

RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR

LA INFLUENCIA DE LA L1 Y DE LA L2 EN LA ADQUISICIÓN DEL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS EN L3

En las dos últimas décadas se ha otorgado una creciente importancia al multilingüismo y al aprendizaje de idiomas extranjeros, lo que se ha reafirmado en numerosas ocasiones en las políticas y programas educativos de diferentes instituciones como la UE¹. Esto se debe al reconocimiento de que el conocimiento de lenguas extranjeras no solo facilita la comunicación entre los países miembros, sino que también contribuye al desarrollo personal, la movilidad laboral, la comprensión intercultural y la competitividad en el mercado laboral globalizado.

Al mismo tiempo, han surgido trabajos con nuevos enfoques en los que los aprendices de L3 eran considerados como tales y no como aprendices de diferentes L2 (véanse los trabajos de Cenoz *et al.*, 2001; De Angelis, 2007; entre otros), estableciéndose así el estudio de la Adquisición de lenguas terceras (ALT) como campo de investigación diferenciado del de la Adquisición de lenguas segundas (ALS). Es decir, se dejó de considerar en paralelo todas las lenguas diferentes a la lengua materna, puesto que eso implicaba dejar de lado la multiplicidad de posibilidades de transferencia existentes en ALT que no se dan en ALS. Así, por ejemplo, en nuestro trabajo analizamos la adquisición del género de los sustantivos en las etapas iniciales de adquisición del catalán como L3 por parte de aprendices polacos que tienen el español como L2, centrándonos en el papel de la opacidad o la transparencia morfológica de dichos sustantivos. Cabe suponer que

Dr RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Języków i Literatur Romańskich; e-mail: raulfdz@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5173-5897>.

¹ Véase: <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>

los problemas en la adquisición del género en ambas lenguas no tendrán las mismas causas y que la influencia de una sobre la otra estará presente en mayor o menor medida. Por ese motivo, considerarlas por separado falsearía los resultados. No sería pertinente analizar la adquisición del género de los sustantivos del catalán como lengua extranjera sin tener en cuenta que los aprendices también están en el proceso de aprendizaje de español, también como lengua extranjera.

Cabe señalar que, desde un punto de vista general, estudiar el género gramatical puede ofrecer perspectivas sobre cómo las lenguas se representan y organizan cognitivamente en el cerebro de los aprendices, por lo que la manera en que estos internalizan y aplican las reglas de género puede reflejar procesos más amplios de adquisición y transferencia de lenguas.

Así pues, en el primer apartado de nuestro trabajo se presentan diferentes propuestas sobre la ALT, mientras que en el siguiente se describen las características del género de los sustantivos en las tres lenguas. En el tercer apartado se plantean las preguntas e hipótesis de investigación y se describe la metodología utilizada. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen y analizan los resultados obtenidos.

1. MODELOS E HIPÓTESIS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA L3

Una vez aceptada esta mayor demarcación entre los dominios de las ALS y ALT, se han formulado diversos modelos e hipótesis con el propósito de determinar las diversas posibilidades respecto a la influencia de las lenguas adquiridas previamente en el proceso de adquisición de L3.

Así, la hipótesis del *L2 Status Factor* (Bardel y Falk, 2012) sugiere que el papel del contexto y el orden de adquisición de las lenguas previas es crucial. De acuerdo con esta hipótesis, cuando una L2 se adquiere en un entorno formal antes de la L3, su influencia se vuelve predominante en el proceso de adquisición de esta última. Esto implica que las estructuras lingüísticas y los patrones aprendidos en la L2 pueden tener un impacto más significativo en la comprensión y producción de la L3, lo que destaca la importancia de considerar la secuencia y el entorno de adquisición al estudiar el multilingüismo.

La hipótesis del *L2 Status Factor* se basa en la observación de que los aprendices de una lengua tercera tienden a transferir más características lingüísticas de su L2 que de su L1. Esto se debe, en parte, a que la L2, al haber sido adquirida más recientemente y en un contexto formal, está más activa en la memoria del aprendiz. Además, el contexto formal de adquisición de la L2 suele involucrar una mayor reflexión consciente sobre las estructuras gramaticales y el vocabulario, lo que puede llevar a un aprendizaje más robusto y sistemático comparado con la adquisición natural y menos formal de la L1.

Por lo tanto, un aspecto clave de la *L2 Status Factor* es el tipo de entorno en el que se aprende la L2. Si la L2 se aprende en un entorno académico, donde el enfoque está en la precisión y el uso consciente de las reglas gramaticales, las estructuras y los patrones lingüísticos de la L2 se vuelven más accesibles y dominantes en la mente del aprendiz. Esto facilita la transferencia de estas estructuras al aprender la L3, ya que el aprendiz tiende a aplicar las reglas y patrones recientemente internalizados.

