección discutiremos lo que podría simbolizar esto desde el ámbito teórico de transferencia.

9. Discusión

Este estudio piloto se basó en datos recopilados de 14 estudiantes de la UPR-RP, y sus hallazgos aportan al debate teórico de transferencia interlingüística en una L3. Además, amplía sobre los procesos de adquisición sintáctica de la posición del adjetivo, específicamente en cuanto al conjunto de lenguas L1-español, L2-inglés y L3-francés, en el contexto específico del francés como lengua extranjera en Puerto Rico. En esta sección se discuten los resultados de acuerdo con el nivel de dificultad

del adjetivo y la estructura a la que pertenece, se determina cuál lengua auxilia o dificulta la transferencia; al igual que el modelo teórico que explica mejor los resultados.

En primer lugar, es importante destacar que todos los participantes, aunque en distintos grados, cometieron errores en la prueba de juicios de gramaticalidad (mínimo de 1 error y máximo de 5 errores). Lo que revela que, aunque los estudiantes se encuentran en un nivel de cursos avanzados en la L3 como lengua extranjera, la posición del adjetivo sigue siendo una característica difícil de adquirir. Para esclarecer en qué nivel de competencia desaparece o disminuye la confusión con la posición del adjetivo se necesitan estudios que comparen la ejecución de francés como L3 en distintos grados de dominio y exposición frente a la ejecución de hablantes nativos.

En cuanto al nivel de dificultad de los adjetivos, la estructura 1 (adjetivo pospuesto) causó muy poca o ninguna dificultad para los participantes, lo que refleja que la estructura compartida por la lengua materna y la L3 se hizo más fácil de identificar, además de que no tuvieron problemas de transferencia negativa de la L2. Solo un adjetivo de la estructura 1 causó mediana dificultad (*énergie solaire*) en el que algunos participantes prefirieron la posición antepuesta agramatical (parecida al inglés). A pesar de que, al compararse con la cantidad de adjetivos de la estructura 2 que causó dificultad, este resultado puede no parecer significativo, sería interesante observar si a mayor escala se reproduce ese tipo de transferencia negativa de la L2, puesto que implicaría cambios en la manera de analizar los tipos de transferencia.

Por otra parte, al analizar los resultados de la estructura 2 (adjetivo antepuesto), en total fueron siete los que causaron de mediana a mucha dificultad, se observa que la

L1 sí causó transferencia negativa en esos adjetivos, provocando que cuando el adjetivo debía posicionarse antes del sustantivo en francés, varios participantes optaran por elegir la opción que se asemejaba a su L1-español (pospuesto). En los casos de los adjetivos cuya su posición en francés era antepuesta, por ejemplo, “*hautes montagnes*” en la oración *Jessie et ses amis escaladent de hautes montagnes chaque week-end*, a pesar de que el español permitiría flexibilidad en la posición de este adjetivo y es gramatical decir tanto “alta montaña” como “montaña alta”, los participantes, de todas formas, prefirieron la posición pospuesta, que resulta ser la más común tanto en francés como en español. Por consiguiente, la lengua que más efecto tuvo en la transferencia, tanto positiva como negativa, fue la L1-español.

Al examinar los modelos teóricos que pueden sustentar estos resultados, el único que aplica es el Modelo de Superioridad Tipológica (MST; Rothman, 2010, 2011, 2013, 2015). Esta teoría defiende que se transfiere una sola gramática completa, la cual será aquella que tenga mayor proximidad tipológica con la L3 y admite entre sus postulados que la transferencia puede darse de manera negativa, tal cual vimos en los resultados de este proyecto con la transferencia negativa de la L1. Debido a que la posición prevaleciente del adjetivo tanto en español como en francés es pospuesto al sustantivo, se confirma que existe mayor proximidad tipológica entre estas lenguas que con la L2-inglés. Un dato interesante sobre esta teoría es que solo ha sido probada para procesos de transferencia en etapas iniciales de adquisición. Ya que este estudio utilizó participantes en una etapa avanzada de dominio de la L3, se sugiere desarrollar

el tema en etapas avanzadas para validar hasta qué punto se superan o mantienen los resultados sobre la transferencia.

