

Análisis de la correlación del rendimiento de aprendizaje entre segunda lengua (L2) y tercera lengua (L3): el caso de estudiantes chinos

Correlation analysis of learning outcomes between the second language (L2) and the third language (L3): the case of Chinese students

DOI: 10.32870/mycp.v12i35.828

Yiwen Ding¹
Ting Wan²

Resumen

Este trabajo tiene como fin investigar la posible correlación entre la competencia de la segunda lengua (L2, inglés) y la tercera lengua (L3, español) en los estudiantes universitarios chinos que hablan el chino mandarín como su lengua materna (o primera lengua, L1). El análisis está elaborado a partir de una muestra de 61 alumnos de segundo año de carrera cursando la lengua española como especialidad y habiendo partido sin conocimientos previos de la lengua española, pero sí con experiencia previa, de entre nueve a 12 años, aprendiendo inglés. El estudio revela una relación significativa y positiva entre el nivel de inglés (L2) y el de español (L3), obteniendo evidencias de que la segunda lengua constituye un factor importante en el aprendizaje de la tercera lengua, lo cual corrobora el Factor Model propuesto por Hufeisen que describe el proceso de adquisición de la tercera lengua.

Palabras clave: adquisición de tercera lengua, aprendizaje de español, conciencia metalingüística, estudiantes chinos, análisis de correlación.

Abstract

This article aims to investigate the possible correlation between the proficiency of the second language (L2, English) and the third language (L3, Spanish) in Chinese university students who speak Mandarin Chinese as their first language (L1). The analysis includes data provided by 61 students in the second year of university who study Spanish as major from zero but with nine to twelve years of experience in learning English as their first foreign language. The result reveals that there is a significant and positive relation between English and Spanish levels, giving evidence to prove the hypothesis that the second language constitutes an important factor for the third language learning, which corroborates the Factor Model proposed by Hufeisen that explains the process of third language acquisition.

Keywords: third language acquisition, Spanish learning, metalinguistic awareness, Chinese students, correlation analysis.

Artículo recibido el 10 de marzo de 2022 y dictaminado el 29 de septiembre de 2022

1. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Instituto de Lingüística. C/Wenxiang 1550, Shanghai 201620, China. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0358-6767> .Correo electrónico: 0224101577@shisu.edu.cn
2. University International College, Macau University of Science and Technology. Av. Wailong, Taipa, Macau, China. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-3928> .Correo electrónico: twang@must.edu.mo



1. Introducción

Se entiende normalmente como “adquisición de una tercera lengua”, la adquisición de uno o más idiomas que se estudian, aparte del idioma nativo del alumno (L1) y un segundo idioma (L2; Hammarberg, 2001). En el presente artículo definimos la segunda lengua (L2) como la que uno aprende aparte de su lengua materna, y la tercera lengua (L3) la que se aprende después de la segunda lengua. El término “trilingüismo” se refiere a dominar tres lenguas diferentes, tanto de forma oral como escrita (Lasagabaster, 2003). Aquí lo entendemos como el proceso de adquirir la competencia plurilingüe en la formación escolar.

Para la mayoría de los estudiantes chinos que aprenden español, el mandarín es su lengua materna (L1), y normalmente encontramos como L2 el inglés (como una asignatura obligatoria en el colegio e instituto), siendo L3 el español, que normalmente se estudia como una especialidad en la universidad.

Con el presente trabajo intentamos averiguar si los alumnos chinos que tienen un mejor dominio del inglés (L2), evaluado por la prueba oficial (Gaokao, Prueba selectiva para acceso a la universidad) en la que se refleja el rendimiento de su aprendizaje, poseen cierta facilidad para aprender español (L3), y sobre las conclusiones obtenidas, sugerir métodos de enseñanza que se ajusten mejor al perfil de cada alumno.

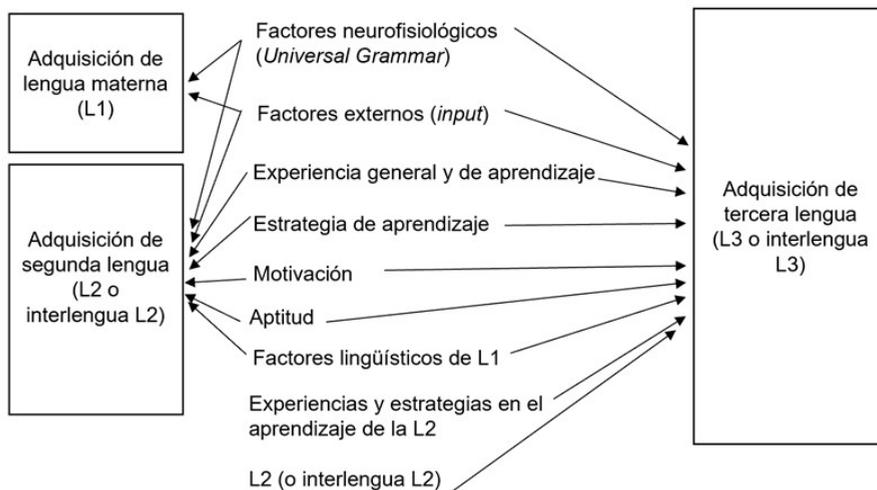
2. Marco teórico: *Factor Model*

El estudio sobre el proceso de la adquisición de una tercera o sucesivas lenguas (*third language acquisition*, TLA) como un proceso diferente al de la adquisición de la segunda lengua (*second language acquisition*, SLA) tiene poco más de 40 años de historia. A pesar de la trayectoria de desarrollo relativamente corta, los lingüistas han desarrollado varios modelos para intentar describir el proceso de adquisición del trilingüismo, entre ellos el *Factor Model* de Hufeisen (2000).

