

Exploración de la transferencia L1-L2 en el aprendizaje L3: factores emocionales y pedagógicos.

Juan Esteban Gallego Cano, Laura María Jaramillo Franco, Olga Lucía Páez Beltrán

División de Educación y Ciencias Sociales, Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Jenny Catalina Loaiza Fuquen

### **Autores**

Juan Esteban Gallego Cano

[juangallegoc@usantotomas.edu.co](mailto:juangallegoc@usantotomas.edu.co)

(<https://orcid.org/0009-0006-7225-6170>)

Laura María Jaramillo Franco

[laura.jaramillo@usantotomas.edu.co](mailto:laura.jaramillo@usantotomas.edu.co)

(<https://orcid.org/0009-0006-5563-407X>)

Olga Lucía Páez Beltrán

[olgapaez@usantotomas.edu.co](mailto:olgapaez@usantotomas.edu.co)

(<https://orcid.org/0009-0004-5369-1228>)

No tenemos ningún conflicto de intereses que declarar.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	10
MARCO TEÓRICO.....	13
Bilingüismo .....	13
Multilingüismo .....	14
Interacción Interlingüística .....	16
Transferencia Lingüística .....	18
Factores Emocionales en el Aprendizaje de Idiomas .....	20
OBJETIVOS .....	23
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos.....	23
MARCO METODOLÓGICO.....	24
Método.....	24
Participantes .....	26
Instrumentos de Recolección de Datos.....	28
Consideraciones éticas.....	31
Recolección de datos.....	32
Método de Análisis de Datos .....	34
Procedimiento de Análisis Estadístico Correlacional.....	37

Interpretación de los Resultados.....	39
Percepción de Errores Gramaticales: Análisis Correlacional.....	39
Caso 1: Aprobación en la detección (Baja dispersión).....	39
Caso 2: Heterogeneidad en la percepción (Alta dispersión) .....	40
Caso 3: Diferencias contextuales notorias.....	40
Hallazgos preliminares.....	40
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS: PEREIRA.....</b>	<b>42</b>
1. Introducción al Análisis .....	42
2. Resultados del Análisis Lingüístico (Instrumento 1) .....	42
2.1 Codificación inicial .....	42
3. Resultados del Análisis Emocional (Instrumento 2).....	45
3.1 Codificación inicial .....	45
3.2 Categorías temáticas.....	46
4. Análisis Correlacional Cualitativo .....	48
5. Triangulación de Datos .....	49
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS: CALI .....</b>	<b>52</b>
1. Introducción .....	52
2. Resultados del componente lingüístico (instrumento 1) .....	52
2.1. Codificación Inicial.....	52
3. Resultados del Análisis Emocional (Instrumento 2).....	56
3.1 Codificación inicial .....	56

	4
3.2 Categorías temáticas.....	57
4. Análisis Correlacional Cualitativo .....	59
5. Triangulación de Datos.....	61
ANÁLISIS COMPARATIVO: PEREIRA Y CALI .....	63
1. Introducción al análisis comparativo.....	63
2.Resultados del componente gramatical: Comparación Cali vs. Pereira.....	66
3. Resultados del componente emocional: Comparación Cali vs. Pereira .....	69
4. Análisis correlacional entre errores y emociones .....	71
5. Similitudes y diferencias clave .....	74
6.Discusión e implicaciones pedagógicas .....	76
PRODUCTO PEDAGÓGICO: MANUAL PRÁCTICO PARA DOCENTES.....	80
Descripción general del manual .....	80
Principios pedagógicos y estructura.....	81
Estructura del Manual .....	82
Análisis cualitativo de la rúbrica de evaluación del manual docente.....	83
Hallazgos de la evaluación .....	83
Modificaciones realizadas .....	84
CONCLUSIONES.....	85
Limitaciones del estudio.....	87
Recomendaciones para futuras investigaciones .....	88
Reflexión final .....	90



REFERENCIAS.....91

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Participantes .....	28
<b>Tabla 2.</b> Instrumentos .....	30
<b>Tabla 3.</b> Cronograma de actividades.....	33
<b>Tabla 4.</b> Tendencias por preguntas .....	43
<b>Tabla 5.</b> Análisis correlacional cualitativo .....	48
<b>Tabla 6.</b> Tendencia por preguntas.....	53
<b>Tabla 7.</b> Análisis correlacional cualitativo .....	60
<b>Tabla 8.</b> Similitudes y diferencias clave entre Pereira y Cali.....	74

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Comprensión de multilingüismo .....	16
<b>Figura 2.</b> Impacto emocional en el aprendizaje de idiomas.....	21
<b>Figura 3.</b> Diagrama de flujo de las etapas del análisis de Creswell (2018).....	37
<b>Figura 4.</b> Frecuencia de emociones reportadas en clases de Francés.....	47
<b>Figura 5.</b> Matriz de relación: tipos de errores y emociones. ....	49
<b>Figura 6.</b> Frecuencia de emociones reportadas en clases de Francés.....	59
<b>Figura 7.</b> Matriz de relación .....	60
<b>Figura 8.</b> Comparación de aceptación de oraciones erróneas (Pereira vs. Cali) .....	66
<b>Figura 9.</b> Comparación de medias de aceptabilidad (Pereira vs. Cali) .....	67
<b>Figura 10.</b> Comparación de índices emocionales: Pereira vs. Cali.....	71

## RESUMEN

El presente estudio analiza los factores lingüísticos, emocionales y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje del francés como tercera lengua (L3) en contextos bilingües hispano–ingleses de Colombia. Desde un enfoque cualitativo descriptivo–correlacional, se exploraron los procesos de transferencia lingüística desde la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en 35 estudiantes de grado 11 de instituciones educativas de Cali y Pereira. Se emplearon tres instrumentos: un test de juicios de gramaticalidad, una encuesta de emociones y una rúbrica de validación docente. Los resultados evidencian que el inglés (L2) ejerce una influencia más fuerte que el español (L1) en la producción gramatical del francés (L3), confirmando la hipótesis del “L2 Status Factor”. Asimismo, las emociones mostraron un papel mediador crucial: la ansiedad y la frustración se asociaron con una mayor persistencia de errores, mientras que la confianza y el disfrute favorecieron la autocorrección. Como producto derivado del tercer objetivo, se diseñó un Manual Práctico para Docentes que integra estrategias basadas en evidencia para gestionar la transferencia lingüística y los factores emocionales. Este manual busca fortalecer la enseñanza del francés en contextos bilingües, ofreciendo herramientas didácticas adaptables y centradas en la realidad del aula. La investigación aporta elementos para repensar la didáctica multilingüe desde una perspectiva integral que une lo lingüístico, lo cognitivo y lo emocional.

**Palabras clave:** aprendizaje multilingüe, estrategias pedagógicas, factores emocionales, francés como tercera lengua, transferencia lingüística.

## ABSTRACT

This study examines the linguistic, emotional, and pedagogical factors involved in learning French as a third language (L3) within bilingual Spanish English contexts in Colombia. Using a qualitative, descriptive–correlational approach, the research explored L1 and L2 transfer processes among 35 eleventh–grade students from schools in Cali and Pereira. Three instruments were applied: a grammatical judgment test, an emotion survey, and a teacher evaluation rubric. Results revealed that English (L2) exerts a stronger influence than Spanish (L1) on French (L3) grammar production, confirming the “L2 Status Factor” hypothesis. Emotional variables played a crucial mediating role: anxiety and frustration correlated with persistent errors, while confidence and enjoyment facilitated self-correction. As a conclusion and outcome of the third specific objective, a Practical Teaching Manual was designed, integrating evidence–based strategies to manage linguistic transfer and emotional factors. This manual provides adaptable classroom tools aimed at enhancing French instruction in bilingual environments. The findings contribute to rethinking multilingual education through an integrated framework that connects linguistic, cognitive, and affective dimensions.

**Keywords:** emotional factors, French as a third language, linguistic transfer, multilingual learning, pedagogical strategies.

## INTRODUCCIÓN

A medida que el mundo está cada vez más interconectado, aprender idiomas se convierte en una habilidad esencial para el presente y el futuro. El interés de las personas por aprender un segundo idioma (L2) extranjero ha crecido significativamente, convirtiéndose en una habilidad muy valorada tanto a nivel personal como profesional. Asimismo, estudiar una tercera lengua (L3) ha cobrado mayor importancia en el mundo globalizado actual, sobre todo en contextos donde el multilingüismo se reconoce cada vez más como un activo esencial. Sin embargo, estudios recientes han demostrado que aprender una L3 puede ser un desafío, especialmente porque la primera lengua L1 y L2 que una persona ya conoce puede presentar casos de transferencia en el proceso de aprendizaje. Por eso, es necesario un llamado a la acción para comprender estas realidades.

De Angelis (2007) explica que la gramática y los patrones lingüísticos de L1 y L2 a menudo se transfieren a L3, lo que dificulta el aprendizaje de la nueva lengua. Además, las investigaciones sugieren que cuanto más similares sean la L1 y la L2 a la L3, mayor será la probabilidad de transferencia entre ellas (Cenoz, 2013). Esto significa que los métodos de enseñanza deben considerar las lenguas específicas que cada estudiante ya domina.

Tal y como sucede en dos instituciones educativas bilingües en Colombia, una en la ciudad de Cali y otra en Pereira, donde se evidencia un ambiente de aprendizaje multilingüe dado que estos estudiantes colombianos aprenden inglés como segunda lengua desde la infancia y, al llegar a grados superiores, como en la educación media, se enfrentan al aprendizaje del francés como (L3). Esto implica no sólo interiorizar nuevas estructuras lingüísticas, sino también pasar por una experiencia emocional que puede influenciar en el aprendizaje de (L3). Durante la práctica como educadores multilingües se ha observado cómo los estudiantes transfieren estructuras del español (L1) al inglés (L2). Por ejemplo, en

estudiantes de grado segundo (7-8 años), este fenómeno es bastante común; gramaticalmente, tienden a construir frases como: *is playing, I have \_\_ years old*. En el primer caso, omiten el sujeto por la influencia del español y en el segundo caso intentan utilizar de forma literal la estructura del verbo “tener” para expresar la edad en inglés.

Esta investigación tiene como propósito explorar los procesos de transferencia lingüística desde la L1 y L2 en el proceso de aprendizaje de una L3, teniendo en cuenta las dimensiones emocionales e implicaciones pedagógicas que inciden en dicho proceso con el ánimo de hallar relaciones entre estas variables.

Los profesores deben considerar estos fenómenos de aprendizaje de terceras o múltiples lenguas para abordar plenamente los retos y oportunidades que estos procesos representan en tres niveles diferentes: didáctico, procedimental y analítico. Los niveles de indagación deben provenir de fuentes teóricas y basadas en evidencias que, aportando verdaderos conocimientos, contribuyan al aprendizaje y enseñanza de lenguas en este marco de multilingüismo que vive el mundo actual. Como afirma Falk (2011) el aprendizaje de L3 es diferente al de L2 ya que la cantidad de estructuras lingüísticas previamente aprendidas es significativamente más amplia.

En consecuencia, existe un creciente interés por comprender cómo influyen las lenguas previamente adquiridas en el aprendizaje de una tercera lengua (L3). Sin embargo, la influencia de las lenguas previamente aprendidas (L1 y L2) en la adquisición de la L3 sigue siendo una cuestión compleja.

Dado que este fenómeno aún no se ha explorado ampliamente, persisten vacíos en la comprensión profunda de cómo la adquisición previa de una L1 y L2 se articula con el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (L3 o Ln). Demiray (2020) en su estudio observacional afirma que “el papel de una lengua previamente adquirida durante la adquisición de una

segunda lengua puede contribuir a comprender cómo se clasifican las lenguas en la mente humana” (p.296). Así pues, apreciar la influencia de las lenguas previas en el aprendizaje de la L3 es crucial para desarrollar estrategias pedagógicas más eficaces para los alumnos multilingües. Considerando estos antecedentes, la pregunta de investigación propuesta es: ¿Qué factores lingüísticos, emocionales y pedagógicos influyen en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua en contextos multilingües en Colombia?