10. Conclusiones

El propósito general de este proyecto piloto era describir los efectos de transferencia interlingüística en la posición del adjetivo causados por las lenguas de trasfondo en aprendices avanzados de L3-francés. En general, se observó que los participantes adquirieron la posición del adjetivo en la L3, pues lograron identificar correctamente más de la mitad y que la L1-español fue la gramática que transfirieron, tal y como se había anticipado; incluso influyendo de manera negativa en la ejecución de los participantes. El inglés no pareció tener ningún tipo de efecto, ya que no hubo instancias en que los participantes favorecieran la posición del adjetivo antepuesto de manera incorrecta. De esta manera se comprueban dos de las predicciones propuestas. De igual forma, se determinó que la única variable lingüística significativa para la transferencia fue la proximidad tipológica de las lenguas, en este caso, la similitud en la posición pospuesta del adjetivo entre la L1 y la L3. Esto sugiere que esta característica morfosintáctica resulta difícil de adquirir, incluso para aprendices avanzados que han tenido bastante exposición y estudio formal de lengua meta.

Las variables sociodemográficas deben considerarse en un estudio a mayor escala para poder validar si son relevantes o no. El Modelo de Superioridad Tipológica (Rothman, 2010, 2011, 2013, 2015) es el modelo teórico que mejor apoya los resultados, tal y como se propuso en la tercera predicción, ya que no se logró

demostrar qué otros factores, como el nivel de la L2, el tipo de educación, el tiempo fuera de PR, entre otras posibles variables, pudieran afectar el desempeño de los participantes.

En fin, la primera recomendación importante es que se realice el estudio a mayor escala. De igual forma, sería interesante explorar las variables desde un tipo de metodología que permita acceder al procesamiento en tiempo real de los estudiantes, como, por ejemplo, el registro de los movimientos oculares, para analizar si su procesamiento lingüístico dentro de un rango de tiempo limitado coincide con sus juicios de aceptabilidad. También replicar el estudio en distintos grupos de dominio avanzado que tengan diferentes niveles de exposición a la L3 para ver si se puede determinar qué nivel de competencia se requiere para dominar la posición del adjetivo como un hablante nativo del francés. Finalmente, realizar el mismo estudio con la L1 y la L2 invertidas, es decir, con hablantes nativos del inglés, cuya L2 es el español y la L3, el francés. De esa manera, se podría comprobar si hay transferencia positiva de la L2-español a la L3-francés por efecto de la proximidad tipológica.

Referencias

- Anderson, B. (2008). Forms of evidence and grammatical development in the acquisition of adjective position in L2 French. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 1-29. <https://doi.org/10.1017/s0272263108080017>
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. John Benjamins.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007) The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459–484.
- Bentahila, A. (1975) The influence of the L2 on the learning of the L3. MA Bangor University.
- Cabrelli Amaro, J. (2017). Regressive transfer in L3 syntactic development, in Hahn, A. & Angelovska, T. (eds), *L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cenoz, J. (2011). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000218>
- Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). (2001). Trends in Bilingual Acquisition. *Trends in Language Acquisition Research*, 149–199. <https://doi.org/10.1075/tilar.1>
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207.
- Chumbow, B.S. 1981. The mother tongue hypothesis in a multilingual society. In J.G. Savard and L. Lafarge (eds). *Proceedings of the 5th AILA Congress in Montreal 1978* (pp. 55). Quebec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Dewaele, J.-M., & Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297. <https://doi.org/10.1017/s136672890100044x>
- Dubois, J., & Lagane, R. (1995). *Larousse Livre de Bord: Grammaire* (84^a ed.). Larousse.
- Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar* (7 ed.). Oxford University.