Además, el *L2 Status Factor* también considera el impacto de la competencia percibida en la L2. Los aprendices que se sienten más competentes y seguros en su L2 están más inclinados a recurrir a este idioma como fuente principal de transferencia al aprender una L3. Esta confianza puede resultar en una mayor transferencia de estructuras y patrones de la L2, lo cual puede ser beneficioso si la L2 y la L3 comparten similitudes estructurales. Sin embargo, si las diferencias entre la L2 y la L3 son significativas, esto también puede llevar a interferencias y errores.

Por otra parte, nos encontramos con modelos como el *Typological Primacy Model* (TPM; Rothman, 2015), el *Cumulative-Enhancement Model* (CEM; Flynn *et al.*, 2004) y el *Linguistic Proximity Model* (LPM; Westergaard *et al.*, 2017) en los que la proximidad lingüística, ya sea a nivel global (TPM) o a nivel estructural (CEM, LPM), tiene un papel fundamental por encima del contexto.

El TPM se centra en la tipología lingüística, argumentando que las características gramaticales compartidas entre las lenguas previas y la nueva lengua pueden determinar la facilidad de adquisición. Según este modelo, cuando las lenguas previamente adquiridas y la L3 comparten similitudes tipológicas significativas, el aprendizaje de la L3 es más sencillo y fluido. Por ejemplo, si la estructura gramatical de la L1 o la L2 es similar a la de la L3, los aprendices pueden transferir de manera más efectiva sus conocimientos previos, lo que facilita la adquisición. Así pues, el TPM postula que la transferencia puede ser positiva cuando las características tipológicas coinciden, facilitando el aprendizaje de la L3. Sin embargo, también reconoce que las diferencias tipológicas pueden hacer que ciertos aspectos de la L3 sean más difíciles de adquirir, lo que resalta la importancia de las similitudes y diferencias estructurales entre las lenguas en el proceso de aprendizaje multilingüe.

El CEM propone que las lenguas previas contribuyen de manera acumulativa a la adquisición de una nueva lengua, y la influencia de las lenguas anteriores es siempre positiva o neutral. Este modelo sostiene que cada lengua aprendida mejora y enriquece la competencia lingüística general del aprendiz, proporcionando una base sólida sobre la cual se pueden construir conocimientos adicionales, es decir, la transferencia lingüística se ve como un proceso de acumulación de conocimientos y habilidades lingüísticas. Por lo tanto, según el CEM, las estructuras gramaticales y las habilidades lingüísticas adquiridas en la L1 y la L2 se suman, facilitando el aprendizaje de la L3. Este enfoque

destaca el efecto potenciador acumulativo de aprender múltiples lenguas, donde cada nueva lengua se beneficia de las experiencias previas sin sufrir interferencias negativas.

Por otro lado, el LPM se basa en la proximidad lingüística, ya sea a nivel estructural o léxico, entre las lenguas previas y la nueva lengua. Se enfoca en cómo las similitudes entre las lenguas pueden facilitar o dificultar la adquisición. Este modelo considera tanto las similitudes gramaticales como léxicas entre las lenguas en juego. Por ejemplo, si la L3 comparte muchas palabras y estructuras con la L1 o la L2, el aprendiz puede encontrar más fácil adquirir y utilizar la L3. Sin embargo, el LPM también reconoce que las similitudes pueden llevar a confusiones y errores si las lenguas son demasiado similares, lo que puede resultar en una transferencia negativa.

Cabe reiterar que, en el caso del CEM, se parte de la idea de que las lenguas previas solo pueden tener un impacto positivo o neutro. Sin embargo, tanto en el LPM como en el TPM, se considera la posibilidad de que el impacto pueda ser negativo. Estos modelos reconocen que las diferencias entre las lenguas pueden generar interferencias y dificultades en el aprendizaje de la L3, subrayando la complejidad del proceso de adquisición multilingüe.

2. EL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS

2.1. EL GÉNERO GRAMATICAL

El género gramatical es una característica inherente de los sustantivos (Corbett, 1991) y una categoría presente en muchas lenguas del mundo. Su presencia o ausencia y la manera en que se manifiesta puede influir significativamente en el aprendizaje de nuevas lenguas. Por lo tanto, sirve como un buen punto de referencia para estudiar cómo se transfieren y se adaptan las estructuras lingüísticas entre diferentes idiomas. Por otra parte, la categoría de género a menudo implica una serie de reglas complejas que afectan no solo a los sustantivos, sino también a los adjetivos, pronombres y artículos. Esta complejidad permite observar cómo los aprendices manejan y aplican reglas gramaticales aprendidas anteriormente y cómo las adaptan o ajustan en el contexto de una nueva lengua.