El modelo da una explicación sobre los diferentes factores que influyen en el proceso de adquisición de la lengua, empezando con dos factores que se tienen en cuenta cuando se adquiere la lengua materna y los factores propios del proceso de adquisición de posteriores lenguas (Falk & Bardel, 2010; García-Sanz, 2016; Marx & Hufeisen, 2003). En la figura 1 se presentan los factores que intervienen en la adquisición de la L1, L2 y L3, respectivamente. En este

modelo la adquisición de la L3 tiene un proceso bastante diferente que el de la L2. Sin embargo, el proceso de adquisición de las lenguas posteriores de la L3 no se difiere tanto del proceso de adquisición de la L3.

Figura 1
Factores en la adquisición de la L1, L2 y L3



Fuente: elaboración propia a partir de Falk y Bardel (2010), Marx y Hufeisen (2003).

Hufeisen (2000) señala que en la adquisición de la L3 entran como factores determinantes, aparte de los anteriormente mencionados durante la adquisición de la L1 y la L2, las experiencias durante el aprendizaje de la segunda lengua (L2) y las estrategias que se han utilizado durante la adquisición de la L2. La experiencia obtenida del aprendizaje de la L2 facilita al estudiante el ser consciente del tipo de aprendizaje que le viene mejor para aprender una lengua extranjera. Además, la misma L2 (o interlengua L2) puede ser un sistema lingüístico puente al que tiene acceso el estudiante y desde el cual, por guardar mayor similitud con la L3 que su propia lengua materna, produce directamente las palabras y expresiones de la L3, como nuestro caso de estudio: el español (L3) tiene mayor similitud con el inglés (L2) en la gramática, la tipología, la pronunciación, incluso factores sociológicos derivados del lenguaje, que con el chino (L1).

Siguiendo dicho modelo, Bardel y Falk (2012) sostienen que la L2 ejerce una influencia dominante en la adquisición de L3, especialmente en la etapa inicial. Citando la distinción neurolingüística de Paradis (2009) entre competencia lingüística implícita y conocimiento metalingüístico explícito, Bardel y Falk sugieren que la gramática de la L1 se adquiere implícitamente y se almacena en la memoria procedimental, mientras que la gramática de la L2 se basa en conocimientos explícitos y se almacena en la memoria declarativa. La L3 se adquiere de forma similar a la L2, porque la transferencia se produce en ambas lenguas almacenadas en la memoria declarativa (Xu & Yang, 2019). Por lo tanto, si comparamos las influencias de la L1 y las de la L2 en el proceso de TLA, es más probable que las lenguas adquiridas posteriormente interactúen entre sí, de forma tanto positiva como negativa.

El contexto en que se aprenden las lenguas también puede llegar a afectar la conexión entre ellas. Generalmente la L1 se adquiere de forma natural y la L2 se aprende en el aula (como el caso de este estudio), y se genera una mayor cantidad de conocimientos metalingüísticos explícitos (por ejemplo, las reglas descriptivas, gramaticales, léxicas y fonéticas) en la adquisición de la L2 (Rothman et al., 2019). Por tanto, los conocimientos metalingüísticos explícitos entre la L2 y la L3 se pueden conectar más fácilmente por los alumnos.

3. Revisión de la literatura

3.1. *La segunda lengua (L2), la tercera lengua (L3) y la influencia interlingüística*

La mayoría de los estudios exponen evidencias de que el conocimiento de un segundo idioma facilita el aprendizaje de una tercera lengua. Una convincente explicación de esta relación entre la L2 y la L3 se puede encontrar en el hecho de que los estudiantes toman las experiencias y estrategias desarrolladas en el aprendizaje de la L2 como el modelo a seguir para el aprendizaje de la siguiente lengua. Los estudiantes con experiencia en aprender una o más lenguas extranjeras desarrollan niveles más altos de conciencia metalingüística en comparación con los monolingües, lo cual a su vez parece facilitar la adquisición de idiomas posteriores (Woll, 2016).

Varios estudios revelan una posible relación entre el bilingüismo, es decir, la capacidad de hablar dos lenguas, y el rendimiento de aprendizaje de una L3. Por ejemplo, en Sanz (2000) 201 estudiantes de instituto fueron sometidos a un estudio que confirmó que el bilingüismo (catalán y español) tiene un impacto positivo en el aprendizaje de la L3 (inglés). En el estudio realizado por Moghtadi et al. (2014), identifican una correlación altamente significativa

y positiva entre la competencia de la L2 (persa) y la de la L3 (inglés), siendo la lengua materna azerí.

El grado de esta relación puede ser afectado por el nivel de la L3. Sánchez (2014) investiga, a través de una tarea narrativa, cómo los distintos niveles de competencia en la L3, así como en la L2, afectan a la transferencia sintáctica en la L3 y se encuentra una diferencia significativa entre los grupos de estudiantes de la L3 que se atribuía claramente a su nivel de competencia, siendo los estudiantes de bajo nivel de la L3 los más afectados por la influencia interlingüística.