## MARCO TEÓRICO

Puesto que aprender una nueva lengua en un contexto multilingüe implica una mezcla de factores importantes: multilingüismo, transferencia lingüística, interacción interlingüística e influencias emocionales, el presente apartado se presenta con los conceptos clave para el desarrollo del presente proyecto. El bilingüismo y multilingüismo permiten a los estudiantes utilizar sus conocimientos lingüísticos de distintas maneras, pero también plantea retos como la transferencia lingüística, que puede favorecer o dificultar el aprendizaje en función de la similitud de las lenguas. La interacción interlingüística crea oportunidades para que los estudiantes conecten lo que ya saben con la nueva lengua, mientras que los factores emocionales, como la ansiedad y la motivación, desempeñan un papel clave en su experiencia de aprendizaje. Estas ideas conforman el marco para entender cómo los estudiantes abordan el aprendizaje de una tercera lengua (L3) en entornos educativos.

### Bilingüismo

Según la Real Academia Española (RAE), el bilingüismo se define como el uso habitual de dos lenguas en un mismo territorio o por una misma persona. A lo largo de los años, diversos autores han intentado proporcionar una definición de este concepto. Bloomfield (1933) sostenía que ser bilingüe implica tener un dominio igual de ambas lenguas, como si se fuera monolingüe en cada una de ellas. Por otro lado, Haugen (1953), Weinreich (1953) y Macnamara (1967) coincidían en que el bilingüismo se refiere a la capacidad de manejar ambas lenguas sin importar el ámbito en que se utilicen, ya sea personal o profesional (Cabrera, 2017). Sin embargo, aún persiste incertidumbre sobre el nivel de competencia necesario para que una persona sea considerada bilingüe. Mientras algunos sostienen que es necesario dominar todos los aspectos de ambos idiomas, otros consideran suficiente tener habilidades en una de las cuatro áreas (leer, hablar, escribir o entender). De acuerdo con Harding y Riley (1998), las personas que emplean diferentes lenguas en distintos contextos de

su vida desarrollan sus habilidades comunicativas y su vocabulario en niveles variados, dependiendo de las necesidades específicas de cada contexto (Alejandra, 2018).

En cuanto a la definición actual del bilingüismo, se considera que una persona es bilingüe si tiene un buen dominio de ambos idiomas y los utiliza con regularidad en su vida diaria. Sin embargo, aún persiste el desacuerdo entre los autores sobre cuándo una persona puede ser considerada como dominadora de un idioma y cómo se puede verificar este dominio (Protasova, 2010). Además, dado que los idiomas varían y los contextos sociales y culturales en los que se emplean también son diversos, el nivel de conocimiento y fluidez con que se maneje un idioma será diferente. Por lo tanto, no se puede esperar que una persona domine varios idiomas de la misma forma. El grado de conocimiento de un idioma dependerá de su uso en diferentes contextos y con distintas personas. En este sentido, para ser considerado bilingüe no es necesario que una persona domine ambos idiomas con la misma habilidad que un monolingüe.

## **Multilingüismo**

Las aproximaciones conceptuales al “multilingüismo” han cambiado con el tiempo. En este sentido, Rampton (2019) afirma que “el multilingüismo debe ser visto como un repertorio de estilos y recursos lingüísticos, sintonizados con entornos y esferas particulares de la vida, desarrollados a lo largo de la experiencia biográfica de una persona” (p. 2). Esto significa que el multilingüismo es algo más que una pluralidad de lenguas nombradas, sino que también puede entenderse como todo el conjunto de activos lingüísticos y mentales que posee una persona para acceder al mundo que le rodea.

En la misma línea, Blommaert (2010) menciona que el multilingüismo «no debe verse como una colección de “lenguas” que un hablante controla, sino más bien como un complejo de recursos semióticos específicos, algunos de los cuales pertenecen a una “lengua” convencionalmente definida, mientras que otros están por debajo de otra» (p. 102). Estos

recursos incluyen, por supuesto, variedades lingüísticas, géneros, registros y formas de utilizar la lengua en entornos comunicativos concretos y en diversos tipos de situaciones en las que surge la necesidad de comunicarse. Esta nueva visión del multilingüismo va más allá del simple conocimiento de una combinación de códigos lingüísticos como L1 + L2.

Por último, para (Benzehaf, 2021) el multilingüismo puede entenderse como el uso de más de una lengua, abarcando la hibridez y la fluidez. Adicionalmente, según Bialystok (2009), entre los beneficios del multilingüismo se encuentran los siguientes: competencia lingüística, competencia intercultural, mejor funcionamiento del control ejecutivo,

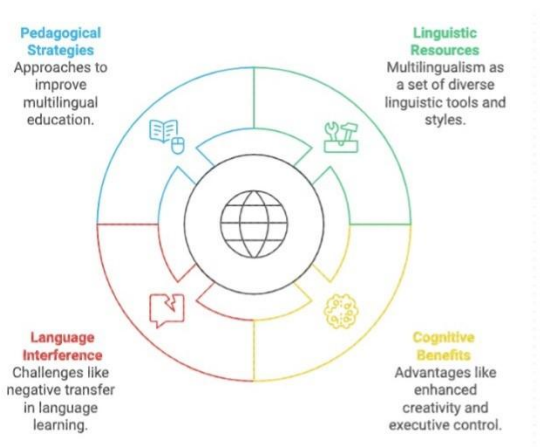
mayor creatividad, así como protección contra la pérdida de funciones cognitivas relacionado con el envejecimiento. En relación con estas consideraciones, este proyecto de investigación tiene como objetivo comprender el fenómeno de la transferencia lingüística en jóvenes estudiantes multilingües que implican su L1, L2 y L3 conocimientos lingüísticos y pragmáticos para sugerir algunas mejoras pedagógicas y recursos para hacer frente a posibles situaciones de transferencia lingüística y cómo favorecer aquellas que pueden estar vinculadas con los factores emocionales que suceden a existir en escenarios de aprendizaje de idiomas.

No obstante, no es de extrañar que algunos académicos (Bialystok & DePape, 2009; Krizman, et al 2012) también hayan señalado que el multilingüismo, entendido como el aprendizaje y uso de dos o más idiomas de forma regular según Trebits (2021), puede afectar al desarrollo de habilidades complejas esenciales para el éxito académico, incluyendo la comprensión lectora, la multitarea y el aprendizaje de nuevos idiomas (p. 475).

Como conclusión, el multilingüismo puede definirse a efectos de esta investigación como afirman Blommaert et al. (2013) en Bakhyt & Mandel (2019) cuando afirman que el multilingüismo debe entenderse como un conjunto de diferentes tipos de repertorios que abarcan un vasto número de recursos que implican un amplio conjunto de variedades lingüísticas, estilos, acentos, dialectos, géneros, registros y es una cuestión de grado y continuo a pesar de -si pertenece a una sola -lenguall convencionalmente definida o a varias de

ellas (Bakhyt & Mandel, 2019, p. 20) Aquí repertorio ha de entenderse como el uso completo y dinámico del lenguaje que las personas saben utilizar en diferentes tipos de situaciones: lingüísticas, culturales o sociales.

**Figura 1. Comprensión de multilingüismo**



**Nota.** Elaboración propia. Esta figura destaca cuatro dimensiones clave del multilingüismo: estrategias pedagógicas, recursos lingüísticos, transferencia lingüística y beneficios cognitivos. La información presentada se obtuvo de fuentes teóricas para apoyar el marco conceptual del estudio.

### Interacción Interlingüística

La interacción interlingüística, según Wrembel et al. (2020), se refiere al proceso por el cual los sistemas lingüísticos de un individuo multilingüe interactúan y dan forma al aprendizaje de una nueva lengua, en este caso, una tercera lengua (L3). Este proceso pone de manifiesto cómo el conocimiento fonológico y perceptivo desarrollado previamente en las lenguas iniciales (L1 y L2) influye en la percepción y producción durante el aprendizaje de la L3, generando transferencias que pueden facilitar o dificultar el progreso en función de las similitudes entre los sistemas lingüísticos implicados.

Un factor importante que influye en la interacción interlingüística es la percepción que tienen los alumnos de la distancia lingüística entre las lenguas. De acuerdo con Nelson et al. (2021) este aspecto, conocido como psicotipología, refleja la percepción que cada individuo tiene de la cercanía o lejanía entre lenguas. Esta percepción puede determinar en qué medida se transfieren los conocimientos previos de una lengua a otra, sobre todo en aspectos fonológicos. Por tanto, la influencia mutua entre lenguas viene determinada no sólo por su relación tipológica objetiva, sino también por la percepción personal del alumno. Esta interacción entre los sistemas lingüísticos y la percepción personal pone de relieve la importancia de considerar tanto la dimensión lingüística como la afectiva en la educación multilingüe.

Varios estudios han demostrado que las prácticas de evaluación influyen significativamente en la interacción interlingüística en las aulas bilingües. Bautista, Leones y García (2024) realizaron un estudio en el que examinaron cómo se utiliza la evaluación en las clases de inglés en el contexto de una escuela rural colombiana. Mediante entrevistas y cuestionarios, el estudio comparte las percepciones de los profesores de inglés sobre el papel que se pretende que desempeñen las evaluaciones en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Un hallazgo clave es la discrepancia entre los objetivos de la evaluación (evaluar, guiar y mejorar el aprendizaje) y las limitaciones a las que se enfrenta, donde problemas como los recursos limitados, la formación inadecuada de los profesores y los desafíos contextuales específicos a menudo obstaculizan su pleno potencial.

Los estudios realizados por Kopečková et al. (2022) han demostrado el importante papel de la interacción fonológica interlingüística en el aprendizaje de la L3, especialmente en la pronunciación. Estos autores han analizado cómo las lenguas que un hablante ya conoce pueden afectar el aprendizaje de una tercera lengua (L3), centrándose en la pronunciación. Su investigación examina a adolescentes que hablan alemán o polaco como primera lengua (L1), inglés como segunda lengua (L2) y están aprendiendo polaco o alemán como tercera lengua

(L3). Se analiza cómo determinados sonidos, como la «r», el sonido /w/ y las consonantes finales, se ven influidos por los sistemas lingüísticos previos de los alumnos. Los autores revisan varios modelos teóricos para explicar este fenómeno, entre estos el Modelo de Primacía Tipológica que sugiere que la similitud lingüística determina los efectos de transferencia, y el Modelo de Mejora Acumulativa que hace hincapié en la contribución aditiva de las lenguas previas al aprendizaje de L3. Los resultados muestran que la primera lengua (L1) suele ejercer una influencia dominante en la pronunciación de la L3, mientras que la segunda lengua (L2) también puede influir en la pronunciación cuando comparte similitudes fonológicas con la L3.

### **Transferencia Lingüística**

La transferencia lingüística, como explican Nedergaard, Wallentin y Lupyan (2022), se refiere al proceso por el cual el uso de una lengua afecta positiva o negativamente al rendimiento en tareas cognitivas, especialmente cuando se aprenden segundas y terceras lenguas. Este fenómeno se produce cuando el procesamiento verbal se vincula con otros recursos cognitivos, creando retos a la hora de organizar y retener las nuevas estructuras de una lengua meta. En entornos multilingües, esta transferencia se hace aún más compleja, ya que el aprendizaje de una tercera lengua requiere un alto nivel de control cognitivo para equilibrar y gestionar las estructuras de varias lenguas simultáneamente.

Según Wang, Lipton y Tsvetkov (2020), cuando se aprenden varias lenguas dentro de un mismo modelo, pueden generarse conflictos lingüísticos que afectan el rendimiento en lenguas específicas. Esto ocurre cuando los parámetros compartidos en un sistema multilingüe intentan ajustarse simultáneamente a las estructuras de diferentes lenguas, lo que da lugar a fenómenos de interferencia entre ellas.

Las investigaciones han puesto de relieve el potencial que tienen prácticas innovadoras como el translenguaje como potente enfoque pedagógico para apoyar la diversidad lingüística y

cultural en contextos educativos. Carrero, Salas y Oliveros (2023) exploran cómo se aplican las prácticas de translenguaje en un entorno virtual bilingüe y su impacto en estudiantes universitarios de varias regiones de Colombia. Su estudio subraya cómo el translenguaje, al integrar tanto el inglés como el español, fomenta un entorno educativo inclusivo que mejora el compromiso, la confianza y la comprensión de los estudiantes, especialmente para aquellos cuya lengua materna no es ni el inglés ni el español.

