ASIGNACIÓN DEL GÉNERO EN ESPAÑOL L3: PERSPECTIVAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ADQUISICIÓN Y EL USO EN LA ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO MULTILINGÜE[1]

Hugues Lacroix
Université de Montréal (Canadá)
Université Bordeaux-Montaigne
IKER UMR-5478

Anahí Alba de la Fuente
Université de Montréal (Canadá)

RESUMEN

Este estudio se centra en la concordancia de género dentro del sintagma determinante en las etapas iniciales de adquisición del español como lengua tercera (L3) por parte de niños bilingües francés/euskera. Nuestros objetivos se articulan en torno a dos ejes: (1) investigar los efectos de variables generalmente relacionadas con la concordancia de género, como la morfofonología, el criterio analógico y el género por defecto, y (2) explorar la influencia interlingüística a través de factores como la tipología, el uso y el orden de adquisición. Presentamos los resultados de una prueba escrita de descripción de imágenes desarrollada en el marco de un estudio longitudinal.

Palabras clave: L3 español, género gramatical, influencia interlingüística, estrategias metalingüísticas.

ABSTRACT

The current study focuses on gender agreement within the determiner phrase in the first stages of acquisition of Spanish as a third language by Basque/French bilingual children. Our objective is twofold: (1) to investigate the effects of variables usually related to gender, with special attention to morphophonology, the use of a default gender and the analogical criterion, and (2) to explore crosslinguistic influence through the most commonly studied

[1]Este trabajo se enmarca en la investigación de los proyectos de investigación siguientes: VA009P17 financiado la Junta de Castilla y León y FEDER; PGC2018-097693-B-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y FEDER; y Proyecto de doctorado 201873 financiado por el FRQSC (Fonds de recherche du Québec – Société et culture).

factors in the field of TLA, namely, typology, use and order of acquisition. We present the results of a written picture description task that is part of a larger, longitudinal study.

Keywords: L3 Spanish, Gramatical Gender, crosslinguistic influence, metalinguistic strategies.

1. INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, y partiendo de trabajos pioneros en los que se centraban en los aprendientes de L3 como tales y no como aprendientes de (otra) L2 (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; De Angelis, 2007; entre otros), el estudio de la Adquisición de lenguas terceras (ALT) se ha ido estableciendo como un campo propio, diferenciado de la Adquisición de lenguas segundas (ALS). Una de estas diferencias es la multiplicidad de posibilidades de transferencia en ALT vs ALS, que constituye el foco del presente trabajo[2]. Más concretamente, analizamos la concordancia de género en las etapas iniciales de adquisición del español como L3 por parte de niños bilingües francés/euskera. En la sección 2, presentamos los fundamentos teóricos de nuestro trabajo sobre las propuestas de ALT y el fenómeno del estudio. La sección 3 incluye las preguntas de investigación y la metodología empleada en nuestro estudio; en la sección 4, presentamos los resultados principales, seguidos de una discusión sobre esos mismos en la sección 5.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ESTUDIOS ANTERIORES

2.1 Adquisición de L3

Con una mejor delimitación entre los campos de ALS y de ALT, se han propuesto una serie de modelos e hipótesis propios para determinar las diferentes posibilidades en cuanto a la influencia de las lenguas previamente adquiridas en el proceso de adquisición de la L3. Según la hipótesis del *L2 Status Factor* (*L2SF*; Bardel & Falk, 2012), el orden y el contexto de adquisición

[2]Por restricciones de espacio, no podemos detenernos en la presentación de las diferencias entre ALS y ALT, por lo que remitimos al lector a De Angelis (2007) para una discusión más exhaustiva sobre el tema.

de las lenguas previas juega un papel importante, por lo que la L2 —la lengua adquirida en un contexto más formal y más similar al contexto de adquisición de la L3— sería la única fuente de influencia posible en el proceso de adquisición de la L3. En cambio, otros modelos, como el *Typological Primacy Model* (*TPM*; Rothman, 2015), el *Cumulative-Enhancement Model* (*CEM*; Flynn, Foley, & Vinnitskaya, 2004) y el *Linguistic Proximity Model* (*LPM*; Westergaard, Mitrofanova, Mykhaylyk, & Rodina, 2017) otorgan un papel predominante a la proximidad entre las lenguas, ya sea a nivel global (*TPM*) o a nivel estructural (*CEM*, *LPM*). En el caso del *CEM*, se considera que las lenguas previas solo pueden tener un impacto positivo o neutro, mientras que el *LPM* y el *TPM* no excluyen la posibilidad de influencia negativa. Volveremos sobre las predicciones de cada modelo a la hora de formular nuestras hipótesis con el trio de lenguas francés-euskera-español.