Aparte, el nivel de competencia en la L2 debe superar un “umbral” para que sea posible la transferencia de la L2 a la L3, es decir, el alumno debe alcanzar “un nivel suficientemente alto en su L2” para poder transferir una estructura (Falk & Bardel, 2011). En Eibensteiner (2022), contamos con evidencias de esta transferencia de L2 (inglés) en la adquisición del aspecto verbal de la L3 (español) entre un grupo de estudiantes de habla alemana. Los estudiantes que tienen un nivel avanzado de la L2 pueden utilizar eficazmente el conocimiento gramatical al aprender el aspecto perfectivo del español.

Basándose en estas evidencias y yendo un poco más allá, con nuestro trabajo intentamos averiguar si el nivel de la L2 también puede llegar a influir en el rendimiento de aprendizaje de la L3, es decir, si un estudiante universitario chino con experiencia exitosa en aprender L2 es más propenso de obtener mejores resultados en la adquisición de L3. El nivel de las dos lenguas, la L2 (inglés) y la L3 (español), es reflejado y medido con pruebas oficiales (Gaokao) al finalizar los estudios de secundaria, para medir el grado de competencia del inglés y la realización de exámenes para evaluar el nivel de competencia en español, las cuales incluyen ejercicios para evaluar los conocimientos de gramática, vocabulario y comprensión lectiva y auditiva, principalmente.

3.2. La distancia lingüística entre chino, inglés y español

Filogenéticamente hablando, el chino mandarín se encuentra en la familia sinotibetana y se caracteriza por ser una lengua aislante y analítica. El inglés y el español se encuentran en la familia indoeuropea, pero pertenecen a dos ramas diferentes: germánico-occidental e itálico-romance, siendo las dos sintéticas y flexivas, pero no sin diferencias entre ellas.

En los estudios previos se han comparado los tres idiomas desde distintas perspectivas, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Lu, 2008, 2020; Lin & Narbona-Pérez, 2021; Zhang, 2021), y coinciden en la conclusión

de que el español y el inglés comparten muchas características lingüísticas, mientras que el chino tiene menos puntos en común con cualquiera de las otras dos citadas lenguas. La tabla 1 ofrece una visión general y contrastiva de los tres idiomas.

El proyecto desarrollado por el *German Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, llamado *Automatic Similarity Judgement Program* (ASJP; Brown et al., 2008) hizo posible cuantificar la distancia lingüística entre las lenguas. Un menor valor en el índice indica más similitud entre dos lenguas. La distancia entre el inglés y el español es de 0.9381 y la del chino y el español, 0.9906 (valor mínimo: 0.5482 entre el gallego y el español; valor máximo 1.0626 entre el fante y el español; Wang, 2016), lo cual demuestra que el inglés es una lengua bastante más cercana al español que el chino mandarín y aporta una prueba a nivel cuantitativo a la conclusión de que “en términos generales se puede decir que en la secuencia de distancia interlingüística, el chino [...] y el español [...] se encuentran en los dos extremos, y entre ellos se halla el inglés” (Lu, 2008).

Tabla 1
Comparación lingüística entre chino, inglés y español

| | <i>Chino</i> | <i>Inglés</i> | <i>Español</i> |
|-------------------------------|------------------------------------|------------------------|----------------------|
| <i>Genealogía</i> | Sinotibetana | Indoeuropea | |
| | | Germánico-occidental | Itálico-romance |
| <i>Escritura</i> | Caracteres | Letras | |
| <i>Etimología</i> | Inscripciones en huesos oraculares | 60% latín | 75% latín |
| <i>Categorización léxica</i> | -art. + clasif. | 9 clases iguales | |
| <i>Demarcación de palabra</i> | Conceptual y funcional | Formal (separabilidad) | |
| <i>Flexión</i> | Casi nula | Algo | Abundante |
| <i>Conversión</i> | General | Mucha | Poca |
| <i>Género</i> | — | — | Sust. ar. adj. pron. |
| <i>Número</i> | | Sust. | |
| <i>Formas de conjugación</i> | — | -30 | 115-118 |

Fuente: elaboración propia a partir de Lu, 2008.

A simple vista, considerando los aspectos lingüísticos antes mencionados, no resulta difícil imaginar que un alumno chino, con previo conocimiento de inglés, durante su aprendizaje de la L3 (español) haga comparaciones y busque puntos en común entre las dos lenguas extranjeras, e incluso recordando experiencias y estrategias de aprendizaje para estudiar una nueva lengua. En el aprendizaje de esta nueva etapa son transmisibles tanto los conocimientos lingüísticos (por ser dos lenguas tipológicamente parecidas en comparación con el chino) como las experiencias y estrategias acumuladas durante el aprendizaje del inglés (como factor *L2 status*). En este aspecto, preguntamos si el nivel de competencia en la L2 (inglés), al ocupar un puesto más cercano a L3 (español) en la secuencia de distancia interlingüística, afecta con más facilidad el grado de la transmisión de conocimientos en TLA.

4. Metodología

4.1. Participantes

Los participantes de nuestro estudio son los universitarios chinos que cursan el español como su especialidad en una universidad de China. Se realiza un cuestionario de antecedentes para obtener suficiente información sobre la experiencia del aprendizaje de idiomas y el perfil lingüístico de los participantes.