El translenguaje ha sido ampliamente reconocido como una estrategia pedagógica valiosa en la educación bilingüe y multilingüe para abordar la transferencia lingüística y promover la transferencia positiva. Ortega (2019) en su reflexión sobre el multilingüismo y las prácticas de translenguaje en las aulas de EFL, enfatiza cómo la lengua materna de los estudiantes (español) puede ser utilizada estratégicamente en el aula mientras aprenden una segunda lengua (inglés). Ortega (2019) destaca que permitir el uso intencional de una primera lengua puede ayudar a la comprensión y apoyar la adquisición de una segunda lengua al reducir las demandas cognitivas y permitir a los estudiantes conectar estructuras lingüísticas a través de las lenguas. Este enfoque está en consonancia con la investigación sobre la interacción interlingüística, que sugiere que la integración intencionada de la lengua materna de un alumno puede reducir las interferencias y favorecer el aprovechamiento de estructuras lingüísticas previamente conocidas.

Filippi et al. (2020) exploran los efectos cognitivos asociados al aprendizaje de varias lenguas, especialmente entre individuos bilingües y multilingües. Presenta varios estudios que ponen de relieve resultados tanto positivos como complejos en capacidades cognitivas como la atención selectiva, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Una discusión clave en el artículo gira en torno a la «ventaja bilingüe», el concepto de que los bilingües pueden experimentar ganancias cognitivas sobre los monolingües, especialmente en tareas que requieren inhibición y gestión de la atención.

Este estudio aporta valiosas ideas que se alinean directamente con el presente proyecto de investigación, que pretende desarrollar estrategias para gestionar la interferencia lingüística en la adquisición de una segunda y tercera lengua. Su énfasis en la interferencia cognitiva y los mecanismos de control en individuos multilingües establece una sólida base teórica para el estudio. Comprender cómo los bilingües y multilingües manejan la transferencia lingüística, especialmente en tareas que exigen un alto control cognitivo, es fundamental para diseñar estrategias que favorezcan un uso más consciente y eficaz de sus repertorios lingüísticos. Estos hallazgos sobre el control inhibitorio constituyen un punto de referencia clave para la elaboración de intervenciones pedagógicas informadas y contextualizadas.

### **Factores Emocionales en el Aprendizaje de Idiomas**

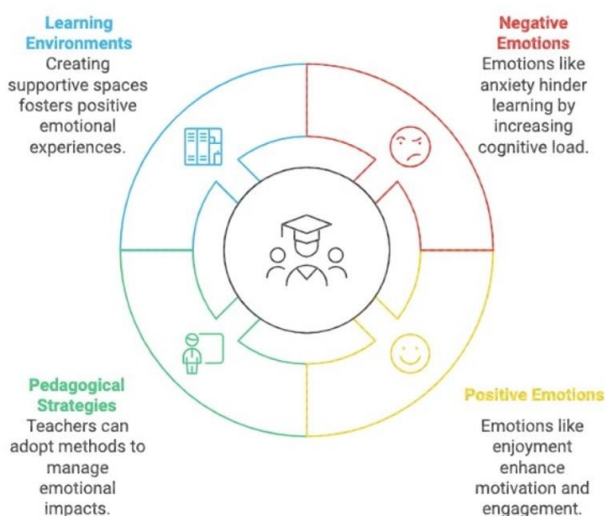
Shao, Pekrun y Nicholson (2019) definen los factores emocionales en el aprendizaje de idiomas como la gama de emociones que los estudiantes experimentan en el aula de idiomas, como ansiedad, disfrute, orgullo o frustración, que influyen directamente en su proceso de aprendizaje de idiomas. Estos factores emocionales afectan a funciones cognitivas esenciales, como la atención y la memoria, y desempeñan un papel fundamental en la motivación y el compromiso de los estudiantes. En particular, ciertas emociones pueden generar una mayor carga cognitiva y dificultar el procesamiento, mientras que otras están asociadas con una participación más activa y sostenida en las tareas de aprendizaje.

Según Wang, Ganushchak, Welie et al (2024), las emociones juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje de idiomas. Las actividades de aprendizaje pueden generar una variedad de experiencias emocionales que los docentes deben tener en cuenta al diseñar sus estrategias pedagógicas.

Al comprender cómo las emociones afectan el aprendizaje, se pueden crear estrategias que reduzcan el impacto de emociones como la ansiedad y fomenten otras que favorezcan el proceso de aprendizaje. De esta manera, el proyecto busca observar y abordar los procesos de

transferencia lingüística en relación con los factores emocionales, mediante la creación de entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar sus conocimientos previos, mejorando tanto su experiencia como sus resultados en el aprendizaje de una tercera lengua (L3) o de una lengua adicional (Ln). El multilingüismo y los factores emocionales están estrechamente relacionados, especialmente en el contexto de las políticas lingüísticas familiares y el aprendizaje de idiomas. Según Sevinç y Mirvahedi (2022), las emociones desempeñan un papel fundamental en la configuración de las ideologías, las prácticas y la gestión lingüística dentro de las familias multilingües. Destacan que las emociones no solo influyen en el aprendizaje de idiomas, sino que también afectan las relaciones familiares y el bienestar individual. La interacción entre las emociones y las prácticas multilingües, como la ansiedad lingüística y la resiliencia emocional, subraya la importancia de abordar tanto las dimensiones cognitivas como las afectivas en la educación de idiomas. Comprender esta conexión puede ayudar a desarrollar estrategias que aprovechen el bienestar emocional para apoyar a los estudiantes multilingües, fomentando experiencias positivas en entornos educativos multilingües.

**Figura 2.** Impacto emocional en el aprendizaje de idiomas



*Nota.* Elaboración propia. Esta figura ilustra cuatro aspectos clave sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje de idiomas: la importancia de entornos de aprendizaje propicios; el impacto de emociones como la ansiedad, que pueden obstaculizar el progreso; el papel de emociones positivas como el disfrute, que fomentan la participación; y la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a gestionar estos efectos de manera efectiva.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Determinar los factores lingüísticos, emocionales y pedagógicos que interfieren en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua en un ambiente de aprendizaje multilingüe en Colombia.

### Objetivos Específicos

Caracterizar los patrones de transferencia lingüística desde la L1 y L2 en el aprendizaje de L3.

Analizar las relaciones entre los factores emocionales, lingüísticos y pedagógicos en el aprendizaje de L3.

Evaluar la propuesta de estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de habilidades interlingüísticas en el aprendizaje de L3 teniendo en cuenta las dimensiones emocionales.

## MARCO METODOLÓGICO

### Método

Este capítulo presenta el marco metodológico aplicado en el presente estudio incluyendo el enfoque y tipo de investigación, los instrumentos, los participantes y el método de recolección de datos. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo de corte descriptivo-correlacional. Por un lado, de acuerdo con Montero (2024) la investigación cualitativa es un enfoque metodológico que busca comprender fenómenos humanos en su contexto natural, interpretando las experiencias, significados y perspectivas de los participantes. Se caracteriza por el análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y textos, utilizando métodos inductivos y flexibles que permiten una comprensión profunda y holística del objeto de estudio. Por otro lado, Corona (2018) también indica que:

La investigación cualitativa es un paradigma emergente que sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el hombre, donde interactúan las versiones y opiniones del ser pensante, respecto a los hechos y fenómenos de estudio, para construir la realidad de manera cooperativa y dinámica”. (p. 75)

A su vez, el tipo de investigación descriptivo - correlacional detalla los fenómenos y el análisis de las relaciones entre variables sin manipulación experimental para caracterizar fenómenos y explorar asociaciones entre las variables. En el presente estudio, en los contextos específicos de ambas escuelas (Cali y Pereira) sin establecer causalidad directa entre las variables el componente lingüístico de transferencia y los factores emocionales (positivos o negativos asociados o que se asocian al aprendizaje del francés).

Para Hernández y Mendoza (2018), la investigación descriptiva busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u otros fenómenos, proporcionando una base para estudios correlacionales. Por otro lado, los estudios

correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular, utilizando técnicas estadísticas para estimar la correlación (Arias, 2006). Se tiene como intención contrastar los resultados de cada uno de los instrumentos diseñados en virtud del tiempo de exposición (aprendizaje) del francés (L3) en cada uno de los contextos educativos seleccionados ya que los tiempos son distintos. En el primer contexto (Cali) estudian el idioma como L3 desde 4º grado y en el segundo (Pereira) desde grado 11º grado.

De tal modo, se ha utilizado este enfoque ya que el propósito de la investigación es explorar las maneras en las que los sujetos perciben la transferencia lingüística de la L1 (español) y/o L2 (inglés) y su influencia en el aprendizaje francés (L3) o cualquier lengua adicional (Ln) al tiempo que también se conocen sus aportes subjetivos en relación con los factores emocionales subyacentes en el proceso de aprendizaje, a partir de una descripción de los fenómenos lingüísticos y emocionales y su correlación. Respecto al componente lingüístico, la investigación busca describir las instancias de transferencia desde la L1/L2 (en general y por nivel de L3), y describir el tipo de errores transferidos mediante un análisis contrastivo de las lenguas involucradas, según lo descrito por Lado y Sanz (2017), en este caso: hablantes nativos de español (L1) que son hablantes de inglés como segunda lengua (L2) que están aprendiendo francés como tercera lengua (L3).

Dentro de este enfoque, se pretende proporcionar una explicación amplia de cómo el aprendizaje del francés como tercera lengua (L3) se ve afectada por L1 y/o L2 por medio de tareas de juicios de gramaticalidad (GJT). Según Ionin y Zyzik (2014) y Lust y Blume (2017), las tareas de juicio de gramaticalidad son un tipo de tareas experimentales utilizadas en la investigación de L2 para obtener los juicios de los estudiantes sobre la gramaticalidad de las oraciones. Se invita a los participantes a calificar las oraciones como gramaticalmente aceptables o inaceptables, por lo tanto, GJT puede proporcionar información sobre el conocimiento implícito de los estudiantes de las reglas y estructuras gramaticales.

Los resultados de las tareas creadas se analizaron desde la perspectiva de la lingüística funcional y la conciencia metalingüística, ya que la transferencia en L3 puede tener lugar entre la L1 y la L3 y entre la L2 y la L3, como refieren Stadt et al (2016). En este estudio, los investigadores prueban una de las teorías propuestas en la literatura para explicar el aprendizaje de L3, la hipótesis del factor de estado de L2 (L2SFH). Según Bardel et al. (2007) y Falk et al. (2011), durante el aprendizaje de una L3, la L2 muestra mayor relevancia como fuente de transferencia lingüística, ya que presenta mayores similitudes cognitivas con el aprendizaje que la L1.

En cuanto a los factores emocionales en el aprendizaje, se busca encontrar la manera en que los sentimientos como la ansiedad, disfrute, frustración o desmotivación afectan la participación, esfuerzo cognitivo y desempeño comunicativo (Shao et al., 2019). Este diseño también describe de forma sistemática los tipos de emociones predominantes en los contextos en los que se aplicaron los instrumentos y explora su correlación con factores observables como errores de transferencia, interrupciones en el uso de la L3 o autoevaluaciones negativas del desempeño.

Además, como sostiene Wang et al. (2024), el diseño correlacional cualitativo no presume traer causalidades a cuenta, sino la detección de relaciones significativas entre categorías conceptuales, como por ejemplo la relación entre sentimientos negativos y recaída de errores transferidos desde L2, o entre sentimientos positivos y confianza en el habla o escritura en L3.

## Participantes

Los participantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: estudiantes de grado 11º de dos colegios privados, mixtos y bilingües ubicados en las ciudades de Pereira y Cali, Colombia. Ambos contextos comparten características institucionales similares, pero presentan diferencias en cuanto al momento en que los estudiantes inician el

aprendizaje de la tercera lengua (L3). En el colegio de Pereira, los estudiantes comienzan a estudiar francés desde grado décimo, mientras que en el colegio de Cali este proceso se inicia desde grado sexto, lo cual permite contrastar trayectorias de exposición a la lengua extranjera en contextos reales.