2.2 El género gramatical

El género gramatical es una propiedad léxica intrínseca de los sustantivos (Corbett, 1991). Mientras el euskera no expresa morfosintácticamente el género gramatical, el francés y el español comparten un sistema de género dual (masculino-femenino). Ahora bien, aunque se trata de una propiedad intrínseca del sustantivo, el rasgo de género es observable gracias a la concordancia con las palabras que lo acompañan (determinante, adjetivo), más que en el sustantivo propiamente dicho. Los ejemplos a continuación muestran, por una parte, la concordancia de género en español (1) y en francés (2) y, por otra parte, la ausencia de marcas de género en euskera (3).

(1)	a. una casa blanca	*Español*
	b. un guante blanco	
(2)	a. une maison blanche	*Francés*
	b. un gant blanc	
(3)	a. etxe zuri bat	*Euskera*
	b. eskularru zuri bat	

Tanto en francés como en español, dentro de un sintagma determinante (SD), el determinante y el adjetivo deben concordar en género con el sustantivo que modifican, una regla de concordancia afianzada en torno a los tres años en los casos de adquisición típica de la L1. En cambio, en adquisición de L2, este fenómeno representa un verdadero desafío (Dewaele & Véronique, 2001; Franceschina, 2005; entre otros). A continuación, resumiremos algunos de los principales trabajos sobre género en L2.

2.2.1 La concordancia de género en L2

Los estudios anteriores sobre concordancia en L2, muestran que los aprendientes tienen más aciertos en la concordancia con los determinantes que con los adjetivos (Dewaele & Véronique, 2001; Montrul, Foote, & Perpiñán, 2008; entre otros). Estos resultados sobre L2 son compatibles con los datos de adquisición de L1 que muestran que la concordancia con los determinantes precede la concordancia con los adjetivos (Hernández Pina, 1984).

A su vez, el papel de la terminación de los sustantivos también ha sido muy estudiado en el campo de ALS, y los resultados apuntan hacia una mayor facilidad con las terminaciones consideradas como transparentes (-a para el femenino, -o para el masculino) que lleva a un mayor acierto en la concordancia (Franceschina, 2005; Montrul et al., 2008) y a tiempos de reacción más rápidos en el reconocimiento de sustantivos con terminación transparente (Foote, 2014).

2.2.2 El masculino por defecto y la congruencia interlingüística

Además de los patrones de concordancia y los efectos de la morfofonología, encontramos dos nociones recurrentes en los estudios de género en L2: el uso de un género por defecto y la aplicación del criterio analógico. Desde un punto de vista teórico, se considera que el género no marcado del español es el masculino (Harris, 1991). Desde el punto de vista de la adquisición (L1/L2/L3), varios estudios muestran una tendencia a sobreutilizar el masculino, sobre todo al inicio del proceso de adquisición (Foote, 2014; Montrul *et al.*, 2008; White, Valenzuela, Kozlowska–Macgregor, & Leung, 2004; entre otros).

Por su parte, el concepto de *criterio analógico* procede de los estudios sobre alternancia de código en los cuales se estudiaban SD mezclados (p. ej. *el/la*

book) para ver qué tipo de mezcla era favorecida por los hablantes (Liceras, Fernández Fuertes, Perales, Pérez-Tattam, & Spradlin, 2008; entre otros). En el ejemplo anterior, la preferencia por *el book* se tomaba como muestra de aplicación del criterio analógico, ya que el determinante concuerda con el equivalente de *book* en español ("libro"). Los resultados de esos estudios son mixtos y varían según el perfil de los hablantes. Mientras que los hablantes bilingües dominantes de una lengua con género (por ejemplo, L1 español/L2 inglés) tienden a preferir los SD que respetan el criterio analógico, los dominantes de una lengua sin género (L1 inglés/L2 español) tienden a preferir los SD con un determinante masculino (Klassen & M. Liceras, 2017). Esta diferencia se podría atribuir al hecho de que las representaciones del rasgo de género se suelen considerar como más estables en la L1 de los hablantes (Franceschina, 2005).