En cuanto a las lenguas incluidas en nuestra investigación, el español y el catalán comparten un sistema de género dual que abarca masculino y femenino. Sin embargo, el polaco tiene un sistema de tres géneros – femenino, neutro y masculino – aunque este último se divide en personal, animado e inanimado. Aun siendo el género gramatical una cualidad intrínseca del sustantivo, es una cualidad que se hace evidente a través de la concordancia que mantiene con las palabras que lo acompañan, como los determinantes y los adjetivos, más que en el propio sustantivo. De hecho, la forma del sustantivo no

siempre explicita el género y la concordancia con otros elementos se hace necesaria para aclarar sexo o significado. Compárense los siguientes ejemplos del español:

El taxista / La taxista

El pendiente / La pendiente

En las tres lenguas de nuestra investigación es necesario que el determinante y el adjetivo concuerden en género con el sustantivo al que modifican dentro de un sintagma determinante (SD), aunque debemos mencionar que en polaco no existen los artículos definidos e indefinidos. Esta regla de concordancia se establece sólidamente alrededor de los tres años en situaciones de adquisición típica de la primera lengua (L1). Sin embargo, en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), este fenómeno se convierte en un desafío significativo, según investigaciones como las de Dewaele y Véronique (2001), y Franceschina (2005), entre otros, al tener que considerarse otros factores que aumentan las variables.

2.2. LA CONCORDANCIA DE GÉNERO EN L2

Los estudios sobre la influencia que tiene la presencia o ausencia del género gramatical de una L1 en la adquisición de una L2 son numerosos. Véanse los trabajos de Alarcón, 2009, 2011, 2020; Bruhn de Garavito y White, 2002; Franceschina, 2001, 2005; Grüter, Lew-Williams y Fernald, 2012; Hawkins, 1998; Keating, 2010; McCarthy, 2008; Montrul, Foote y Perpiñán, 2008; Renaud, 2011, 2014; Spino-Seijas, 2017; White, Valenzuela, Kozłowska-Macgregor y Leung, 2004; entre otros.

En muchos de dichos estudios se defiende que los aprendices tienen una mayor tendencia a un uso correcto de la concordancia entre sustantivos y determinantes que entre sustantivos y adjetivos, de ahí que en nuestra investigación hayamos optado por el uso del artículo para mostrar el reconocimiento que los aprendices tienen del género. Por otro lado, estas conclusiones son equiparable a las obtenidos en estudios sobre concordancia en L1, en los que también esta es mayor entre sustantivos y determinantes que entre sustantivos y adjetivos (Hernández Pina, 1984).

También cabe añadir que las terminaciones de los sustantivos tienen un papel relevante en cuanto a la concordancia y al reconocimiento del género (Franceschina, 2005; Foote, 2014; Montrul *et al.*, 2008). Así, las investigaciones señalan que las terminaciones transparentes (por ejemplo, en español la *-a* para el femenino y la *-o* para el masculino, o la *-a* para el femenino en catalán) facilitan la concordancia y el reconocimiento del género por encima de las terminaciones opacas (por ejemplo, en consonantes u otras vocales en español), aspecto este que trataremos en los siguientes apartados.

3. METODOLOGÍA

Las preguntas e hipótesis de investigación de las que partimos en nuestra investigación, por limitaciones editoriales, se han reducido a una sola:

- ¿Qué papel juega la realización transparente del género en los sustantivos del español frente a la realización opaca?
Se esperan más aciertos en las palabras transparentes (tendencia a clasificar las palabras terminadas en *-a* como femeninas y las terminadas en *-o* como masculinas).

Para otra ocasión quedarán preguntas e hipótesis como las siguientes, las cuales también consideramos importantes a la hora de discernir la adquisición del género en los sustantivos:

- ¿Se asigna el género por defecto?
Se usará el masculino por defecto como se ha comprobado en otras investigaciones lingüísticas; (Bruhn de Garavito y White, 2002; Harris, 1991).
- ¿Qué papel juega la transferencia de la L1 más allá de la dicotomía entre palabras de realización opaca o transparente?
Si existe transferencia de la LM, se asignará el género de esta a los sustantivos del catalán. En los casos de los sustantivos neutros polacos, se asignará el masculino según la hipótesis 1.1.
- ¿Qué papel juega la transferencia de la L2 más allá de la dicotomía entre palabras de realización opaca o transparente?
Si existe transferencia de la L2, se asignará el género de esta a los sustantivos del catalán.