- Española, R. A. D. L. L. (2010). *Nueva Gramatica Lengua Española MANUAL (NUEVAS OBRAS REAL ACADEMIA) (Spanish Edition) (1ª ed.)*. Real Academia de la Lengua Espanola, Espasa Calpe.
- Faidley, E. (s. f.). French Adjectives. Recuperado 10 de abril de 2020, de https://evanfaidley.weebly.com/uploads/2/3/4/5/23453036/french_adjectives_chart.pdf
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 185-219. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>
- Falk Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2013). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-235. <https://doi.org/10.1017/s1366728913000552>
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16.
- Foucart, A., & Frenk-Mestre, C. (2010). Grammatical gender processing in L2: Electrophysiological evidence of the effect of L1–L2 syntactic similarity. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 379-399. <https://doi.org/10.1017/s136672891000012x>
- Fuentes, P., & Clibbens, J. (2002). Las pruebas de gramaticalidad ¿instrumentos fiables en la recogida de datos en el español como L2? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15(0213–2028), 53–73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=870675>
- Gabriele, A., Fiorentino, R., & Bañón, J. A. (2013). Examining second language development using event-related potentials. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(2), 213–232. <https://doi.org/10.1075/lab.3.2.04gab>
- Garcia Mayo, M. del P. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/ijes.12.1.140421>
- Ghezlou, M. (2018). Acquisition of Adjective Placement by L3 Learners of English: Evidence for the L2 Status Factor. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(2), 175-184. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.175>

- Glendinning, B. A. (2010). *Detecting errors in subject-verb agreement during on-line sentence comprehension in Spanish*. San Diego, Calif.: San Diego State University.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48, 91–104.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 343–362.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). New York, United States: McGraw-Hill Education.
- Hopp, H. (2013). Grammatical gender in adult L2 acquisition: Relations between lexical and syntactic variability. *Second Language Research*, 29(1), 33-56.
<https://doi.org/10.1177/0267658312461803>
- Jabbari, A. A., Achard-Bayle, G., & Ablali, D. (February 01, 2019). Acquisition of L3 French Wh-Question Structure by Persian-English Bilinguals. *Cogent Education*, 5, 1.)
- Keating, G. D., & Jegerski, J. (2015). EXPERIMENTAL DESIGNS IN SENTENCE PROCESSING RESEARCH. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(1), 1–32. <https://doi.org/10.1017/s0272263114000187>
- Krenca, K. (2015). *The Acquisition of Grammatical Gender by French as a Second Language Learners Enrolled in French Immersion*. Toronto: University of Toronto.
- Lambelet, A. (2015). Second grammatical gender system and grammatical gender-linked connotations in adult emergent bilinguals with French as a second language. *International Journal of Bilingualism*, 20(1), 62-75.
<https://doi.org/10.1177/1367006915576832>
- Lasagabaster, D. . (January 01, 2000). La motivación hacia el aprendizaje del inglés dependiendo del modelo lingüístico. *Llengües a L'educació Secundària*, 249-255.

- Lindqvist, Cristina. 2009 The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners oral production. *International Journal of Multilingualism* 6(3). 281-297.
- Llisterri, J. & Poch-Olivé, D. (1987) Phonetic interference in bilingual's learning of a third language, Proceedings of the XIth International Congress of Phonetic Sciences. Tallinn, Estonia: Academy of Sciences of the Estonian SSR, 137-147
- McDaniel, D., McKee, C., & Cairns, H. S. (1998). The Truth-Value Judgment Task. In *Methods for assessing children's syntax* (Revised ed., p. Chapter-10). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Schütze, C. T., & Sprouse, J. (2014). Chapter 3: Judgment data. *Research Methods in Linguistics*, 27–50. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139013734.004>
- Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2018). The influence of L2 English on L3 French acquisition in bilingual education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 227–245. <https://doi.org/10.1075/dujal.18006.sta>
- Paula Lissón, & Verónica C. Trujillo-González. (January 01, 2018). Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue. *Synergies Espagne*, 11, 11, 55-70.
- Puig-Mayenco, E., González Alonso, J., & Rothman, J. (2018). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research*, 36(1), 31-64. <https://doi.org/10.1177/0267658318809147>
- Ringbom, Hakan. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. *Bilingual Education and Bilingualism*, 31, 59-68
- Rivers, Wilga M. 1979. Learning a sixth language: an adult learner's daily diary. *The Canadian Modern Language review* 35 (1). 67-82
- Rothman, J. (2013). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 179-190. <https://doi.org/10.1017/s136672891300059x>