Se incluyeron únicamente estudiantes que hablen español como lengua materna (L1), tengan inglés como segunda lengua (L2) y estén aprendiendo francés como tercera lengua (L3). Además, que tuvieran entre 15 y 18 años y estar inscritos en los cursos correspondientes. Se priorizarán aquellos que cuenten con el permiso de asentimiento firmado ([Anexo 1. Asentimientos acudientes Cali.pdf](#) , [Anexo 2. Asentimientos padres Pereira.pdf](#)) por sus acudientes, participen activamente en clases de francés y que estén dispuestos a colaborar con los investigadores en las actividades de recolección de datos. La muestra fue de carácter intencional, seleccionando exclusivamente a quienes cumplan con las condiciones mencionadas, con el fin de garantizar que los participantes reflejen el perfil multilingüe requerido para el análisis de los procesos de transferencia lingüística.

En cuanto al proceso de reclutamiento, en el caso de Pereira los docentes de los colegios seleccionados proporcionaron una lista de estudiantes elegibles para participar en la investigación. En contraste, en la institución de Cali la participación de los estudiantes se gestionó mediante una convocatoria abierta, en la cual se dio de manera voluntaria. Los estudiantes manifestaron su disposición para participar, y posteriormente se recolectaron los consentimientos informados ([Anexo 3. Consentimientos estudiantes Cali.pdf](#) , [Anexo 4. Consentimientos estudiantes Pereira.pdf](#)). A todos los estudiantes se les informó sobre el propósito del estudio y los objetivos de investigación. Los padres o acudientes de los estudiantes menores de edad firmaron el documento de asentimiento antes de iniciar la participación.

Entre los dos contextos se obtuvo una población total de 121 estudiantes y se seleccionó una muestra de 35 estudiantes (14 de Cali y 21 de Pereira). Finalmente, se

incorporaron 8 docentes (5 de la institución de Cali y 3 de Pereira) que enseñan o han enseñado francés anteriormente. Todos los docentes cuentan con grados de licenciatura en bilingüismo, enseñanza de lenguas extranjeras o afines.

**Tabla 1. Participantes**

Número de participantes	Edad	Lugar de origen	Nivel/ámbito educativo	Características adicionales pertinentes al proyecto
14 estudiantes	15-18	Cali	Grado 11°	Estudiantes bilingües que aprenden francés como tercera lengua desde grado 6°.
21 estudiantes	15-18	Pereira	Grado 11°	Estudiantes bilingües que aprenden francés como tercera lengua desde grado 10°.
1 maestro	35-40	Bogotá	Universitario	Maestros de lenguas extranjeras con experiencia en enseñanza y evaluación de L3.

Fuente: Elaboración propia.

### Instrumentos de Recolección de Datos

Para esta investigación se han diseñado, validado e implementado dos instrumentos de recolección de datos: un test de gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)), una encuesta de emociones a estudiantes ([Anexo 6. Encuesta emocional.docx](#)). En el primer caso, se desarrollaron tareas de juicio de gramaticalidad (GJT) para evaluar el conocimiento implícito de los participantes sobre la estructura gramatical del francés, y cómo las transferencias lingüísticas desde L1 y L2 afectan su desempeño en estas tareas.

Este instrumento se diseñó para identificar errores gramaticales en francés (L3) en el cual se evidencien la transferencia e interferencia desde L1 o L2. Los estudiantes deben calificar oraciones como correctas e incorrectas, lo que permite detectar patrones de transferencia implícita. Las estructuras seleccionadas corresponden al nivel A2 del MCER y se centran en aspectos como conjugación verbal, uso de artículos definidos e indefinidos, orden sintáctico y preposiciones. El instrumento permite conocer la competencia implícita de los estudiantes frente a estructuras gramaticales en francés y la influencia de sus lenguas previas.

En el segundo instrumento, en la encuesta a estudiantes se empleó una encuesta semiestructurada que permitió identificar percepciones, emociones y experiencias subjetivas relacionadas con el aprendizaje del francés, tales como la ansiedad, la autoconfianza, la motivación y la percepción de interferencia entre lenguas previamente adquiridas (L1 y L2). La encuesta combina preguntas cerradas (tipo Likert y opción múltiple) con preguntas abiertas que permiten explorar más a fondo las vivencias personales de los estudiantes. Las preguntas cerradas permiten identificar patrones relacionados con la ansiedad, la motivación, la frustración y la confianza en el uso del francés, así como posibles casos de interferencia lingüística provenientes del español o del inglés. Esta prueba permite identificar tendencias emocionales y su relación con la transferencia lingüística.

Finalmente, en el tercer instrumento correspondiente a la rúbrica de evaluación para el manual docente ([Anexo 7. Rúbrica de evaluación manual para docentes.docx](#)), y con el fin de validar la herramienta pedagógica diseñada para abordar la interferencia lingüística y emocional en el aprendizaje de la tercera lengua en el ambiente escolar se construyeron unos criterios de evaluación para valorar la pertinencia del instrumento. Se aplicó con un experto en lingüística aplica y educación para analizar los aspectos como claridad del contenido, pertinencia de las estrategias, aplicabilidad en el aula, integración de componentes lingüísticos y emocionales, e innovación pedagógica. A continuación, se presenta una tabla descriptiva de los instrumentos implementados.

**Tabla 2. Instrumentos**

Instrumento	Descripción	Justificación	Metodología de Análisis	Autorización
<p>Test de gramaticalidad (N°1).</p> <p><a href="#">Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx</a></p>	<p>Tarea de juicio de gramaticalidad escrita sobre la identificación de errores lingüísticos en francés (L3), relacionados con la interferencia desde el español (L1) y el inglés (L2), en estructuras propias del nivel A2. Evalúa intuiciones gramaticales, sensibilidad lingüística y posibles patrones de transferencia interlingüística en estudiantes multilingües</p>	<p>Permite acceder a la perspectiva lingüística del estudiante, esencial para identificar patrones de transferencia entre lenguas y medir el conocimiento gramatical implícito.</p>	<p>Análisis descriptivo-correlacional que combina frecuencias y promedios de juicios gramaticales con codificación de errores por tipo e idioma de interferencia.</p>	<p><a href="#">Anexo 3. Consentimientos estudiantes Cali.pdf</a></p> <p><a href="#">Anexo 4. Consentimientos estudiantes Pereira.pdf</a></p>
<p>Encuesta a estudiantes (N°2)</p> <p><a href="#">Anexo 6. Encuesta emocional.docx</a></p>	<p>Cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas (Likert, opción múltiple) y abiertas sobre interferencia lingüística (L1/L2 → L3) y factores emocionales (ansiedad, motivación). Aplicado a 11° grado.</p>	<p>Permite recolectar datos cuantificables y comparables entre dos grupos etarios. Identifica patrones generales de interferencia y emociones en el aprendizaje del francés (L3). Eficiente para muestras grandes.</p>	<p>Cuantitativo descriptivo al incluir frecuencias y porcentajes. Cualitativo ya que se ofrece un análisis temático de respuestas abiertas. Integra análisis cualitativo de justificaciones escritas y triangula con cuestionarios sobre percepciones y factores emocionales.</p>	<p><a href="#">Anexo 3. Consentimientos estudiantes Cali.pdf</a></p> <p><a href="#">Anexo 4. Consentimientos estudiantes Pereira.pdf</a></p>
<p>Rúbrica de evaluación (N°3)</p>	<p>Rúbrica analítica dirigida a docentes de</p>	<p>Permite validar la herramienta pedagógica</p>	<p><b>Cualitativo:</b> análisis interpretativo de los niveles de logro por</p>	<p><a href="#">Anexo 8. Autorización manejo de</a></p>



<p><a href="#">Anexo 7. Rúbrica de evaluación manual para docentes.docx</a></p>	<p>lenguas extranjeras. Evalúa la pertinencia, aplicabilidad, claridad, innovación e integración de factores lingüísticos y emocionales en la herramienta pedagógica propuesta. Se estructura en seis criterios con escala cualitativa de 4 niveles y espacio para observaciones abiertas.</p>	<p>diseñada, con base en el juicio profesional de docentes expertos. Evalúa si las estrategias propuestas responden de manera articulada a la transferencia lingüística y a los factores emocionales implicados en el aprendizaje del francés (L3).</p>	<p>criterio y análisis temático de las observaciones abiertas. Se identifican patrones de valoración y categorías emergentes (fortalezas, debilidades, sugerencias). Se emplea el método de validación por juicio de expertos.</p>	<p><a href="#">información docentes.docx</a></p>
---	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

### Consideraciones éticas

El proceso de validación del primer instrumento diseñado ([Anexo 9. Validación instrumento 1 por Mg. Lucía Gordillo.pdf](#)) se realizó con la Mg. Lucia Gordillo quien es experta en enseñanza de lenguas y educación. La señora Gordillo es actualmente la Asesora de Bilingüismo del Distrito Lasallista Norandino Colombia, el cual acoge a 10 colegios de La Salle en Colombia. La docente Gordillo recibió el instrumento diseñado y lo evaluó respecto a la propuesta metodológica enviada. La experta diligenció el formato y lo devolvió 10 días después con comentarios y ajustes que fueron aplicados al instrumento. El segundo y tercer instrumento se validaron con la directora del programa de Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje, la Magister Catalina Loaiza Fuquen, quien revisó la pertinencia y sugirió ajustes para los instrumentos diseñados durante la sesión de asesoría del 14 de mayo del 2025.

La consecución de los avales para el desarrollo de la investigación se obtuvo al sostener las reuniones respectivas con los rectores de cada una de las instituciones. En las reuniones se describió el tipo de investigación, los objetivos y alcances, diseño metodológico y resultados esperados. Se presentaron los formatos de consentimientos y autorizaciones de los estudiantes y padres de familia para su firma. Posterior al análisis de viabilidad por parte de los rectores y sus equipos directivos se obtuvo el aval de desarrollo del trabajo investigativo en cada uno de los colegios.

Respecto a los consentimientos informados y autorizaciones por parte de los estudiantes y familias, en el caso de Pereira se tuvo un espacio de reunión con los padres de familia de los estudiantes seleccionados durante la entrega de informes del primer período académico del 2025 y allí se explicaron los pormenores de la investigación. Los padres firmaron al igual que los estudiantes luego de haber sido seleccionados. En el caso de Cali, se socializó con los estudiantes de grado 11 la propuesta de investigación, aclarando que su participación será completamente voluntaria y anónima. Así mismo, se explicó que los datos recolectados serán exclusivamente para comprender la interferencia lingüística y emocional para generar estrategias que permitan fortalecer el aprendizaje de la tercera lengua. En el caso de los consentimientos de los docentes, se compartió la propuesta investigativa describiendo el tipo de investigación, los objetivos y alcances, diseño metodológico y resultados esperados.

### **Recolección de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo siguiendo un protocolo estructurado que garantizó tanto la calidad de los datos obtenidos como el respeto por los principios éticos de la investigación educativa.

El proceso inició con la socialización del proyecto ante las directivas de cada institución educativa participante (una en Cali y otra en Pereira), donde se presentó el diseño metodológico, los objetivos, los instrumentos y el procedimiento de aplicación. Una vez

obtenido el aval institucional ([Anexo 10. Carta de aval Cali.pdf](#) , [Anexo 11. Carta de aval Pereira.pdf](#)), se procedió con la selección de los participantes mediante criterios previamente establecidos: estudiantes de grado 11° con L1 español, L2 inglés y en proceso de aprendizaje de francés como L3 y en rango de edades entre 15 y 18 años.

Se obtuvo el consentimiento informado por parte de los estudiantes, sus padres o acudientes, y del experto. El trabajo de campo se llevó a cabo en espacios escolares durante las clases regulares de francés, donde se aplicaron dos de los tres instrumentos diseñados.