En los estudios donde se mide el tiempo de reacción en bilingües que hablan dos lenguas con género (p. ej. italiano-español), se encontraron reacciones más rápidas cuando el género de un sustantivo era congruente de una lengua a otra (mismo género) que cuando era incongruente (Klassen, 2016; Paolieri, Padilla, Koreneva, Morales, & Macizo, 2019; entre otros). En bilingües que hablan una lengua sin género y otra con género (p. ej. euskera-español), se han observado diferencias en el procesamiento del género en base a la lengua dominante (Caffarra, Barber, Molinaro, & Carreiras, 2017). Los autores atribuyen la diferencia observada a la mayor prominencia de la morfología en una lengua aglutinante como el euskera. En todos los casos, la presencia o ausencia de género en la L1 o lengua dominante de los hablantes parece tener un efecto sobre la asignación y el procesamiento del género en la L2.

3. DISEÑO EXPERIMENTAL

Nuestras preguntas de investigación eran las siguientes:

(P1) ¿Cuáles son los factores que provocan más errores de género en el SD en español L3?

(P2) ¿Cuáles son los factores que condicionan la influencia interlingüística (a partir de la L1 o L2) en español L3?

(P3) ¿Cómo evolucionan los efectos iniciales de la influencia interlingüística a lo largo del proceso de adquisición de español L3?

Por extensión, también nos interesa explorar cómo los factores de la pregunta (P1) interactúan con la influencia de la pregunta (P2). En cuanto a la pregunta (P1), consideramos que los participantes deberían reproducir de manera global lo observado en los estudios de L2 presentados en las secciones 2.2.1 y 2.2.2, es decir: (1a) más errores en los adjetivos, (1b) con el género femenino, (1c) las terminaciones opacas y (1d) el género incongruente. En lo relativo a la influencia interlingüística, (2a) si la proximidad de las lenguas (sea estructural o tipológica de manera más global) es el factor más importante, todos los participantes deberían mostrar la misma influencia del francés, sea esa su L1 o L2. En cambio, (2b) si el estatus de la L2 es el factor más relevante, los participantes deberían mostrar una influencia del francés solo si se trata de su L2. En cuanto a la pregunta (P3), si bien esperamos que los resultados mejoren a lo largo del proceso de instrucción, la evolución específica de cada factor resulta más difícil de predecir, dada la escasez de estudios anteriores de L3 sobre nuestro objeto de estudio.

3.1 Participantes

Nuestro estudio se llevó a cabo en el País Vasco norte (suroeste de Francia) con alumnos de sexto grado del colegio, cuya lengua de instrucción es el euskera, con 4-5 horas de cursos de francés a la semana. Al inicio de nuestro estudio, los participantes estaban en las etapas iniciales de su proceso de adquisición de español como L3 (dos meses de enseñanza, 4 horas a la semana). Nuestro estudio incluye también un grupo de control de alumnos de Valladolid (España) de edad comparable, cuya lengua materna es el español (grupo ES).

Los padres de los alumnos completaron un formulario de consentimiento y un cuestionario de antecedentes lingüísticos junto con sus hijos y a partir de la información de los cuestionarios, los participantes eran asignados a uno de los siguientes grupos, según la(s) lengua(s) hablada(s) en casa: francés y euskera (FR/EU), euskera (EU) o francés exclusivamente (FR), como muestra la Tabla 1. En los tres grupos experimentales, la edad de adquisición de la L2 o de la 2L1 variaba de un grupo a otro de manera significativa (M=2.1, $p < .001$), pero era particularmente alta en el grupo EU, lo que nos indica que esos participantes habían adquirido su L2 en un contexto más formal, en la escuela (o en el jardín de infancia, o al inicio de la escuela primaria).