Al entrar en la universidad, ninguno de los participantes tiene conocimientos previos del español. Sin embargo, sí habían estudiado el inglés como su segunda lengua en la educación reglada primaria y secundaria durante nueve o 12 años previos a su entrada en la universidad. Después del aprendizaje prolongado del inglés en la escuela primaria (tres o seis años) y en la secundaria (otros seis años), tienen que superar una prueba de dicha asignatura en la Prueba selectiva para acceso a la universidad (Gaokao), en la cual son evaluadas las habilidades de comprensión lectiva y auditiva, gramática y vocabulario del idioma.

Por lo tanto, el español para ellos sería la tercera lengua, a la edad casi adulta (los estudiantes normalmente entran en la universidad a los 18 años) y con experiencia y estrategia adquirida de aprender una lengua extranjera durante su aprendizaje de inglés.

Como el español es su especialidad en la universidad, las asignaturas relacionadas con la lengua son las troncales, lo cual les supone una fuerte motivación casi igualitaria para todos los participantes del estudio ya que, por una parte, desarrollar la habilidad en este idioma les facilitará abrir su

futuro camino profesional y, por otra, si quisieran seguir los estudios en las siguientes etapas, un buen expediente demostrable de la trayectoria universitaria sería importante.

Por todo ello, podemos entender que los estudiantes que participan en nuestro estudio comparten las siguientes características: el español es la L3 que aprenden después de su lengua materna (chino) y su segunda lengua (inglés); tienen una larga experiencia en el aprendizaje de inglés antes de empezar a estudiar el español, muchos de ellos eligen estudiar el español porque sienten vocación y facilidad de aprender idiomas; son estudiantes adultos, pero jóvenes, en plena etapa de estudiar; y tienen una fuerte motivación por aprender el español en general.

4.2. Evaluación del nivel de la L2 (inglés)

En el presente estudio optamos por seleccionar como referencia del nivel de la L2 de los alumnos que forman la base de estudio, el resultado que obtuvieron en la prueba de inglés que forma parte del conjunto de pruebas selectivas oficiales a nivel nacional en China, conocido con el nombre de Gaokao.

La versión actual de la mencionada prueba de inglés se diseña de acuerdo con el *Plan curricular de la escuela secundaria regular* y con los *Estándares curriculares de inglés para la escuela secundaria regular*, publicados en 2017, siendo éste el estándar homogéneo a nivel nacional. Se cumplen de manera estricta las directrices marcadas por los documentos oficiales mencionados, marcando de esta forma un nivel común de evaluación que homogeniza el nivel de todos los exámenes de inglés en todo el territorio nacional, posibilitando así la comparación de los resultados de cada alumno, independientemente de la provincia y el año en el que realizaron el examen.

Se examinan cinco competencias clave: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, la expresión escrita y ejercicio de gramática multimodal, según el *Programa del examen nacional para el acceso a las instituciones de educación superior regular (inglés)*. Las primeras cuatro competencias corresponden a las partes del examen realizadas a través de preguntas para evaluar la comprensión de audios y la lectura de artículos, la grabación de un monólogo, la redacción de un texto, entre otras pruebas. El ejercicio de gramática multimodal ha sido propuesto en los últimos años y su evaluación está presente en las pruebas auditiva y lectora, poniendo a los estudiantes en

un contexto multimodal donde es imprescindible la capacidad de comprender las imágenes, las tablas, las caricaturas y otro tipo de materiales.

Considerando que en el Gaokao se evalúan las competencias lingüísticas de manera completa y equitativa, tomamos las notas del examen de inglés de la muestra como *proxy* para representar su nivel de la L2. Para facilitar el análisis realizamos un trabajo previo de homogenización de las notas del Gaokao de cada estudiante que forma la base de estudio, transformando el resultado obtenido por el estudiante en la escala aplicada en la provincia donde se realizó el examen, por su equivalente en una escala porcentual.

4.3. Evaluación del nivel de la L3 (español)

Los participantes de nuestro estudio reciben clases de la lengua española desde la entrada a la universidad y normalmente sin conocimiento previo de esta lengua. Estudian en el mismo grupo, así que el profesorado y las horas de enseñanza son iguales para todos los participantes.

En el primer año de su carrera universitaria, reciben clases de gramática, fonética y comprensión auditiva durante nueve o 10 horas semanales. En el segundo año, aparte de gramática, también tienen clases de lectura unas cuatro horas lectivas durante la semana. Las notas que se usan en este estudio para medir el nivel de español de los estudiantes son calculadas en el segundo semestre del segundo año.

Llegado este momento se espera que los estudiantes hayan adquirido el nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Las evaluaciones son constantes durante el semestre, teniendo en cuenta las habilidades y conocimientos en la gramática, vocabulario, comprensión lectiva y auditiva, expresión oral y escrita, a través de ejercicios de presentación oral, exámenes y redacciones, acorde con el plan de estudios. Las notas finales se calculan basándose en los ejercicios y exámenes mencionados, y siguen la distribución normal, como se presentan en la tabla 2.

5. Análisis de datos

5.1. Análisis general

En este apartado se presenta el perfil lingüístico de los alumnos, concretamente su nivel de la L2 (inglés) y de la L3 (español). Se aplica el análisis descriptivo de las dos variables individuales mediante tablas, medidas de centralización y dispersión, etcétera.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las notas de los estudiantes

| | <i>Inglés</i> | <i>Español</i> |
|----------------------|---------------|----------------|
| Tamaño de la muestra | 61.00 | 61.00 |
| Escala | [0-100] | [0-100] |
| Media | 86.11 | 68.84 |
| Mediana | 86.67 | 71.01 |
| Desviación típica | 5.46 | 14.49 |
| Asimetría | -1.96 | -0.35 |
| Curtosis | 7.11 | -0.40 |
| Mínimo | 60.83 | 37.40 |
| Máximo | 94.67 | 94.93 |

Fuente: elaboración propia. Las cifras se muestran con dos decimales.