**Tabla 3. Cronograma de actividades**

Fase	Descripción	Fecha de inicio	Fecha de finalización
Planeación y diseño	Definición del marco metodológico, diseño de instrumentos de recolección de datos, y obtención de permisos.	31 de marzo de 2025	15 de abril de 2025
Selección de participantes	Identificación y selección de estudiantes participantes, entrega de consentimientos informados.	7 de abril de 2025	11 de abril de 2025
Recolección de datos	Aplicación de test y encuesta a estudiantes	16 de mayo de 2025	12 de junio de 2025
Análisis de datos	Análisis estadístico y cualitativo de los datos recolectados.	15 de Julio 2025	15 de agosto de 2025
Desarrollo de propuestas	Formulación de estrategias para fomentar la transferencia lingüística positiva y aplicación de rúbrica (instrumento N°3) a docentes.	18 de agosto de 2025	30 de septiembre de 2025
Redacción de resultados y conclusiones	Redacción del informe final de la investigación y divulgación de resultados.	5 de octubre de 2025	5 de noviembre de 2025

Fuente: elaboración propia.

Nota: Este cronograma asegura que todas las actividades culminen antes de finales de noviembre de 2025, con un descanso de un mes en el verano, y un tiempo adecuado para completar las fases de análisis, desarrollo de propuestas y redacción final.

## Método de Análisis de Datos

El análisis de datos se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo-correlacional, orientado a interpretar y establecer relaciones entre las dos dimensiones clave del presente proyecto en torno al aprendizaje de una tercera lengua (L3) en contextos multilingües: la dimensión gramatical, referida a la transferencia lingüística desde la L1 (español) y la L2 (inglés), y la dimensión emocional, vinculada a las percepciones, actitudes y emociones experimentadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del francés. Esta estrategia metodológica es pertinente, dado que permite explorar cómo se manifiestan las transferencias lingüísticas y cómo las emociones como la ansiedad, la motivación o la frustración interactúan con dichas manifestaciones en el marco del aprendizaje multilingüe (Creswell & Creswell, 2018).

Se adoptó el enfoque de análisis temático, considerado por Braun y Clarke (2006) como “un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Organiza y describe el conjunto de datos en detalle, y va más allá al interpretar diversos aspectos del tema de investigación” (p. 79). Este enfoque ofrece flexibilidad para trabajar de manera inductiva, permitiendo que los temas emerjan del contenido, y es particularmente útil en investigaciones que buscan explorar experiencias y percepciones. De manera complementaria, Creswell y Creswell (2018) afirma que “*qualitative data analysis involves preparing and organizing the data for analysis, reducing the data into themes through a process of coding and condensing the codes, and finally representing the data in figures, tables, or a discussion*” (p. 193). Así, el análisis cualitativo implementado en este estudio incluyó la preparación de datos, la codificación abierta e inicial, la búsqueda y revisión de temas y la presentación interpretativa, garantizando una estructura sistemática para comprender las dimensiones lingüísticas y emocionales vinculadas al aprendizaje del francés como L3. Esto permite integrar de forma sistemática la información proveniente de los dos instrumentos tanto de las respuestas abiertas

de la encuesta como del análisis de patrones en el test de gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)). El análisis se desarrolló de manera inductiva, sin categorías predefinidas, siguiendo las cinco fases propuestas por Braun y Clarke (2006) y alineadas con la estructura metodológica general descrita por Creswell (2018):

1. **Lectura exploratoria:** se realizó una lectura exhaustiva y reiterada de las respuestas abiertas y de las valoraciones de las oraciones del test de juicios de gramaticalidad, con el propósito de obtener una comprensión global de los datos y registrar observaciones preliminares tanto sobre las emociones expresadas como sobre las tendencias en la evaluación de la corrección gramatical.
2. **Codificación inicial:** se identificaron y etiquetaron unidades de significado que reflejaran emociones (p. ej., ansiedad, disfrute, frustración, motivación) y percepciones sobre el aprendizaje, así como patrones lingüísticos relacionados con errores gramaticales y su posible conexión con estructuras de L1 o L2. Esta codificación, como señala Creswell (2018), constituye la base para la construcción de categorías interpretativas.
3. **Búsqueda y agrupación en temas:** los códigos se organizaron en categorías más amplias que representaran regularidades significativas. Para el componente lingüístico, se establecieron categorías asociadas a errores recurrentes (p. ej., uso incorrecto de auxiliares, omisión de partitivos, interferencia pragmática); para el componente emocional, se definieron agrupaciones como emociones positivas, emociones negativas, emociones vinculadas a dificultad gramatical y emociones ligadas al éxito en el aprendizaje.
4. **Definición, denominación y análisis interpretativo:** cada tema fue delimitado conceptualmente y se procedió a interpretar cómo las emociones y las percepciones declaradas por los estudiantes se relacionan con sus errores gramaticales y patrones de transferencia. Este análisis se orientó por el enfoque interpretativo propuesto por

Creswell (2018), que sugiere vincular los hallazgos empíricos con los marcos teóricos y el contexto del estudio.

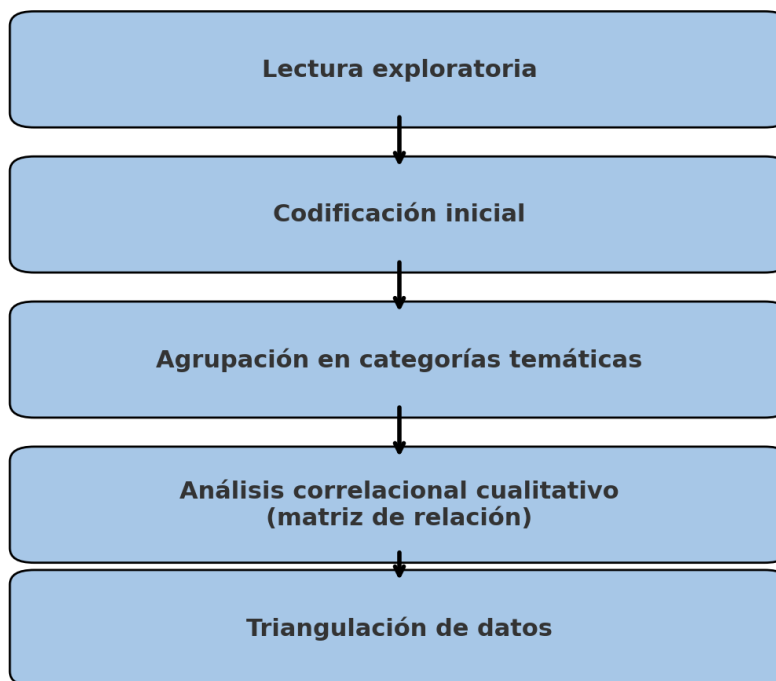
5. **Redacción y correlación cualitativa:** finalmente, se elaboró la narrativa analítica que integra los hallazgos del componente lingüístico y emocional, apoyada en fragmentos representativos de las respuestas. Para profundizar en la relación entre ambas dimensiones, se desarrolló un análisis correlacional cualitativo, que consistió en construir una matriz de relación que cruzó las categorías de errores gramaticales con las categorías emocionales, identificando patrones como la asociación entre altos niveles de ansiedad y errores por interferencia de la L2. Posteriormente, se realizó una comparación cruzada de casos, lo que permitió observar tendencias en función de variables contextuales (p. ej., tiempo de exposición a la L3 e institución educativa).

Como estrategia de validación, se implementó la triangulación de fuentes, contrastando información proveniente de los dos contextos (Pereira y Cali) con el fin de aumentar la credibilidad de los hallazgos y reducir sesgos derivados de una única fuente de datos (Creswell & Creswell, 2018).

Adicionalmente, se consideró el contexto diferencial entre instituciones (Cali vs. Pereira) para explorar cómo la exposición temprana o tardía al francés incide en la dinámica de interferencia lingüística y en las emociones experimentadas durante el proceso de aprendizaje. Este procedimiento analítico, fundamentado en Braun y Clarke (2006) y Creswell (2018), no solo permite describir las manifestaciones de transferencia lingüística y emociones en el aprendizaje del francés como L3, sino también comprender sus interrelaciones y proponer implicaciones pedagógicas orientadas a mejorar las experiencias multilingües.

Figura 3. Diagrama de flujo de las etapas del análisis de Creswell (2018)

### Fases del Análisis Cualitativo (Creswell, 2018)



Fuente: elaboración propia.

### Procedimiento de Análisis Estadístico Correlacional

El análisis de los resultados partió de las respuestas de los estudiantes a cada una de las oraciones del test de gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)). Para cada caso se calcularon tres indicadores fundamentales: promedio (media aritmética), mediana y dispersión ([Anexo 12. Indicadores promedio Cali.xlsx](#) , [Anexo 13. Indicadores promedios Pereira.xlsx](#)).

#### 1. Promedio - media aritmética (indicador de relación):

Se obtuvo sumando las valoraciones de los estudiantes y dividiéndolas entre el número total de participantes. Este valor refleja la tendencia central general del grupo, es decir, el nivel global de aceptabilidad de cada oración. En las tablas, este indicador aparece como indicador de relación.

## 2. Mediana

Se identificó ordenando las valoraciones de menor a mayor y ubicando el valor central. La mediana permite observar el punto de equilibrio de las respuestas, útil para contrastar si la mayoría coincidió en su percepción o si existieron diferencias significativas entre estudiantes.

## 3. Dispersión de los datos

La comparación entre media y mediana fue clave para interpretar la homogeneidad o variabilidad de las respuestas:

- a. Media  $\approx$  mediana: indica dispersión baja, lo que significa que los estudiantes tuvieron percepciones similares.
- b. Media  $>$  mediana: refleja que algunos estudiantes consideraron la oración más aceptable que la mayoría, elevando el promedio. Aquí hay heterogeneidad en las percepciones.
- c. Media  $<$  mediana: señala que un grupo de estudiantes valoró la oración con puntajes más bajos, por lo que el promedio tuvo una tendencia hacia abajo.

De este modo, el análisis de dispersión permitió identificar si la muestra se comportaba de manera homogénea o si había subgrupos con distintos niveles de sensibilidad lingüística frente a los errores presentados.

## Interpretación de los Resultados

La combinación de promedio, mediana y dispersión facilitó una lectura más profunda de los datos:

- a. Alto promedio y mediana alta: el error pasó desapercibido para la mayoría, lo que evidencia fuerte influencia de L1 o L2 en la producción.
- b. Bajo promedio y mediana baja: los estudiantes detectaron con facilidad el error, lo que refleja conciencia metalingüística.
- c. Diferencia notable entre promedio y mediana: señala heterogeneidad en el grupo, donde algunos estudiantes identifican el error y otros no. Esto puede estar relacionado con desigualdades en los niveles de competencia, el tiempo de exposición a la lengua o las estrategias de aprendizaje empleadas.

## Percepción de Errores Gramaticales: Análisis Correlacional

Las tablas ([Anexo 12. Indicadores promedio Cali.xlsx](#) , [Anexo 13. Indicadores promedios Pereira.xlsx](#)) resume las medidas de tendencia central y dispersión para los ítems de percepción gramatical en ambas ciudades. A continuación, se presentan tres casos paradigmáticos que ilustran los patrones más relevantes encontrados.

### **Caso 1: Aprobación en la detección (Baja dispersión)**

Pregunta 10 - "Je peux jouer le piano": Tanto en Pereira (Media=2.52, Mediana=3) como en Cali (Media=2.93, Mediana=3), se observa una baja dispersión. Esto indica un consenso generalizado en identificar el error en el uso del artículo ('jouer du piano'). La transferencia directa del inglés (" to play the piano") resulta evidente para la mayoría de los aprendices.

### **Caso 2: Heterogeneidad en la percepción (Alta dispersión)**

Pregunta 2 - "Je suis intéressé pour lire ce livre": Este error de preposición ('intéressé par') presenta alta dispersión en ambos contextos (Pereira: Media=2.10, Mediana=2; Cali: Media=3.21, Mediana=3). La notable diferencia entre media y mediana sugiere una división de opiniones: mientras un grupo de estudiantes detecta claramente el error en Cali, otro grupo tiende a percibir la oración como más aceptable, posiblemente por la interferencia del español ("interesado por").