	ES CONTROL (n=21)	EU (n=14)	FR (n=15)	FR/EU (n=23)
Edad	11.4 (0.2)	11.3 (0.3)	11.4 (0.3)	11.3 (0.3)
Edad de adquisición de la L2/2L1	—	4.1 (1.8)	2.5 (1.8)	0.6 (1.3)
Tiempo de instrucción en español (h)	—	28 (0)	28 (0)	28 (0)
Resultado en la prueba de nivel en español (%)	98 (2.2)	10.6 (9)	10.4 (6.6)	8.1 (4.5)

Tabla 1. Perfil de los distintos grupos de participantes según la(s) lengua(s) hablada(s) en casa (valores promedios, acompañados de la desviación estándar entre paréntesis).

3.2 Materiales

Todos los participantes completaron una tarea escrita de descripción de imágenes, en la cual tenían que escribir una respuesta formada por un determinante, un sustantivo y un adjetivo de color para cada imagen que veían (por ejemplo, «una» + «casa» + «roja»). Todas las imágenes representaban un sustantivo concreto inanimado y el sustantivo asociado a la imagen aparecía siempre en la diapositiva, para evitar respuestas en blanco. La tarea incluía 6 ítems de práctica, 48 distractores y 24 ítems experimentales distribuidos según los siguientes criterios: el género (masculino / femenino), la transparencia de la terminación (transparente / opaca) y la congruencia de género con el francés (congruente/incongruente). Todos los sustantivos seleccionados procedían de trabajos anteriores sobre el género gramatical (Foote, 2014; Montrul *et al.*, 2008), de manuales de ELE de nivel elemental o del inventario específico de los niveles A1-A2 del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2007). Además de los factores antes mencionados, consideramos los criterios de ilustrabilidad, de familiaridad y de concreción extraídos del corpus ESPal (Duchon, Perea, Sebastián-Gallés, Martí, & Carreiras, 2013) para establecer la lista final de ítems.

3.3 Protocolo

Los participantes completaron la tarea en un aula de clase, individualmente y en silencio. Los estímulos fueron proyectados en un PowerPoint para grupos de 15 a 28 participantes a la vez y cada participante tenía que escribir su respuesta en una hoja de respuestas individual. Después de la práctica con los seis primeros ítems, el administrador de la tarea (el primer autor del presente trabajo) dejaba los ítems de la tarea sucederse automáticamente a un ritmo de 25 segundos cada uno.

Repetimos el mismo protocolo con los mismos participantes después de 140 horas (6 meses más tarde, al final del primer año) de instrucción en español y después de 200 horas (en marzo del año siguiente).

4. RESULTADOS

Cada respuesta contenía potencialmente dos marcas de concordancia, una en el determinante, otra en el adjetivo. Por ejemplo, para la respuesta "una casa roja", "una" y "roja" fueron codificadas como dos marcas independientes (0 en caso de error, o 1 en caso de acierto). Para comprobar nuestras hipótesis, llevamos a cabo una serie de regresiones logísticas a efectos mixtos usando el paquete *lme4* (Bates, Mächler, Bolker, & Walker, 2015) del programa *R* (R Core Team, 2018). Presentaremos primero los resultados de la primera recogida de datos, para después comparar la evolución de los factores a través de las tres recogidas.

4.1 Los primeros pasos en español L3, la primera recogida

Una primera regresión contaba con la variable grupo (ES, EU, FR y FR/EU) como único efecto fijo para comprobar que había una diferencia significativa entre el grupo de control y los demás grupos y para averiguar si existía una diferencia a nivel global entre los grupos experimentales. El grupo de control obtiene una tasa de concordancia de 99%, muy encima de los resultados de los grupos experimentales que obtienen un promedio de 55.9% ($p<.001$). El grupo EU obtiene los mejores resultados y la diferencia entre los grupos experimentales es significativa en las comparaciones FR – EU ($z = -2.3$, $p = .02$) et FR/EU – EU ($z=-4.3$, $p < .001$), pero solo marginalmente

significativa en el contraste FR/EU – FR (z = -1.8, p =0.07). Esta primera aproximación a los datos nos invita a indagar más en las posibles diferencias de manera más detallada entre los grupos.