Como se ve en la tabla 2, la puntuación media de inglés de la muestra ponderada al 100 es de 86.11 con una desviación típica de 5.46, mientras que la media del español es 68.84 con una desviación típica de 14.48, lo cual indica una desigualdad mayor en el nivel de español de la muestra. Dicha desigualdad también se observa en las notas mínimas de inglés y de español, con 80.83 frente a 37.40, aunque las notas máximas que consiguen los estudiantes son muy próximas y la mediana de los datos del nivel de inglés es menor en cuatro puntos que la del español.

Los coeficientes de asimetría y el de curtosis de la nota de inglés son -1.96 y 7.11 respectivamente, y dichos coeficientes para la nota de español son -0.35 y -0.40, lo que implica que los datos recogidos se aproximan al modelo normal de distribución y se distribuyen en una curva asimétrica negativa.

5.2. Análisis de correlación

En este apartado nos dedicaremos a probar si existen correlaciones entre los datos recogidos. Para llegar a este fin, recurrimos al programa SPSS (versión 17.0). Primero, se llevó a cabo una prueba *t* con el fin de probar si se detectan diferencias significativas en la eficiencia de español entre un grupo de alto nivel

de inglés y otro grupo de bajo nivel de inglés. Después, se elabora una gráfica de dispersión para anticipar la correlación entre las dos variables y se comprueba si se cumple la hipótesis inicial, calculando el coeficiente de Pearson.

Agrupamos a los estudiantes por su competencia de inglés (L2) utilizando el valor de la mediana en las notas de inglés como umbral de separación (grupo 1: nota de inglés ≤ 86.67 ; grupo 2: nota de inglés ≥ 86.68) y después comparamos la nota de español entre los dos grupos a través de una prueba *t* en SPSS con fin de probar si hay diferencia significativa del rendimiento de español (L3) entre los dos grupos.

Tabla 3
Estadísticas de grupos y resultado de la prueba *t*

| Grupos | Media | <i>T</i> | Significancia (bilateral) |
|---|--------|----------|------------------------------|
| Grupo 1 (Nota de inglés ≤ 86.67) | 64.217 | -2.978 | 0.004** |
| Grupo 2 (Nota de inglés ≥ 86.68) | 74.672 | | |

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

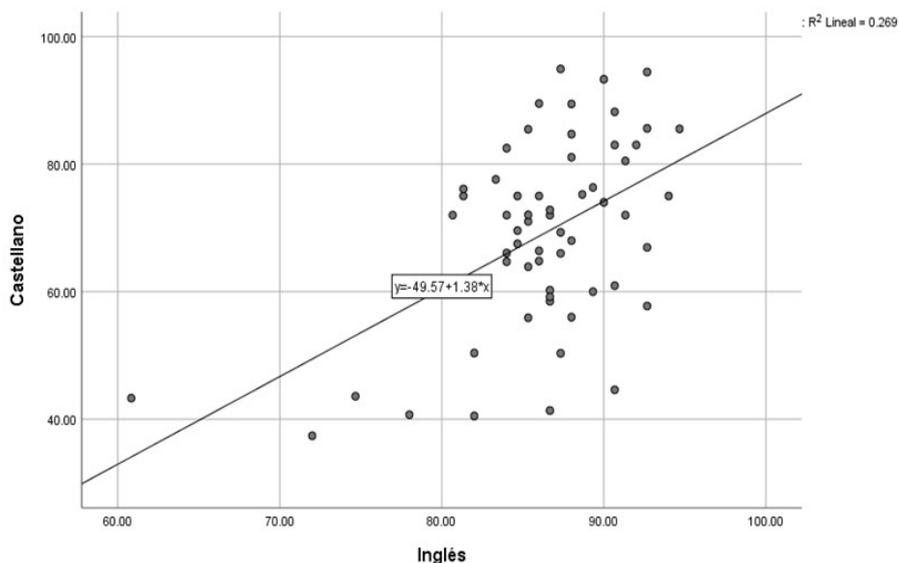
Fuente: elaboración propia.

Se puede ver que en promedio los estudiantes del grupo 2 consiguen mejor rendimiento que los del otro grupo (74.67 frente a 64.22) y el resultado de la prueba *t* de muestras independientes nos muestra que el rendimiento de español de los estudiantes que tienen un nivel más alto de inglés difería del de los estudiantes del otro grupo al nivel de significación de 0.01 (véase en la tabla 3).

La figura 2 muestra que entre las dos variables se ve una correlación positiva porque con el aumento del nivel de inglés, en el nivel de español también se observa un aumento evidente.

Figura 2

Diagrama de dispersión de la relación entre el nivel de inglés y de español



Fuente: elaboración propia.