### **Caso 3: Diferencias contextuales notorias**

Pregunta 4 - "Marie a les cheveux noirs et longs": Esta pregunta revela una de las diferencias más significativas entre los grupos. En Pereira, se observa baja dispersión (Media=2.62, Mediana=3), indicando consenso en la relativa aceptabilidad del error de orden del adjetivo. Por el contrario, en Cali, la dispersión es alta (Media=2.57, Mediana=2), mostrando una percepción más heterogénea y, en general, una mayor tendencia a rechazar la estructura. Esta divergencia apunta a la influencia de variables contextuales en la sensibilidad gramatical.

### **Hallazgos preliminares**

Los resultados cuantitativos no solo confirman la influencia de la L1 y la L2 en la producción del francés L3, sino que también precisan la influencia al revelar la heterogeneidad subyacente en la percepción de los errores.

En línea con la literatura sobre transferencia lingüística, errores de transferencia transparente del español (pregunta 10, 'jouer le piano') fueron detectados de manera casi unánime, lo que sugiere un desarrollo de la conciencia metalingüística de los aprendices hacia las estructuras más evidentemente incorrectas.

Sin embargo, el caso de la pregunta 2 (*'intéressé pour'*) demuestra que los errores más sutiles, posiblemente influenciados por una combinación de L1 y L2, generan división. Esto podría deberse a diferencias individuales en la competencia pragmática, la exposición a la contribución o las estrategias de aprendizaje.

El hallazgo más revelador surge de la comparación intergrupala (Pregunta 4). La disparidad en la percepción del orden de los adjetivos entre Pereira y Cali sugiere que factores más allá de la transferencia lingüística están en juego. Variables institucionales como el método de enseñanza (enfoque en la forma vs. enfoque comunicativo), los materiales utilizados o la cantidad de horas de exposición explícita a la gramática podrían explicar estas diferencias. Este resultado resalta la importancia de considerar el contexto de aprendizaje como una variable crucial en los estudios de adquisición de L3, y no solo la proximidad lingüística entre las lenguas.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS: PEREIRA

### 1. Introducción al Análisis

El análisis se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo-correlacional, orientado a comprender cómo se manifiestan los errores gramaticales por transferencia lingüística (desde L1 y L2) y cómo se relacionan con las emociones experimentadas por los estudiantes durante el aprendizaje del francés como tercera lengua (L3). Para ello, se aplicaron dos instrumentos:

- **Instrumento 1:** Test de Juicio de Gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)) (GJT), que permitió identificar patrones de transferencia.
- **Instrumento 2:** Encuesta sobre factores emocionales ([Anexo 6. Encuesta emocional.docx](#)), que exploró percepciones, actitudes y emociones vinculadas con el aprendizaje.

El análisis siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático y por Creswell (2018) para la integración correlacional y triangulación de datos.

### 2. Resultados del Análisis Lingüístico (Instrumento 1)

#### 2.1 Codificación inicial

Se examinaron las valoraciones de 14 oraciones en francés ([Anexo 14. Resultados instrumento 1 Pereira.xlsx](#)), clasificadas según si presentaban transferencia de L1 o L2 y se describieron los tipos de errores a nivel lingüístico en las categorías según su naturaleza: léxico, morfosintáctico, sintáctico o pragmático. Cada respuesta fue codificada en escala ordinal (1 = totalmente incorrecta, 4 = totalmente correcta).

**Tabla 4. Tendencias por preguntas**

Oración (tipo de error)	Indicador de relación	% "Correcta"
1. Il a 15 années. (L1 - falso cognado)	2.14	47.6%
2. Je suis intéressé pour lire ce livre. (L1 - preposición)	2.09	38.1%
3. Je vis dans une maison grande. (L1 - orden adjetivo)	2.28	42.8%
4. Marie a les cheveux noirs et longs. (L1 - orden adjetivos)	2.61	57.1%
5. Tu regardes moi ? (L1 - pronombre)	2.38	42.8%
6. Je pense que tu as raison, non ? (L1 - pragmático)	2.90	52.3%
7. Je suis d'accord, mais je ne suis pas d'accord. (L1 - redundancia)	2.57	52.3%
8. Je fais une douche tous les matins. (L2 - traducción literal)	2.95	66.6%
9. Il a allé au supermarché. (L2 - auxiliar)	2.33	42.8%
10. Je peux jouer le piano. (L2 - artículo partitivo)	2.52	52.3%
11. Ils ne parlent pas jamais en classe. (L2 - negación doble)	2.61	57.1%
12. Je suis fini mes devoirs. (L2 - auxiliar)	3.00	71.4%
13. Elle écoute la musique fort. (L2 - adjetivo/adverbio)	2.71	66.6%
14. Il mange souvent fast-food. (L2 - partitivo omitido)	2.10	47.6%

Fuente: elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos se puede interpretar que los errores por influencia de la L2 (inglés), especialmente en el uso de auxiliares, adjetivos u adverbios y doble negación son los que presentan mayor índice de aceptación de las oraciones como correctas, tal es el caso

en las oraciones 11 (71%, 3.00), 13 (66%, 2.71) y 4 (57%, 2.61) y que estas se asocian con ansiedad y frustración alta, confirmando su complejidad para los estudiantes. Los errores por L1 (español) presentan menor nivel de aceptación, siendo el porcentaje más alto en la oración 4 (orden de adjetivos) con 57% y un índice de relación de 2.61, seguido por las oraciones 6 (uso pragmático de la lengua) con un 52% y 2.90 de índice de relación y la oración 7 también con un 52% de aceptación y 2.57 de índice de relación. Estos primeros resultados indican que existe mayor transferencia desde la L2 (inglés) que de la L1 (español). La L1 presenta un promedio ponderado global de aceptación de las oraciones como correctas de 47.1%, mientras que la L2 se posiciona 10 puntos por encima con 57%. A continuación, pueden observarse ejemplos de las oraciones evaluadas con porcentajes más bajos, en los que vale la pena anotar que los porcentajes más bajos de L2 siguen siendo más altos que en L1 (4 puntos porcentuales por encima):

- A. Errores por transferencia L1 (español):** orden de adjetivo (*Je vis dans une maison grande*), pronombre (*Tu regardes moi?*), y preposición (*Je suis intéressé pour lire ce livre*). Estos fueron identificados con relativa facilidad: promedio de índice entre 2.09 y 2.38, con baja aceptación como correctos (<38%).
- B. Errores por transferencia L2 (inglés):** uso de auxiliar (*Il a allé au supermarché*), partitivo omitido (*Il mange souvent fast-food*). En estos casos, la identificación presentó mayor dificultad para los estudiantes con un índice entre 2.10 y 2.33 con aceptación de (<42%). Algunos de los casos más bajos de aceptación son uso lo que indica mayor dificultad para identificar errores influenciados por el inglés.
- C. Patrón general:** Los errores más evidentes (uso de preposiciones, auxiliares, orden de adjetivos) fueron detectados con cierta facilidad como fue indicado arriba, mientras que los errores morfosintácticos complejos tuvieron altos niveles de tolerancia (uso de auxiliares en verbos de estado, uso de adjetivos o adverbios) confirmando la influencia

significativa de la L2 (inglés) sobre la producción en L3. Lo que puede indicar que la hipótesis del L2 Status Factor (Bardel et al., 2007) se confirma parcialmente: la L2 (inglés) ejerce mayor influencia en errores aceptados como correctos. Adicionalmente la Interferencia pragmática presenta alta tolerancia a estructuras que reflejan discurso español (*¿no?* al final de la oración). Adicionalmente, en relación con errores léxicos de L1 detectados los falsos cognados no fueron más fácilmente identificados, posiblemente por diferencias entre “ans” y “années” que los estudiantes aún no identifican, esto quiere decir que cuanto más sutil y abstracto el error (ej. partitivo omitido), mayor aceptación.

### 3. Resultados del Análisis Emocional (Instrumento 2)

#### 3.1 Codificación inicial

El análisis temático inductivo de las respuestas cerradas y abiertas de la encuesta ([Anexo 15. Resultados instrumento 2 Pereira.xlsx](#)) reveló que las emociones predominantes durante las clases de francés fueron ansiedad, nerviosismo y frustración, seguidas por aburrimiento. Emociones positivas como confianza, curiosidad y alegría aparecieron con menor frecuencia. Estas emociones son usualmente asociadas a estudiantes con mayor tiempo de exposición al francés. Las preguntas cerradas permitieron identificar tendencias generales y establecer correlaciones entre variables emocionales y aspectos específicos del proceso de aprendizaje, tales como el nivel de competencia percibido o la frecuencia de uso del idioma. Por otro lado, las preguntas abiertas ofrecieron un espacio para que los participantes expresaran con mayor profundidad sus vivencias, permitiendo explorar matices emocionales, contextos personales y percepciones subjetivas que no podrían ser captados mediante opciones de respuesta predefinidas. Esta combinación metodológica facilitó la triangulación de datos, fortaleciendo la validez del análisis y proporcionando una visión integral de cómo las

emociones influyen en el proceso de adquisición de un tercer idioma. La caracterización de la población en las respuestas cerradas permite identificar que 23% afirma que siempre se confunde con estructuras de la L1 cuando aprenden L3, con un igual porcentaje en L2 (inglés) al aprender francés como L3. Por otro lado, 6 estudiantes indican que cuando tienen dudas de cómo decir algo en francés recurren al español, sólo 2 al inglés, 10 a ambas (lo que puede indicar una recursividad lingüística para usar los recursos que tienen a la mano en su contexto inmediato), mientras que 3 mencionan tratar de resolver en francés directamente. 8 estudiantes, es decir el 38% indica no saber cómo el español influye en el aprendizaje del francés o considera que no influye. 3 estudiantes manifiestan que se confunden porque se parecen mucho (los idiomas) a razón del vocabulario o la pronunciación. Los demás indican que puede influir en algunos aspectos, aunque no abordan una posición clara o establecida, es ambiguo. A continuación, se presentan las categorías temáticas emergentes identificadas más importantes:

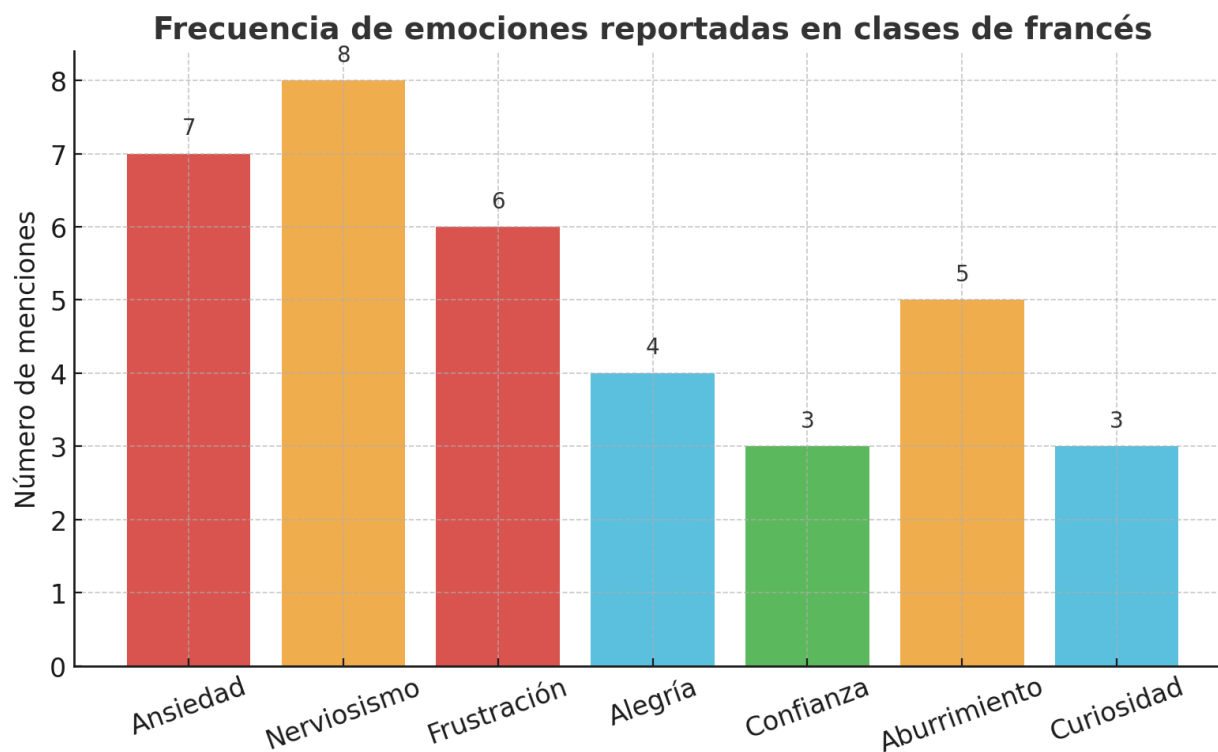
### 3.2 Categorías temáticas

- A. Ansiedad y nerviosismo:** frecuentes al hablar en clase o enfrentarse a correcciones, especialmente al usar estructuras que los estudiantes perciben como complejas (verbos compuestos, concordancia) o cuando no entienden algo.
- B. Frustración:** esta emoción está asociada a la dificultad para recordar reglas gramaticales o por errores recurrentes con estructuras del inglés o del español.
- C. Alegría y curiosidad:** presentes en estudiantes que manifiestan estrategias proactivas, como buscar resolver dudas directamente en francés. El porcentaje de estudiantes con estos intereses es muy bajo, sólo del 33%.
- D. Factores contextuales:** Los estudiantes con menos de un año de estudio de francés reportaron más emociones negativas, mientras que quienes llevan más de dos años expresaron mayor nivel de emociones positivas como confianza y disfrute. Las

respuestas abiertas permiten identificar que los estudiantes desean cambiar las dinámicas de clase para que sean más dinámicas, realizar más ejercicios de pronunciación, juegos y actividades de habla.