3.1. PARTICIPANTES

En nuestra investigación han participado dos grupos de estudiantes polacos de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań (Polonia) que tenían el catalán como tercera lengua extranjera. El primer grupo estaba formado por 11 aprendices del primer curso, de nivel A2 (español) y A1 (catalán), y que habían realizado unas 390 horas lectivas² de español como lengua extranjera y unas 60 horas lectivas de clase de catalán como lengua extranjera. El segundo grupo estaba formado por 9 aprendices del segundo curso, de nivel B2 (español) y A2+ (catalán), y que habían realizado unas 600 horas lectivas de español como lengua extranjera y unas 180 horas lectivas de clase de

² En el sistema educativo polaco de enseñanza superior una hora lectiva equivale a 45 minutos reales.

catalán como lengua extranjera. Evidentemente, el número de aprendices participantes en el estudio se puede considerar relativamente representativo, por lo que esta investigación debe tratarse como un estudio piloto específico para aprendices polacos, siguiendo el modelo de Lacroix y Alba de la Fuente (2020) para aprendices franceses de euskera, en cuyo caso los grupos estaban formados por entre 14 y 23 aprendices.

3.2. MATERIALES Y PROTOCOLO

Los aprendices realizaron la tarea en el aula, en silencio e individualmente. Las palabras seleccionadas fueron proyectadas en pantalla mediante un *PowerPoint* para los dos grupos de forma separada durante las clases de catalán. Los participantes escribieron sus respuestas en una hoja de respuestas individual. Primero se ejemplificó con dos ítems para posteriormente dejar suceder alfabéticamente los 38 ítems de la tarea de forma automática a un ritmo de 20 segundos cada uno. En una primera tanda se pidió que tradujeran las palabras que aparecían en polaco en la pantalla al catalán, dejando en blanco aquellas que desconocieran. Después se repitió el mismo *PowerPoint* pero pidiendo en esta ocasión que tradujeran al español. En ambos casos debían añadir el artículo definido junto a la palabra traducida. El orden de la traducción es importante, puesto que al ser el catalán la L3, no debíamos sugerir que recurrieran al español, lo que posiblemente hubiera ocurrido de ser el orden diferente. De hecho, los participantes suponían que solo se trataba de un ejercicio para comprobar su nivel del conocimiento léxico del catalán. Dicho protocolo es una variación del propuesto en Lacroix y Alba de la Fuente (2020), según el cual, al centrarnos en una problemática tan específica como es la transferencia de género en sustantivos, se ha intentado descontextualizar los ítems estudiados para evitar cualquier otro elemento que pueda invalidar los resultados obtenidos.

Las palabras seleccionadas se escogieron después de consultar a la lectora de catalán para garantizar que fueran conocidas por los aprendices al haber aparecido en materiales y manuales de catalán, la lengua de menor nivel de conocimiento de dichos aprendices. En todos los casos, coinciden con apariciones en manuales de ELE de nivel elemental o del inventario específico de los niveles A1-A2 del Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2007).

El listado final de palabras fue el siguiente (recordemos que en el *PowerPoint* aparecían en polaco alfabéticamente):

Tabla 1. Palabras polacas de género masculino y su traducción al español y catalán

POLACO	ESPAÑOL	CATALÁN
MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
1. Zwyczaj	La costumbre	El costum
2. Nos	La nariz	El nas
3. Uśmiech	La sonrisa	El somriure
4. Koszmar	La pesadilla	El malson
5. Sygnał	La señal	El senyal
6. Krzesło	La silla	FEMENINO
7. Stół	La mesa	La cadira
8. Kamień	La piedra	La taula
9. Liść	La hoja	La pedra
10. Klucz	La llave	La fulla
		La clau

Tabla 2. Palabras polacas de género femenino y su traducción al español y catalán

POLACO	ESPAÑOL	CATALÁN
FEMENINO	MASCULINO	MASCULINO
11. Książka	El libro	El llibre
12. Herbata	El té	El te
13. Stopa	El pie	El peu
14. Sukienka	El vestido	El vestit
15. Płyta	El disco	El disc
16. Dolina	El valle	FEMENINO
17. Cytryna	El limón	La vall
18. Jesień	El otoño	La llimona
19. Zabawka	El juguete	La tardor
		La juguina

Tabla 3. Palabras polacas de género neutro y su traducción al español y catalán en la que difieren de género

POLACO	ESPAÑOL	CATALÁN
NEUTRO	MASCULINO	FEMENINO
20. Ciepło	El calor	La calor
21. Przedmieście	FEM	MASC
22. Łóżko	Las afueras	Els afores
23. Prześcieradło	La cama	El lit
24. Kolano	La sábana	El llençol
25. Rano	La rodilla	El genoll
26. Winogrono	La mañana	El matí
27. Żółtko	La uva	El raïm
28. Pożegnanie	La yema	El rovell
29. Czoło	La despedida	El comiat
	La frente	El front