El coeficiente de correlación de Pearson es un índice para medir el grado de relación de dos variables cuantitativas. Su valor se representa con la letra r y varía en el intervalo $[-1,1]$, indicando el signo, el sentido de la relación. Si $r=1$ o $r=-1$, indica una dependencia total entre las dos variables, denominada relación directa, es decir, cuando una aumenta, la otra también aumenta (en el caso de $r=1$) y en el caso de $r=-1$, viceversa. Si $r=0$, no existe relación entre las dos variables. Si $0 < r < 1$ entonces existe una correlación positiva. Si $-1 < r < 0$, existe una correlación negativa. Cuando el valor absoluto $|r| < 0.4$, indica una correlación baja, $0.4 \leq |r| < 0.7$ demuestra una correlación significativa y con $0.7 \leq |r| < 1$ se evidencia una correlación alta.

Tabla 4
Correlaciones entre las notas de inglés y de español

| | | <i>Inglés</i> | <i>Español</i> |
|------------------------|------------------------|---------------|----------------|
| <i>Nota de inglés</i> | Correlación de Pearson | 1 | 0.518** |
| | Sig. (bilateral) | | 0 |
| | N | 61 | 61 |
| <i>Nota de español</i> | Correlación de Pearson | 0.518** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0 | |
| | N | 61 | 61 |

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de correlaciones elaboradas con el programa estadístico SPSS, el valor de r entre las notas de inglés y de español de los 61 estudiantes es de 0.518, lo cual supone una correlación significativa en el percentil 99% (véase la tabla 4). La estadística revela que a un estudiante que tenga mejor nivel de inglés, le es muy probable tener mejor rendimiento en el aprendizaje del español.

6. Discusión

El análisis revela una correlación altamente significativa y positiva entre la competencia de L2 y la de L3, es decir, los alumnos que tienen mejor dominio en inglés al entrar en la universidad tienden a ser más competentes en el aprendizaje del español.

Esta correlación se puede explicar basándonos en el modelo de Hufeisen (2000): la adquisición de L2 y L3 comparten, en gran medida, factores determinantes como los de la experiencia general y de aprendizaje, estrategia de aprendizaje, motivación, aptitud y factores lingüísticos. Los factores específicos del aprendizaje de las terceras lenguas son la experiencia y las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), tales como la habilidad de hacer

comparaciones interlingüísticas, y la capacidad de transferir conocimientos de un idioma a otro, etcétera.

El resultado apoya parte de las conclusiones de Jaensch (2009) y de Tremblay (2006) sobre la influencia de L2 en TLA: (1) cuanto mayor sea el nivel de la L2, mejor será el rendimiento global en la L3, independientemente de si la característica de la L3 que se evalúa está presente en la L2; (2) la L2 puede ser una fuente de transferencia lingüística si el alumno alcanza un cierto nivel de dominio de la L2. Sin embargo, no hemos obtenido evidencias que demuestren que el grado de dicho impacto depende del nivel de dominio de la L2, como lo señalado en Jaensch (2009). Como se ve en la figura 2, observamos una correlación positiva global entre el nivel de la L2 y el rendimiento de la L3, pero el grado de la influencia de la L2 parece ser muy variado entre los individuos.

La alta correlación entre el nivel de la L2 (inglés) y el rendimiento de la L3 (español) se puede atribuir a dos aspectos:

1. la conciencia metalingüística creada en el aprendizaje de la L2 y desarrollada en la TLA;
2. la motivación y otros factores emocionales en el aprendizaje.

La conciencia metalingüística, que se refiere a la capacidad de un individuo para pensar y reflexionar sobre las características y funciones de la lengua, se considera como uno de los factores más importantes para mejorar la capacidad de aprender otras lenguas (Kopečková, 2018). La adquisición o aprendizaje de múltiples lenguas facilita el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, gestión y mantenimiento de la lengua, mejorando así la calidad del sistema lingüístico (Herdina & Jessner, 2000). Esta mejora de la calidad del sistema lingüístico conduce probablemente al desarrollo de la conciencia metalingüística, lo que a su vez conduce a un aumento del nivel de multilingüismo de los alumnos (De Angelis, 2007). Los alumnos de nuestro estudio cuentan con experiencia en el estudio de una lengua extranjera previa y son capaces de auto-diagnosticar con precisión sus habilidades lingüísticas gracias a un mayor conocimiento lingüístico y metacognitivo (Jessner, 2008).

Para los participantes del presente estudio el entorno del aprendizaje de la L2 y el de la L3 son parecidos, ambos en el contexto de educación reglada, lo que favorece la producción de una cantidad considerable de conocimientos metalingüísticos explícitos y compatibles (Rothman et al., 2019). En las aulas se enseñan las reglas de la metalingüística descriptiva de la instrucción en términos muy explícitos, por ejemplo, el cambio morfológico de los verbos

según el sujeto. En contraste, en la adquisición de la lengua materna los conocimientos metalingüísticos explícitos son ausentes debido a que se aprende la L1 de forma natural y espontánea. Según señalan Rothman et al. (2019), el conjunto de conocimientos metalingüísticos que posee un estudiante en el aula está destinado a ser más duradero, más uniforme e intrínsecamente más elaborado para los alumnos de la L3.

Por lo tanto, los estudiantes chinos de español suelen desarrollar su competencia de español (L3) bajo la influencia de su conciencia metalingüística creada en la adquisición de inglés (L2), y la capacidad de transferir los conocimientos metalingüísticos puede diferir según la experiencia que han tenido durante su aprendizaje de inglés. Cada alumno puede formular diferentes modos de aprendizaje de la L3 (español) porque quienes han sido eficientes en su experiencia de aprendizaje de inglés, podrían contar con un eficaz modelo de aprendizaje y lo pueden trasladar al aprendizaje de la tercera lengua. Mientras que otros estudiantes que no han podido formular su estilo de estudio apropiado, no consiguen un alto rendimiento en los estudios del español.