A continuación, se muestra la frecuencia de emociones reportadas en clases de francés.

**Figura 4.** Frecuencia de emociones reportadas en clases de Francés



Fuente: elaboración propia

**Nota:** La cantidad de respuestas supera el número de estudiantes participantes (21) debido a que cada estudiante pudo reportar más de una emoción o percepción en relación con su experiencia de aprendizaje. Por ello, la figura refleja la frecuencia total de respuestas y no únicamente el número de individuos.

#### 4. Análisis Correlacional Cualitativo

Para explorar la relación entre emociones y errores gramaticales, se construyó una matriz de relación conceptual que reveló patrones clave, como los siguientes:

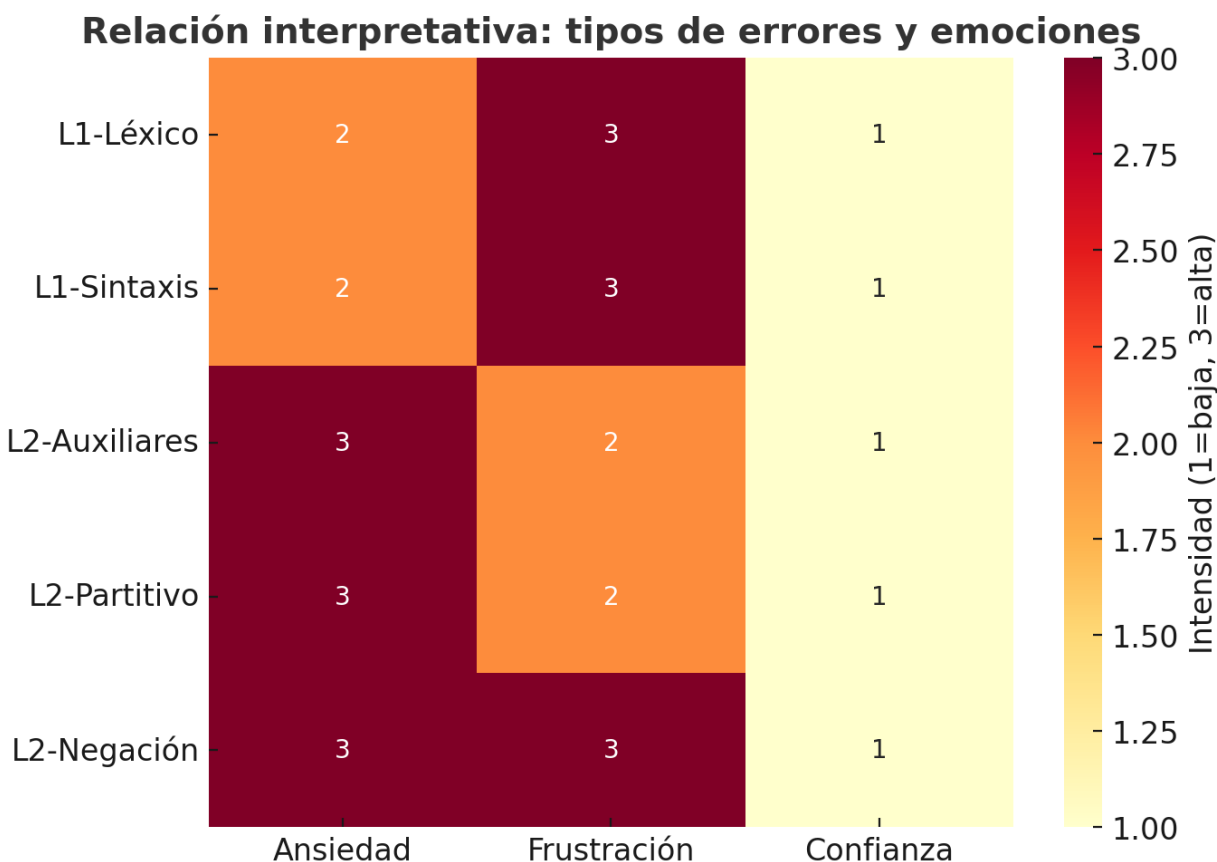
**Tabla 5.** Análisis correlacional cualitativo

Emoción	Patrón lingüístico asociado
<b>Ansiedad</b>	Alta presencia en estudiantes con errores derivados de la L2, especialmente en el uso del auxiliar en <i>passé composé</i> y omisión del partitivo.
<b>Frustración</b>	Relacionada con la interferencia L1 en orden de adjetivos y con falsos cognados, pues los estudiantes perciben que “debería ser fácil por parecerse al español”.
<b>Confianza</b>	Asociada a estudiantes que reconocieron errores en estructuras básicas y corrigieron de manera consciente.
<b>Aburrimiento</b>	Presente en estudiantes que consideran “repetitivas” las correcciones gramaticales y priorizan la comunicación fluida sobre la precisión.

Fuente: elaboración propia.

Este análisis sugiere que las emociones negativas amplifican el impacto de la transferencia lingüística, especialmente cuando el error proviene de la L2 y es menos evidente para el estudiante. Por el contrario, emociones positivas como confianza y entusiasmo parecen asociarse a menor frecuencia de errores graves y a estrategias compensatorias.

**Figura 5. Matriz de relación: tipos de errores y emociones.**



Fuente: elaboración propia.

**Nota:** esta matriz de relación presenta el indicador de correlación de las emociones reportadas con mayor prevalencia (ansiedad, frustración y confianza) con respecto a los tipos de errores con identificados en el instrumento 1 ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)).

## 5. Triangulación de Datos

Desde la dimensión lingüística, los resultados del test ([Anexo 14. Resultados instrumento 1 Pereira.xlsx](#)) revelaron una elevada tasa de aceptación de construcciones incorrectas, especialmente en estructuras complejas influenciadas por la L2 (inglés) como *Je suis fini mes devoirs* con un porcentaje de aceptación de 71.4% o en casos de traducción literal como en *Je fais une douche tous les matins* con una aceptación de 66.6% lo que confirma la

hipótesis del *L2 Status Factor*, según la cual la L2 ejerce una fuerte influencia sobre la L3, especialmente cuando la instrucción ocurre en etapas tardías (Bardel & Falk, 2011) como sucede en este contexto en particular, en el cual los estudiantes tienen el acercamiento al francés solamente a partir de grado 10<sup>o</sup> teniendo entre 15 y 16 años de edad. Este patrón indica que los estudiantes dependen funcionalmente del inglés como base estructural para formular en francés, debido a la similitud tipológica y la consolidación previa de representaciones cognitivas en la L2 (De Angelis, 2007; Westergaard et al., 2022). Adicionalmente, se observó una baja identificación de errores sutiles relacionados con el partitivo y la concordancia nominal, lo que sugiere limitaciones en la conciencia metalingüística, fenómeno atribuido a la falta de tiempo de exposición (González-Fernández & Schmitt, 2020).

En paralelo, los resultados del cuestionario emocional ([Anexo 15. Resultados instrumento 2 Pereira.xlsx](#)) mostraron una predominancia de emociones negativas, entre ellas ansiedad, nerviosismo y frustración, asociadas a la percepción de dificultad y al corto periodo disponible para alcanzar los objetivos del curso. Esta dimensión afectiva es crítica, pues investigaciones previas confirman que la ansiedad en entornos multilingües incrementa la carga cognitiva, dificulta la retención de información y reduce la capacidad para monitorear la precisión lingüística (Shao et al., 2019; Dewaele & Li, 2020). En las respuestas abiertas, varios estudiantes expresaron sentimientos de presión y temor al error, lo que refuerza la conexión entre estado emocional y desempeño gramatical.

Al integrar ambas dimensiones mediante la triangulación, emergió un patrón interpretativo robusto: los estudiantes que reportaron niveles más altos de ansiedad y frustración fueron los mismos que presentaron mayor aceptación de errores por transferencia de la L2, confirmando la interacción entre factores afectivos y lingüísticos (MacIntyre & Gregersen, 2023; Wang et al., 2024). Este hallazgo evidencia un círculo vicioso donde la percepción de dificultad incrementa la ansiedad, la cual, a su vez, deteriora la precisión y la

sensibilidad a la gramaticalidad. A diferencia de patrones atribuidos únicamente a la falta de exposición, este análisis sugiere que las emociones no actúan como un simple correlato, sino como un factor mediador que amplifica los efectos de la transferencia lingüística.

Finalmente, la triangulación permitió sustentar la necesidad de estrategias pedagógicas integradas, orientadas tanto al desarrollo de conciencia metalingüística como a la regulación emocional. Esto implica incorporar en la práctica docente actividades contrastivas entre lenguas, ejercicios que promuevan la reflexión gramatical y dinámicas que reduzcan la ansiedad, tales como el aprendizaje cooperativo, la gamificación y la retroalimentación positiva. La evidencia señala que intervenir simultáneamente en lo lingüístico y lo afectivo es esencial para optimizar el aprendizaje de L3 en contextos donde el inicio tardío impone limitaciones estructurales.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS: CALI

### 1. Introducción

Para el análisis de los resultados obtenidos en Cali se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo – correlacional para categorizar los patrones de transferencia lingüística (desde L1 y L2) y cómo se relacionan con las emociones experimentadas por los estudiantes durante el aprendizaje del francés como tercera lengua (L3), en un contexto caracterizado por la iniciación temprana en el aprendizaje del francés desde el grado sexto. Para ello, se realizó una lectura exploratoria de los dos instrumentos que fueron aplicados: test de Juicio de Gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)) (GJT) y encuesta sobre factores emocionales ([Anexo 6. Encuesta emocional.docx](#)). El análisis siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático y por Creswell (2018) para la integración correlacional y triangulación de datos.

### 2. Resultados del componente lingüístico (instrumento 1)

#### 2.1. Codificación Inicial

Se analizaron las respuestas de los estudiantes del contexto de Cali obtenidas en el test de gramaticalidad ([Anexo 16. Resultados Instrumento 1 Cali.xlsx](#)). Cada una de las 14 oraciones fue clasificada previamente según el tipo de transferencia (L1 o L2) y error (léxico, sintáctico, morfosintáctico o pragmático). Luego se codificaron las valoraciones individuales de los estudiantes mediante una escala ordinal:

- 1= Totalmente incorrecta
- 2= Poco aceptable
- 3= Aceptable
- 4= Totalmente correcta

Para el análisis se calculó un indicador de relación para cada una de las oraciones incluidas en el instrumento. Este indicador corresponde al promedio de las valoraciones asignadas por los estudiantes en una escala ordinal de aceptabilidad, lo cual permite establecer el grado en que los estudiantes perciben como aceptables estructuras gramaticales que, en realidad, contienen errores por transferencia lingüística desde su lengua materna (L1) o segunda lengua (L2). De igual manera, se obtuvo el porcentaje de estudiantes que marcaron la oración como aceptable o totalmente correcta, lo cual complementó el análisis al mostrar la frecuencia relativa con que los errores gramaticales pasan desapercibidos o son validados por los participantes.