En cuanto a las hipótesis de la pregunta 1, la figura 1 muestra las tasas de concordancia en las diferentes condiciones para cada grupo experimental. Para comprobar la significatividad de los resultados que aparecen en esta Figura 1, aplicamos otro modelo de regresión logística a efectos mixtos usando los efectos fijos siguientes: grupo, género del sustantivo (masculino/femenino), dominio de concordancia (determinante/adjetivo), transparencia de la terminación (transparente/opaca), congruencia de género con el francés (congruente/incongruente) y las interacciones grupo-transparencia y grupo-congruencia. Comprobamos también las demás interacciones posibles (grupo-género y grupo-dominio), pero no eran significativas y las descartamos de nuestro modelo final.

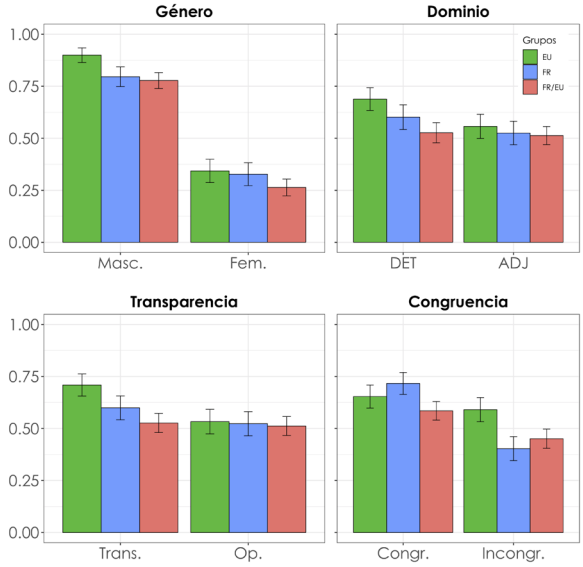

Figura 1. Tasa de concordancia según de los diferentes criterios de nuestras hipótesis.

En la primera gráfica de la Figura 1, se puede observar que el género afecta a los tres grupos de manera similar, ya que todos obtienen valores bastante altos para el masculino y relativamente bajos para el femenino, dando lugar a una diferencia de gran amplitud y muy significativa ($z = -8{,}749$, $p < .001$). En la gráfica sobre el dominio, los valores son más altos en la concordancia con el determinante que con el adjetivo. Esta diferencia es muy significativa a nivel global, pero de amplitud menor ($z = -3.319$, $p < .001$). La gráfica de la transparencia muestra resultados en torno al 50% en la condición opaca para todos los grupos y una mayor variabilidad en la condición transparente. Esta diferencia es significativa a nivel global ($z = -5.696$, $p < .001$) y también en la interacción con los grupos. En comparación con el nivel de referencia EU:Transparente, las diferencias con las condiciones FR: Opaca y FR/EU: Opaca son significativas ($z = 2.408$, $p = .016$; $z = 4.132$, $p < .001$; respectivamente). Finalmente, en cuanto a la congruencia, se puede observar en la última gráfica de la figura 1 que todos los grupos obtienen mejores resultados en la condición congruente, pero dada la fuerte interacción entre ese factor y el factor grupo, la diferencia no es significativa a nivel global ($z = -1.159$, $p = .25$). Dicha interacción entre grupo y congruencia solo es significativa para el grupo FR ($z = -2.833$, $p = .005$), que muestra la mayor variación de una condición a otra, pasando del mejor promedio en la condición congruente (71.6%) al peor en la condición incongruente (40.3%).

De estos resultados destacan sobre todo las interacciones Grupo-Transparencia y Grupo-Congruencia.

4.2 La evolución

De manera global, todos los grupos mejoran de una recogida a otra, pasando de un promedio de 56 % de aciertos en sus etapas iniciales, a 70 % (tras 140 horas de instrucción en español) y 76 % (tras 200 horas). La figura 2 muestra la evolución de los diferentes factores por separado[3]. Para analizar más en detalle la evolución de los diferentes factores, aplicamos el mismo modelo de regresión expuesto en la sección 4.1 a los datos de cada nueva recogida.