Se considera que el desarrollo de los conocimientos de la gramática en la enseñanza reglada es un aspecto muy afectado por la adquisición de los conocimientos metalingüísticos, sobre todo los explícitos (Paradis, 2009; Rothman et al., 2019). Para entender conceptos gramaticales como asimilar estructuras sintácticas, la capacidad analítica funciona de una forma especial en la L3 (Sternberg, 2002). El alumno que demuestra alto nivel de competencia gramatical en el aprendizaje del inglés tendrá más capacidad de comparación entre lenguas, lo que le confiere una mayor facilidad para aprender conocimientos lingüísticos a través de la comparación entre L2 y L3 si éstos tienen similitudes (transferencia interlingüística). En nuestro caso, el inglés (L2) y el español (L3), al pertenecer ambos a familia indoeuropea, comparten puntos parecidos en muchos aspectos gramaticales. Por ejemplo, la conjugación verbal (en diferentes tiempos y modos), el número de los sustantivos, el uso de los artículos, y el uso de las oraciones subordinadas, etc. Por lo tanto, es fácil comprender que los alumnos que tienen mejor dominio en inglés tienen más facilidad a la hora de transferir conocimientos metalingüísticos explícitos adquiridos en la primaria y secundaria al entrar en contacto con el español, especialmente en la etapa inicial del aprendizaje, lo cual hace que su proceso de asimilación de español sea más fácil y eficiente.

Además de los conocimientos gramaticales, los conocimientos de otros aspectos lingüísticos también se transfieren y favorecen el préstamo de la

conciencia metalingüística de la L2. Por ejemplo, más de 60% del léxico español e inglés, según Brown (2002), comparten el mismo origen grecolatino, hecho por el cual un estudiante podrá relacionar fácilmente el significado de una nueva palabra en L3, intuyendo su significado por la similitud con L2 que ya domine, en lugar de buscar su definición en su lengua materna, ya que no se conoce relación léxica entre el español y el chino que facilite el poder adivinar su significado (Lu, 2008).

Dicha aproximación existente en muchos aspectos del español y el inglés, como se señaló previamente en la tabla 1, se confirma no sólo en el análisis contrastivo de los idiomas, sino en el cuestionario de antecedentes que se hizo a los participantes de este estudio para conocer su perfil lingüístico; 47 de los 61 estudiantes (77%) eligieron el inglés al que acuden cuando se encuentran con dificultades en el aprendizaje de español, mientras que sólo 14 estudiantes (23%) comentaron que solían recurrir a conocimientos de su lengua materna (chino) en el aprendizaje de español. Los datos nos dirigen a suponer que la correlación positiva entre la eficiencia de L2 y la de L3 también es uno de los resultados causados por una distancia lingüística percibida por los estudiantes, más cercana entre L2 y L3 que la distancia lingüística que existe entre su lengua materna y L3. Como consecuencia, se puede decir que la aproximación intrínseca y cognitiva de la L2 y la L3 en nuestro estudio es otro factor que hace relevante la función de la conciencia metalingüística y la transferencia interlingüística.

Además, como “el hecho de que algunos alumnos aprendan mejor y más rápido está en parte influenciado por sus actitudes antes y durante el proceso de aprendizaje” (Lasagabaster, 2003), la motivación y otros factores emocionales en el aprendizaje de la L3 son contribuyentes extralingüísticos cuando nos preguntamos por qué existe una influencia global de la L2 en el rendimiento de la L3.

La motivación y los factores cognitivos son importantes como elementos individuales en el aprendizaje de la segunda lengua (Ellis, 2014). Tras la experiencia de la L2, estos factores se vuelven más relevantes: quien haya tenido experiencia positiva en el aprendizaje de inglés, lo hace con más confianza con el español; y quien haya aprendido el inglés con un buen método, será el que más aptitud lingüística tenga, y lo hará con el español también. Al contrario, si uno ha sufrido dificultades al aprender el inglés, le resultará más difícil estar motivado o contar con métodos apropiados para aprender el español.

Como parte de la motivación del aprendizaje de una lengua extranjera, la confianza que tiene el alumno en hacerlo bien es el mejor indicador del resultado real (Clément, 1986; Clément et al., 1994), especialmente cuando el aprendizaje principalmente se realiza dentro del aula. En nuestro caso, si un estudiante era bueno estudiando el inglés, habiendo conseguido buenas notas en las pruebas de inglés, se sentirá con confianza y se considerará “con talento para aprender idiomas”, lo cual también le ayuda a sentirse seguro en el aprendizaje de español. De hecho, bastantes estudiantes al empezar la carrera comentan que han elegido estudiar el español porque se les da bien el inglés, y piensan que tienen aptitudes para hacerlo bien con otros idiomas. Estos alumnos suelen tener un nivel alto de participación en las clases y están más motivados en el aprendizaje. Por lo tanto, desde el lado emocional, es comprensible el resultado de que exista esta correlación positiva entre el rendimiento de la adquisición de la segunda y la tercera lengua.

7. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

En este estudio se ha probado la hipótesis de que los estudiantes chinos que han sido eficientes en el aprendizaje del inglés como L2, tienden a tener rendimiento más alto en el aprendizaje del español como L3, especialmente al ser la lengua materna muy distinta a las lenguas extranjeras adquiridas como L2 y L3. El resultado corrobora con la existente evidencia (Moghtadi et al., 2014; Sánchez, 2014; Sanz, 2000; Woll, 2016), afirmando que las experiencias y estrategias en el aprendizaje de la L2 pueden constituir un elemento de mucha importancia en la adquisición de la L3. Quienes han sabido aprender una lengua extranjera resultan tener mejores resultados en el estudio de consecutivas lenguas.

Tanto la conciencia metalingüística creada en el aprendizaje de la L2 y la L3, como factores sentimentales y cognitivos, contribuyen a esta correlación positiva entre el nivel del dominio de la L2 y el rendimiento de la L3. Por ese motivo, las estrategias de la enseñanza del español como L3 deben ser adaptadas a estas características.

Por un lado, los profesores pueden recurrir a las explicaciones interlingüísticas y basarlas sobre el conocimiento ya existente de sus alumnos, aumentar la conciencia metalingüística de los alumnos (Eibensteiner, 2022), y animar a los alumnos a aprender una nueva lengua aprovechando las similitudes entre las lenguas que han adquirido previamente, no sólo porque hará el aprendizaje

más fácil, sino también porque cuantas más conexiones de memoria se hagan, mejor se retienen los conocimientos (Marx & Hufeisen, 2003).

Por otro lado, los profesores de L3 pueden tomar en cuenta el nivel de L2 de los estudiantes para aplicar las estrategias docentes que favorecen una transferencia positiva de los conocimientos lingüísticos de L2 a L3 (similitudes y diferencias), basando la enseñanza en una mejor comprensión para desarrollar un sistema de la lengua que se estudia, y con una orientación hacia el contenido, evitando la repetición de los procedimientos de enseñanza de las lenguas anteriores, haciendo que las asignaturas de las terceras lenguas sean más prácticas y eficientes (García-Sanz, 2016).

En futuras investigaciones quedaría definir esta transferencia interlingüística positiva de L2 a L3, de forma más concreta, a nivel del léxico, la sintaxis, la morfología o la fonética.

Referencias

- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. En J. C. Amaro, S. Flynn & J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (pp. 61-79). John Benjamins.
- Brown, C., Holman, E., Wichmann, S., & Velupillai, V. (2008). Automated Classification of the World's Languages: A Description of the Method and Preliminary Results. *STUF - Language Typology and Universals*, 61, 285-308. <https://doi.org/10.1524/stuf.2008.0026>
- Brown, J. I. (2002). *Reading Power*. Houghton Mifflin Company.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290. <https://doi.org/10.1177/0261927X8600500403>
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Eibensteiner, L. (2022). L3 acquisition of aspect: the influence of structural similarity, analytic L2 and general L3 proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0220>.

- Ellis, R. (2014). *The Study of second language acquisition*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 185-219. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59-82. <https://doi.org/10.1177/026765831038664>
- García-Sanz, E. (2016). La didáctica de terceras lenguas: una introducción orientada a la enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 1-11. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153186007/html/index.html>
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-24). Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. H. (2000). A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3. En J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (pp. 209-229). Erlbaum.
- Jaensch, C. (2009). L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. En Leung Y. I. (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 115-143). Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Kopečková, R. (2018). Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27(1-2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432629>
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Milenio.
- Lin, C. C., & Narbona-Pérez, J. E. (2021). La universalidad de la cortesía sociolingüística: informes basados en datos cuantitativos de hablantes de inglés, japonés, español y chino. En S. A. Flores Borjabad & R. P. Cabaña (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1538-1563). Dykinson.

- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 32, 45-56. <https://doi.org/10.32870/mycp.v11i32.356>
- Lu, J. (2020). Cuatro categorías de contraste morfológico entre chino y español. *Monográficos SinoELE*, 20, 177-189.
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2003). Multilingualism: Theory, Research Methods and Didactics. En G. Bräuer & K. Sanders (Eds.), *New Visions in Foreign and Second Language Education* (pp. 178-203). LARC Press.
- Moghtadi, L., Koosha, M., Lotfi, A. R. (2014). Second Language Grammatical Proficiency and Third Language Acquisition. *International Education Studies*, 7(11), 19-27. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p19>
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins.
- Rothman, J., González-Alonso, J., & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge University Press.
- Sánchez, L. (2014). An Inquiry into the Role of L3 Proficiency on Crosslinguistic influence in Third Language Acquisition. *Odisea*, 15, 169-188. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i15.282>
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21(1), 23-44. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001028>
- Sternberg, R. J. (2002). Cultural Explorations of Human Intelligence Around the World. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(3). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1035>.
- Tremblay, M. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Ottawa Papers in Linguistics*, 34, 109-111.
- Wang, T. (2016). *Conocimiento del español y logros laborales de los inmigrantes en Españas*. [Tesis doctoral]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/10621/TESIS%20Wang%2C%20Ting.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebecers*. [Tesis doctoral].
- Xu, J., & Yang, L. (2019). Review of Research on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. *Journal of Beijing International Studies University*, 41(3), 32-11. <https://doi.org/10.12002/j.bisu.221>
- Zhang, T. (2021). *El evento de desplazamiento: Análisis contrastivo entre el español y el chino, con referencia al inglés* [Tesis doctoral, UAM]. Biblos-e Archivo <http://hdl.handle.net/10486/700915>