Tabla 4. Palabras polacas de género neutro y su traducción al español y catalán en la que no difieren de género

POLACO	ESPAÑOL	CATALÁN
NEUTRO	MASCULINO	MASCULINO
30. Słońce	El Sol	El Sol
31. Oko	El ojo	L'ull
32. Morze	El mar	El mar
33. Serce	El corazón	El cor
34. Niebo	El cielo	El cel
	FEMENINO	FEMENINO
35. Światło	La luz	La llum
36. Okno	La ventana	La finestra
37. Mięso	La carne	La carn
38. Jabłko	La manzana	La poma

Las traducciones propuestas al español y al catalán, así como el género de los sustantivos, son los esperados después de las horas lectivas recibidas por parte de los aprendices. Por ejemplo, aunque la palabra *calor* sea reconocida por el DLE como sustantivo masculino y femenino (DLE, 2020, *s.v. calor*), a los aprendices se les ha enseñado únicamente como sustantivo masculino. Lo mismo ocurre con las traducciones. Somos conscientes de que algunas palabras podrían traducirse de diferente forma, pero la propuesta es la traducción con la que los aprendices deberían estar más familiarizados.

4. RESULTADOS

En el presente trabajo, y por limitaciones editoriales, nos centraremos en analizar los datos en conjunto de las palabras incluidas en las tablas del apartado anterior para responder a la pregunta e hipótesis sobre el papel de la transparencia y opacidad de los sustantivos en la adquisición del género en L3. Para otra ocasión quedará un análisis pormenorizado de los sustantivos masculinos polacos cuyo género no coincide en español pero sí en catalán, de los sustantivos masculinos polacos cuyo género coincide en español y catalán, de los sustantivos femeninos polacos cuyo género no coincide en español pero sí en catalán, de los sustantivos femeninos polacos cuyo género coincide en español y catalán, y de los sustantivos neutro polacos.

Aun así, en primer lugar mostramos el conocimiento del léxico utilizado durante el estudio y el porcentaje general de errores, para de esta manera tener una visión general.

Por una parte, en la tabla 5 podemos observar el conocimiento del léxico presentado en el *PowerPoint*. En este caso el porcentaje se ha calculado teniendo en cuenta las

respuestas correctas frente al total de posibles respuestas. Como podemos comprobar y parece lógico tanto por el número de horas lectivas como el nivel de los aprendices, el conocimiento del vocabulario español es mayor. Sin embargo, la progresión del conocimiento del vocabulario catalán es más pronunciada.

Tabla 5. Conocimiento del léxico

	Grupo 1 (ESP A2 / CAT A1)	Grupo 2 (ESP B2 / CAT A2+)
ESPAÑOL	84,21%	90,66%
CATALÁN	33,91%	64,59%

Por otra parte, en la tabla 6 se muestran los porcentajes generales de errores en la asignación de género tanto en español como en catalán. En este caso, tomamos como error únicamente la asignación incorrecta del género del artículo, y no la forma del sustantivo como tal. Como en el caso anterior, los errores en español son menores también por el nivel de los aprendices y el número de horas lectivas.

Tabla 6. Porcentaje general de errores en la asignación del género

	Grupo 1 (ESP A2 / CAT A1)	Grupo 2 (ESP B2 / CAT A2+)
ESPAÑOL	9,72%	4,48%
CATALÁN	25%	21,48%

En resumen, los datos arrojan que en estos rasgos generales referidos al conocimiento del léxico utilizado durante el estudio y el porcentaje general de errores los dos grupos se comportan de la manera esperada por su nivel y horas lectivas recibidas.

4.1. SUSTANTIVOS TRANSPARENTES FRENTE A OPACOS

Los términos *sustantivos opacos* y *sustantivos transparentes* se refieren a dos categorías de sustantivos en lenguas que presentan morfología flexiva, como el español y el catalán. Estos términos se utilizan para describir cómo la forma de un sustantivo puede o no revelar información sobre su género gramatical y número.

Así, los sustantivos morfológicamente opacos son aquellos cuya forma no permite deducir con facilidad su género gramatical (masculino o femenino) y número (singular o plural). En estos casos, la terminación del sustantivo no sigue patrones regulares que indiquen su género y número, lo que dificulta la identificación de estas características a partir de la forma del sustantivo en sí.