[3]La gráfica sobre el dominio de concordancia no aparece en la Figura 2 por cuestiones de espacio y porque mostraba una evolución bastante linear. A partir de la segunda recolección el efecto ya no es significativo ($z = -1.131$, $p = 0.26$).

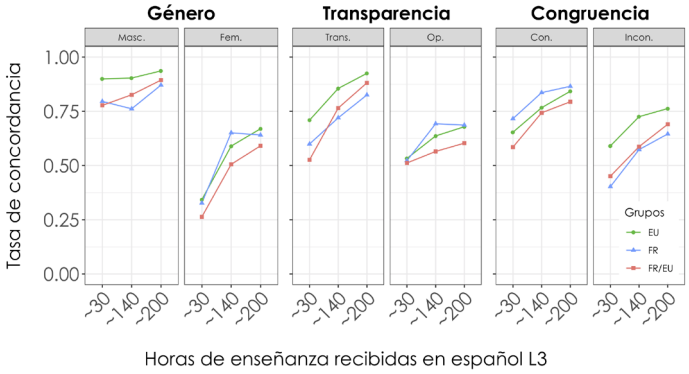

Figura 2. Evolución de la tasa de concordancia según de los diferentes criterios de nuestras hipótesis.

De manera general, lo observado en las etapas iniciales se mantiene en la segunda recogida de datos, pero con amplitud menor.

La primera gráfica nos revela una evolución no linear del uso del masculino en la condición femenina. Si bien en la primera recolección los participantes sobreutilizaban el masculino con los sustantivos femeninos (69,8 % de masculino de media en los grupos experimentales), a partir de la segunda recogida todos los grupos empiezan a usar el femenino en los contextos adecuados con más frecuencia (por encima del 50 %).

En cuanto a la transparencia, el grupo EU se mantiene por encima de los demás en la condición transparente y esa interacción grupo-transparencia sigue siendo significativa en la segunda recogida ($z = 4.778$, $p < 0.001$). En la tercera recogida, la amplitud y la significatividad del efecto disminuyen ($z = 3.016$, $p = 0.003$). Con respecto a la congruencia, el grupo FR sigue teniendo mayor dificultad en la condición incongruente y esa interacción entre congruencia y grupo se mantiene de manera más duradera, tanto en cuanto al tamaño del efecto como a su significatividad ($z = -2.979$, $p = 0.003$ en la segunda recogida; $z = -2.128$ $p = 0.03$ en la tercera).

5. DISCUSIÓN

Como hemos visto, de manera general, nuestras cuatro sub-hipótesis (1a-d) se confirman en las etapas iniciales de adquisición del español en nuestros participantes. De manera global, se observan tasas de errores más altas con los sustantivos femeninos, opacos e incongruentes (con el género del francés) y los errores son más frecuentes con los adjetivos que con los determinantes. Estos resultados confirman lo que se ha observado en estudios anteriores de ALS (ver secciones 2.2.1 y 2.2.2). Además, los datos longitudinales nos permitieron ver que, si bien los participantes tendían a sobreutilizar el género masculino en sus etapas iniciales, esta estrategia perdía prominencia a medida que iban progresando en su proceso de adquisición. Esta progresión nos lleva a afirmar que, si bien nuestros datos reflejan un uso del masculino por defecto, se trata de una estrategia inicial, en ausencia de otro tipo de estrategias (como el uso de indicios morfofonológicos).

Lo más novedoso de nuestros resultados se encuentra en la compleja influencia interlingüística que nos permite observar un estudio de ALT. Hemos visto que según el orden/contexto de adquisición y el uso de las dos primeras lenguas, nuestros participantes mostraban efectos distintos en lo que se refiere a la transparencia de la terminación y la congruencia de género con el francés. Concretamente, los participantes del grupo EU, que adquirieron el francés más tarde y en un contexto más formal, eran más sensibles a la terminación de los sustantivos que los otros grupos, algo que se observa, además, desde la primera etapa. Proponemos dos explicaciones posibles a esa mayor sensibilidad a los indicios morfofonológicos del español por parte del grupo EU. Por una parte, podría representar una estrategia que han desarrollado en un contexto de adquisición más formal del francés como L2 (en línea con el *L2SF*; Bardel & Falk, 2012). Recordemos que el francés comparte los mismos géneros que el español y en la que la forma (terminación) también tiene cierto peso a la hora de asignar un género a un sustantivo. Por otra parte, esta estrategia podría proceder del uso predominante del euskera en su vida cotidiana, una lengua sin género gramatical, pero en la que la morfología juega un papel central. Por lo tanto, esos participantes del grupo EU podrían tener una mayor sensibilidad a la morfología de manera general y una representación menos estable del rasgo de género (Caffarra et al., 2017). Nuestro diseño experimental no nos permite desambiguar entre las dos posibles explicaciones, pero en todos los casos podemos afirmar que no se trata de una influencia interlingüística del