- Rothman, J., González Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer* (1^a ed.). Cambridge University.
- Rothman, J. (2010). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127. <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>
- Rothman, J., & Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218. <https://doi.org/10.1177/0267658309349410>
- Rothman, J., & Halloran, B. (2013). Formal Linguistic Approaches to L3/Ln Acquisition: A Focus on Morphosyntactic Transfer in Adult Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51-67. <https://doi.org/10.1017/s0267190513000032>
- Schütze, C. T., & Sprouse, J. (2014). Judgment data. *Research Methods in Linguistics*, 27–50. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139013734.004>
- Stedje, Astrid. 1977. Tredjespraksinterferens i fritt tal- en jamforande studie [Third language interference in spontaneous speech- a comparative study]. In Rolf palmberg and Hakan Ringbom (eds.), *Papers from the conference on Contrasted Linguistics and Error Analysis*. Stockholm and Abo, 7-8 February, 141-158.
- Villanueva, A., & Iribarren, C. (in press). The role of previous languages in french L3 inter-grammar. *Lingua Americana*.
- Vogel, Thomas. 1992. “English und Deutsch gibt es immer Krieg”, Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch* 23 (2). 95-99.
- Whitley, M. S. (2002). *Spanish-English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Apéndice A: Ejemplos de la prueba de juicios de gramaticalidad en la L3-francés

1. La perte de valeurs et du respect de la vie est évident, on peut dire que ...
 - a. Notre génération vit dans une affreuse époque, pleine de criminalité et de violence.
 - b. Notre génération vit dans une époque affreuse, pleine de criminalité et de violence.
2. Quand il est nécessaire de retirer un enfant du domicile ... (filler)
 - a. La police a collaboré avec des travailleurs sociaux pour résoudre les cas d'abus des enfants.
 - b. La police collabore avec des travailleurs sociaux pour résoudre les cas d'abus des enfants.
3. Marcel est allé fêter son anniversaire avec sa famille dans un restaurant quand...
 - a. Le serveur a accidentellement renversé un café chaud sur lui.
 - b. Le serveur a accidentellement renversé un chaud café sur lui.
4. Chaque année, l'entreprise organise une grande fête pour ses employés, c'est pourquoi...
 - a. La femme est sortie chercher une jolie tenue pour le bal.
 - b. La femme est sortie chercher une tenue jolie pour le bal.
5. Les États-Unis ont une grande variété de forêts, cependant ...
 - a. El Yunque est le seul forêt tropicale humide des États-Unis.
 - b. El Yunque est la seule forêt tropicale humide des États-Unis.

Apéndice B: Ejemplos de la prueba de gramática en inglés

1. --“What time will we arrive in San Francisco?” --“I’m not sure, because I don’t know _____ from here.”
 - a. it is how far
 - b. how far is it
 - c. how far it is
 - d. how is it far

2. --“Did George enter the photography contest?” --“No, but if he had, I think he _____.”
 - a. would have won
 - b. had won
 - c. would won
 - d. will have won

3. --“What’s the matter?” --“I feel _____ out.”
 - a. tire
 - b. tiring
 - c. tired
 - d. being tired

4. --“May I bring you a cup of tea?” --“I prefer coffee _____ tea.”
 - a. to
 - b. than
 - c. Rather
 - d. instead

5. --“Have you ever gone to Tahiti?” --“No, but I have _____ for a long time.”
 - a. wanted
 - b. been wanted
 - c. wanting to
 - d. been wanting to