Un ejemplo de sustantivo morfológicamente opaco en español respecto al género podría ser *bebé*. No es evidente a partir de su forma si se trata de un sustantivo masculino o femenino. Necesitaríamos más contexto o información adicional para determinar estas características, por ejemplo, mediante el uso de un artículo. Un aprendiz de español como L2 o L3 podría por ello no tener claro si la misma forma es compartida por masculino y femenino o si solo corresponde al masculino, lo que llevaría a posibles dificultades incluso en la formación del plural.

En catalán, un ejemplo de sustantivo morfológicamente opaco sería *foc* (fuego). Su forma no revela si es masculino o femenino ni si está en singular o plural.

Por otra parte, los sustantivos morfológicamente transparentes son aquellos cuya forma permite identificar claramente su género y número. En estos casos, la terminación del sustantivo sigue patrones regulares que indican de manera directa si el sustantivo es masculino o femenino, así como si está en singular o plural.

Un ejemplo de sustantivo morfológicamente transparente en español podría ser *gato*. Su terminación *-o* indica que es masculino, lo que no cambia en plural, siendo *gatos*.

En catalán, un ejemplo de sustantivo morfológicamente transparente sería *cotxe* (coche). La terminación *-e* indica que es masculino, y en plural se añade *-s*, dando lugar a *cotxes*.

En resumen, los sustantivos morfológicamente opacos en español y catalán son aquellos cuya forma no proporciona información clara sobre su género y número, mientras que los sustantivos morfológicamente transparentes son aquellos cuya forma permite deducir de manera directa y regular su género y número. En nuestra investigación solo consideramos la cuestión del género y no la del número. Así, consideraremos sustantivos transparentes en español a los terminados en *-a* (femenino) y *-o* (masculino), y en catalán a los terminados en *-a* (femenino) y *-e* (masculino). Los sustantivos que terminen en consonante u otras vocales se considerarán opacos tanto en español como en catalán.

Si hacemos una división general entre los sustantivos transparentes y opacos de nuestra investigación, obtenemos los datos que se muestran en la siguiente tabla. En ella se presenta el porcentaje de errores de género en sustantivos transparentes y opacos respecto al total de traducciones producidas (la suma de producciones correctas e incorrectas).

Tabla 7. Porcentaje de errores de género en sustantivos transparentes y opacos respecto al total de traducciones producidas

	Grupo 1 (ESP A2 / CAT A1)		Grupo 2 (ESP B2 / CAT A2+)	
	Opaco	Transparente	Opaco	Transparente
ESPAÑOL	18,75%	2,5%	10,19%	0,45%
CATALÁN	34,32%	12,24%	23,66%	18,81%

Como se puede observar, en español L2 los errores en sustantivos transparentes presentan un porcentaje muy bajo, casi inexistente en el Grupo 2, frente a los errores en sustantivos opacos.

Por otro lado, en catalán L3 el porcentaje de errores, tanto en sustantivos opacos como transparentes, es claramente mayor en catalán L3 que en español L2. Sin embargo, las diferencias porcentuales entre unos sustantivos y otros se estrechan, aunque el porcentaje de errores en sustantivos opacos continúa siendo mayor respecto al de sustantivos transparentes. Es decir, por una parte, el porcentaje de errores en los sustantivos opacos es más o menos el doble en catalán L3 respecto al español L2, mientras que por otra parte el porcentaje de errores en los sustantivos transparentes aumenta en catalán L3 más o menos entre 5 y 40 veces respecto al español L2. Debemos tener en cuenta que en el Grupo 1 (ESP A2 / CAT A1) un 83,33% de errores en sustantivos transparentes en catalán corresponden a sustantivos que no coinciden en género en catalán y español, porcentaje que en el Grupo 2 (ESP B2 / CAT A2+) llega al 78,94%. Esto demuestra que una L1 aumenta su influencia en una L3 y reduce la distinción en esta respecto a la L2 entre sustantivos opacos y transparentes.

*

En el presente texto nos hemos propuesto responder a la pregunta sobre qué papel juega la realización transparente del género en los sustantivos frente a la realización opaca. Más específicamente, hemos intentado dilucidar qué peso tiene la influencia de la transparencia y opacidad de los sustantivos en la adquisición del género en una L3, en este caso, el catalán, por parte de hablantes nativos de polaco con el español como L2.

Tal y como esperábamos, se han registrado más aciertos en las palabras transparentes que en las opacas tanto en español L2 como en catalán L3. Los datos muestran que en los dos grupos de español L2, los errores en los sustantivos transparentes son muy poco significativos. Sin embargo, la diferencia porcentual de errores entre sustantivos opacos y transparentes se reduce en la L3 respecto a la L2, a pesar de pertenecer ambas lenguas a la misma familia lingüística.