francés o del euskera per se, sino más bien de una estrategia metalingüística fruto de la experiencia lingüística de los hablantes.

En cuanto al grupo FR y su mayor sensibilidad a la congruencia de género entre el francés y el español, se podría atribuir a la proximidad tipológica entre esas dos lenguas, como sugiere el *TPM* (Rothman, 2015). Sin embargo, este modelo no predice ninguna diferencia en función del orden de adquisición, pero en nuestros resultados sí se observan diferencias en ese sentido. Así pues, sugerimos que la mayor sensibilidad a la congruencia del grupo FR ocurre porque sus representaciones de género son más estables y más activas al contar ya con este rasgo en su L1 (Franceschina, 2005). Por lo tanto, esas representaciones son más difíciles de inhibir cuando se usa un sustantivo en español cuyo género contrasta con el de su equivalente en francés.

6. CONCLUSIONES

En línea con los trabajos anteriores sobre ALS, nuestros participantes trilingües también se mostraron sensibles a factores como la opacidad, la congruencia, el dominio de concordancia y el género por defecto a la hora de establecer relaciones de concordancia dentro del DP (P1). Nuestros datos muestran también que la lengua hablada en casa tuvo un impacto en los resultados de nuestros participantes (P2) y que los efectos iniciales observados tras 28 horas de instrucción se iban difuminando a medida que los participantes avanzaban en su proceso de aprendizaje (P3).

En cuanto a las futuras líneas de investigación, sería interesante aplicar el mismo protocolo con participantes que hablen, en lugar del euskera, otra lengua sin género y sin una morfología tan rica (por ejemplo, el inglés). Eso nos permitiría discernir mejor entre los conocimientos metalingüísticos procedentes de la adquisición de la L2 y el impacto de tener como L1 una lengua aglutinante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardel, C. y Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. En J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (Vol. 46, pp. 61-78). https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar.

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. y Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01.

Caffarra, S., Barber, H., Molinaro, N. y Carreiras, M. (2017). When the end matters: Influence of gender cues during agreement computation in bilinguals. *Language, Cognition and Neuroscience*, *32*(9), 1069-1085. https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1283426.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Corbett, G. (1991). *Gender*. https://doi.org/10.1017/CBO9781139166119.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

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*(03), 275–297.

Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A. y Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior research methods*, *45*(4), 1246–1258. https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1.

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. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The acquisition of grammatical gender*. https://doi.org/10.1075/lald.38.

Harris, J. W. (1991). The Exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, *22*(1), 27-62.

Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.

Klassen, R. (2016). The representation of asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon. *Probus*, *28*(1). https://doi.org/10.1515/probus-2016-0002.

Klassen, R. y M. Liceras, J. (2017). The representation of gender in the mind of Spanish-English bilinguals: Insights from code-switched Adjectival Predicates. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, *6*(1), 77. https://doi.org/10.7557/1.6.1.4100.

Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam, R. y Spradlin, K. T. (2008). Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional–lexical mixings. *Lingua*, *118*(6), 827-851. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2007.05.006.

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.

Paolieri, D., Padilla, F., Koreneva, O., Morales, L. y Macizo, P. (2019). Gender congruency effects in Russian–Spanish and Italian–Spanish bilinguals: The role of language proximity and concreteness of words. *Bilingualism: Language and Cognition*, *22*(1), 112-129. https://doi.org/10.1017/S1366728917000591.

R Core Team (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. URL: https://www.R-project.org/.

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.

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., Kozlowska–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.