Esta reducción en la diferencia porcentual sugiere que, en la L3, aumenta el peso de la L1 (polaco). Esto se confirma al observar que alrededor del 80% de los errores en sustantivos transparentes en catalán en los dos grupos corresponden a sustantivos que no coinciden en género en catalán y español. Es decir, en vez de recurrir al mismo género de la L2, los aprendices han recurrido al de la L1. Este hallazgo es significativo, ya que subraya la importancia de la L1 en la adquisición de una L3, incluso cuando las lenguas L2 y L3 pertenecen a la misma familia lingüística.

Además, los resultados revelan que la realización transparente del género facilita la correcta asignación del género en L3, aunque esta facilitación es menos pronunciada en comparación con la L2. Esto podría deberse a la interferencia de la L1.

En conclusión, este estudio confirma la hipótesis de que la transparencia del género en los sustantivos facilita su adquisición en una lengua extranjera, pero también destaca la complejidad añadida en el aprendizaje de una L3 debido a la influencia de la L1. Los hallazgos subrayan la necesidad de considerar tanto la transparencia morfológica como la influencia de la L1 y L2 al diseñar programas educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, debemos mencionar que en próximas publicaciones ampliaremos a otros aspectos de la adquisición del género de los sustantivos que no han tenido cabida en el presente artículo. Estos incluirán un análisis más detallado de la influencia de la L1 y L2 en la adquisición del género en L3, así como un estudio de otros factores que pueden influir en este proceso, como la frecuencia de uso de los sustantivos y el contexto de aprendizaje. Así, esperamos también poder confirmar las conclusiones arriba mencionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, I. (2009). The Processing of Gender Agreement in L1 and L2 Spanish: Evidence From Reaction Time Data. *Hispania*, 92(4), 814–828.
- Alarcón, I. (2011). Spanish Gender Agreement Under Complete and Incomplete Acquisition: Early and Late Bilinguals' Linguistic Behavior Within the Noun Phrase. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 332–350. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000222>
- Alarcón, I. (2020). Early and Late Bilingual Processing of Spanish Gender, Morphology and Gender Congruency. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 9(2), 175–208. <https://doi.org/10.7557/1.9.2.5523>
- Bardel, C. y Falk, Y. (2012). The L2 Status Factor and the Declarative / Procedural Distinction. En J. Cabrelli Amaro, S. Flynn y J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (Vol. 46, pp. 61–78). <https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters.

- Corbett, G. (1991). *Gender (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166119>
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- De Garavito, J. B. y White, L. (2002). The Second Language Acquisition of Spanish DPS: The Status of Grammatical Features. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection* (pp. 153–178). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0291-2_6
- Dewaele, J.-M. y 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>
- Flynn, S., Foley, C. y 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. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Foote, R. (2014). Age of Acquisition and Sensitivity to Gender in Spanish Word Recognition. *Language Acquisition*, 21(4), 365–385. <https://doi.org/10.1080/10489223.2014.892948>
- Franceschina, F. (2001). Against an L2 Morphological Deficit as an Explanation for the Differences Between Native and Non-native Grammars. En S. Foster-Cohen y A. Nizgorodcew (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (Vol. 1, pp. 143–158). Benjamins.
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The acquisition of grammatical gender*. John Benjamins.
- Grüter, T., Lew-Williams, C. y Fernald, A. (2012). Grammatical Gender in L2: A Production or Real-time Processing Problem? *Second Language Research*, 28(2), 191–215. <https://doi.org/10.1177/0267658312437990>
- Harris, J. W. (1991). The Exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27–62.
- Hawkins, R. (1998). Explaining the Difficulty of French Gender Attribution for Speakers of English. En *8th annual EUROSLA conference, Paris* (Vol. 370, pp. 187–226).
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI.
- Instituto Cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Editorial Biblioteca Nueva.
- Keating, G. D. (2010). The Effects of Linear Distance and Working Memory on the Processing of Gender Agreement in Spanish. En B. VanPatten y J. Jegerski (Eds.), *Research in Second Language Processing and Parsing* (pp. 113–134). John Benjamins.
- Lacroix, H. y Alba de la Fuente, A. (2020). Asignación de género en español L3: Perspectivas sobre la influencia de la adquisición y el uso en la organización del léxico multilingüe. *E-AESLA-Revista digital*, (6), 58–73.
- McCarthy, C. (2008). Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation Over Computation. *Second Language Research*, 24(4), 459–486. <https://doi.org/10.1177/0267658308095737>
- Montrul, S., Foote, R. y Perpiñán, S. (2008). Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503–553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00449>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es> [Consulta: 14 de agosto de 2023].

- Renaud, C. (2011). Processing Gender: The Case of Pronouns and Adjectives in L2 French. En J. Herschensohn y D. Tanner (Eds.), *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)* (pp. 121–134). Cascadilla Proceedings Project.
- Renaud, C. (2014). A Processing Investigation of the Accessibility of the Uninterpretable Gender Feature in L2 French and L2 Spanish Adjective Agreement. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(2), 222–255. <https://doi.org/10.1075/lab.4.2.04ren>
- Rothman, J. (2015). 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>
- Spino-Seijas, L. (2017). *Grammatical Gender Agreement in L2 Spanish: The Role of Syntactic Context* (Tesis doctoral). Michigan State University.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. y Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic Influence in the Acquisition of a Third Language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666–682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M. y Leung, Y.-K. I. (2004). Gender and Number Agreement in Nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 105–133. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001067>

LA INFLUENCIA DE LA L1 Y DE LA L2 EN LA ADQUISICIÓN DEL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS EN L3

R e s u m e n

En las dos últimas décadas se han propuesto una serie de modelos e hipótesis para determinar cómo influyen las lenguas previamente adquiridas en el proceso de adquisición de la L3. En algunas de estas hipótesis el orden y el contexto de adquisición de las lenguas previas juega un papel importante, por lo que la L2 sería la única fuente de influencia posible en el proceso de adquisición de la L3. En cambio, otros modelos otorgan un papel predominante a la proximidad entre las lenguas. En algunos de estos modelos se considera que las lenguas previas solo pueden tener un impacto positivo o neutro, mientras que en otros no se excluye la posibilidad de influencia negativa. En el presente trabajo nos centramos en el estudio del género de los sustantivos transparentes y opacos en la adquisición del catalán como L3 por parte de universitarios polacos con español como L2, y pretendemos dilucidar si la L2 es la única fuente de influencia posible en el proceso de adquisición del género de la L3, o si la L1 también influye.

Palabras clave: español L2; catalán L3; género gramatical; influencia interlingüística; artículo definido e indefinido; adquisición de LE

WPŁYW JĘZYKA OJCZYSTEGO (L1) I DRUGIEGO JĘZYKA (L2) NA PRZYSWAJANIE RODZAJU RZECZOWNIKÓW W TRZECIM JĘZYKU (L3)

S t r e s z c z e n i e

W ciągu ostatnich dwóch dekad zaproponowano szereg modeli i hipotez mających na celu określenie, jak wcześniej przyswojone języki wpływają na proces przyswajania trzeciego języka (L3). Wśród niektórych z tych hipotez ważną rolę odgrywa kolejność i kontekst przyswajania wcześniejszych języków, co sugeruje, że L2 byłby jedynym możliwym źródłem wpływu w procesie przyswa-

jania L3. Z kolei inne modele przypisują dominującą rolę bliskości między językami. W niektórych z tych modeli uważa się, że wcześniejsze języki mogą mieć jedynie pozytywny lub neutralny wpływ, podczas gdy w innych nie wyklucza się możliwości negatywnego wpływu. W niniejszym badaniu skupiamy się na analizie rodzaju rzeczowników przezroczystych i nieprzezroczystych w przyswajaniu katalońskiego jako L3 przez polskich studentów uniwersyteckich, którzy mają hiszpański jako L2. Naszym celem jest wyjaśnienie, czy L2 jest jedynym możliwym źródłem wpływu w procesie przyswajania rodzaju w L3, czy też L1 również ma na to wpływ.

Słowa kluczowe: hiszpański L2; kataloński L3; rodzaj gramatyczny; wpływ międzyjęzykowy; rodzajnik określony i nieokreślony; przyswajanie języka obcego

THE INFLUENCE OF L1 AND L2 ON THE ACQUISITION OF NOUN GENDER IN L3

S u m m a r y

In the last two decades, a series of models and hypotheses have been proposed to determine how previously acquired languages influence the process of acquiring L3. In some of these hypotheses, the order and context of acquiring the previous languages play an important role, suggesting that L2 would be the only possible source of influence in the process of acquiring L3. On the other hand, other models assign a predominant role to the proximity between languages. In some of these models, it is considered that the previous languages can only have a positive or neutral impact, while in others, the possibility of negative influence is not excluded. In the present study, our focus is on examining the gender of transparent and opaque nouns in the acquisition of Catalan as L3 by Polish university students with Spanish as L2. Our intention is to elucidate whether the L2 is the sole potential source of influence in the process of acquiring gender in the L3, or if the L1 also exerts an influence.

Keywords: L2 Spanish; L3 Catalan; grammatical gender; crosslinguistic influence; definite and indefinite article; second language acquisition