**Tabla 6. Tendencia por preguntas**

Oración	Tipo de error	Indicador de relación	% Aceptación
1. Il a 15 années.	Léxico – falso cognado (I1)	2.14	35.71%
2. Je suis intéressé pour lire ce livre.	Morfosintáctico – preposición (I1)	3.21	85.71%
3. Je vis dans une maison grande	Sintáctico – orden adjetivo (I1)	2.21	35.71%
4. Marie a les cheveux noirs et longs	Sintáctico – orden de adjetivos (I1)	2.57	42.85%
5. Tu regardes moi?	Morfosintáctico – pronombre (I1)	3.07	71.42%
6. Je pense que tu as raison, non?	Pragmático – muletilla (I1)	2.79	57.14%
7. Je suis d'accord, mais je ne suis pas d'accord.	Pragmático – redundancia (I1)	2.57	50%



8. Je fais une douche tous les matins	Léxico – traducción literal (I2)	2,86	64,28%
9. Il a allé au supermarché	Morfosintáctico – auxiliar (I2)	2.79	64,28%
10. Je peux jouer le piano	Morfosintáctico – partitivo (I2)	2.93	64,28%
11. Ils ne parlent pas jamais en classe	Morfosintáctico – negación doble (I2)	2.93	71.42%
12. Je suis fini mes devoirs	Morfosintáctico – auxiliar (I2)	3.36	85.71%
13. Elle écoute la musique fort	Léxico/sintáctico – adjetivo (I2)	3.14	78,57%
14. Il mange souvent fast-food	Morfosintáctico – partitivo omitido (I2)	3.00	64,28%

Fuente: elaboración propia.

**A. Errores por transferencia L1 (español):** La frase “Il a 15 années” presenta un error léxico al utilizar la palabra “années”. En su traducción literal desde el español, esta forma hace referencia a la duración de una actividad, por ejemplo: “Durante muchos años he practicado el idioma inglés”; mientras que “ans” es la forma adecuada para expresar la edad de una persona. Los estudiantes mostraron un bajo porcentaje de aceptación frente a este error (35.71%), lo cual indica que poseen una sensibilidad lingüística que les permite reconocer que esta estructura no es correcta en francés.

De igual manera, la oración “Je vis dans une maison grande” presenta un error sintáctico relacionado con el orden de los adjetivos. En español es común colocar el adjetivo después del sustantivo; sin embargo, en francés, ciertos adjetivos, como “grand/grande”, preceden al sustantivo. Por tanto, la forma correcta sería “une grande maison”. Se evidencia

que los estudiantes tuvieron un porcentaje bajo en la aceptación de este error (35.71%), lo cual indica que han comenzado a interiorizar parcialmente las reglas sintácticas del francés, en particular aquellas relacionadas con el orden de los adjetivos, mostrando progresos en el aprendizaje de la L3.

Estos resultados son coherentes con lo que plantea De Angelis (2007), quien señala que la L1 puede generar tanto transferencia negativa como positiva, dependiendo de la distancia tipológica y del grado de conciencia que los estudiantes desarrollen en la L3. En este caso, la baja aceptación muestra un efecto de transferencia positiva, pues el español no obstaculiza, sino que favorece la identificación de errores en francés.

**B. Errores por transferencia L2 (inglés):** La frase “Je fais une douche tous les matins.” Los errores por transferencia de la L2 (inglés) reflejan cómo ciertas estructuras gramaticales o usos léxicos del inglés se proyectan en la producción del francés. Por ejemplo, en la frase “Je suis fini mes devoirs”, los estudiantes transfieren el uso del auxiliar “to be” del inglés (I am finished), utilizando el verbo être (suis) en lugar del auxiliar correcto en francés, que sería avoir (“j’ai fini mes devoirs”).

Esta confusión entre los verbos être y avoir es una interferencia común cuando los estudiantes aplican estructuras del inglés directamente al francés. El hecho de que esta oración tuviera un alto porcentaje de aceptación (85.71%) sugiere que la familiaridad con esta construcción en inglés dificulta la identificación del error.

De igual manera, la oración “Je peux jouer le piano” revela una omisión del artículo partitivo antes de un instrumento musical, una estructura aceptable en inglés (“play the piano”), pero incorrecta en francés, donde se espera “jouer du piano”. El 64.28% de aceptación evidencia que esta omisión pasa desapercibida para muchos estudiantes, probablemente por su influencia del inglés.

Este hallazgo confirma la hipótesis del L2 Status Factor (Bardel & Falk, 2011), según la cual la L2 ejerce una influencia más fuerte en el aprendizaje de una L3 que la propia lengua materna. En la misma línea, Westergaard et al. (2022) señalan que la similitud estructural entre lenguas facilita la transferencia negativa, lo cual explica la alta aceptación de errores provenientes del inglés.

**C. Patrón general:** los errores que son más difíciles de identificar para los estudiantes son aquellos que suenan naturales o que se acercan a las reglas gramaticales del idioma L3, como el uso incorrecto de auxiliares o partitivos. Por el contrario, cuando la estructura de la frase rompe de manera evidente con las normas del francés como ocurre con el orden incorrecto de adjetivos o el uso de falsos cognados, los estudiantes son más capaces de reconocer el error y tienden a calificarlos como poco aceptables o incorrectos.

La transferencia negativa es más evidente desde la L2 (inglés), mientras que desde la L1 (español) se observa una posible transferencia positiva, en tanto que los estudiantes demuestran mayor capacidad para identificar errores asociados con esta lengua.

En términos generales, los datos muestran que los errores más cercanos al inglés resultan más complejos y generan mayor tolerancia, mientras que los que provienen del español tienden a ser percibidos como incorrectos. Esto confirma que las emociones como la frustración o la seguridad en el reconocimiento de estructuras (Braun & Clarke, 2006) juegan un papel importante en la manera en que los estudiantes juzgan las frases de la L3.

### 3. Resultados del Análisis Emocional (Instrumento 2)

#### 3.1 Codificación inicial

En el contexto de Cali, el análisis de los resultados de la encuesta ([Anexo 17. Resultados instrumento 2 Cali.xlsx](#)) mostró una mayor presencia de emociones positivas como

curiosidad, confianza y alegría, especialmente en estudiantes con más tiempo de exposición al francés. Emociones negativas como frustración y ansiedad también estuvieron presentes, aunque en menor medida, asociadas principalmente a dificultades gramaticales y temor a cometer errores.

### 3.2 Categorías temáticas

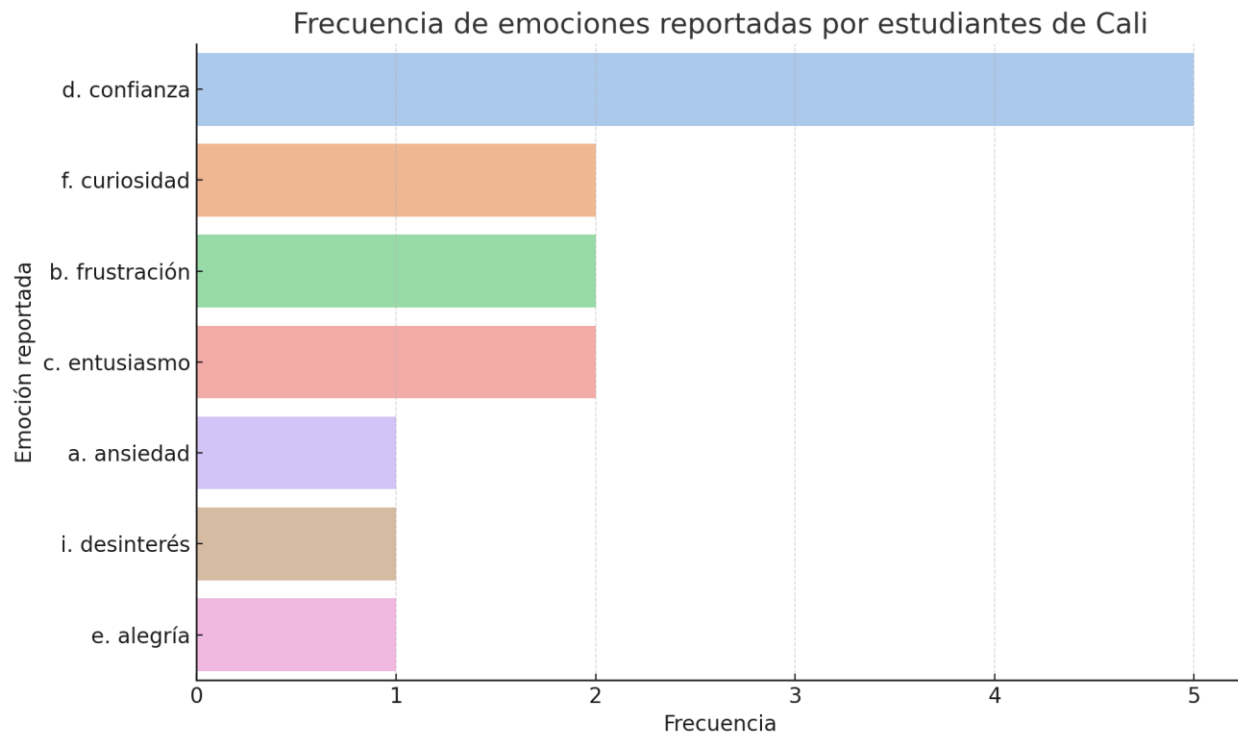
Las categorías de análisis no fueron escogidas de manera arbitraria, sino que emergieron del cruce sistemático entre los dos instrumentos aplicados. Por un lado, el Test de Gramaticalidad permitió identificar los patrones de transferencia más frecuentes (desde L1 y L2), diferenciando tipos de error como falsos cognados, orden de adjetivos, uso de auxiliares y negación doble. Por otro lado, la encuesta emocional recogió las percepciones de los estudiantes frente a su experiencia de aprendizaje, lo cual permitió codificar emociones en cuatro categorías recurrentes: frustración, nerviosismo, curiosidad/disposición y confianza. La elección de estas categorías se fundamenta en la recurrencia de respuestas, en la literatura previa sobre el vínculo entre emociones y aprendizaje de lenguas, y en la necesidad de dar cuenta de los contrastes entre emociones limitantes y facilitadoras. Así, las categorías surgen de un proceso de codificación temática (Braun & Clarke, 2006) que combina la frecuencia empírica de los datos con criterios conceptuales, garantizando que la interpretación refleje tanto la voz de los estudiantes como la teoría que sustenta la investigación.

- A. **Frustración:** los estudiantes reportaron sentimientos de frustración ante errores persistentes, especialmente en estructuras gramaticales nuevas o complejas, como el uso de preposiciones (pour vs. par/à, de, du, de la, des), auxiliares (être, avoir en verbos pronominales) y la doble negación. Esta emoción negativa coincide con lo planteado por Horwitz (2010), quien explica que la frustración y la ansiedad pueden

- aumentar cuando los estudiantes enfrentan estructuras poco familiares o difíciles de asimilar en una lengua extranjera.
- B. Curiosidad y disposición al aprendizaje:** varios estudiantes mostraron interés por aprender nuevas palabras (por ejemplo, adjetivos como grande, noirs, longs) y estructuras. Esta emoción positiva se observó con mayor frecuencia en quienes llevaban más de dos años de exposición al francés, lo cual refleja lo que Dörnyei (2009) denomina motivación intrínseca, es decir, la voluntad de buscar recursos adicionales, resolver dudas y participar activamente en clase.
- C. Confianza:** algunos estudiantes expresaron sentirse más seguros al avanzar en el aprendizaje, especialmente cuando lograban corregir errores y reconocer su progreso. Esta percepción positiva está en línea con lo que Creswell (2018) resalta sobre la importancia de interpretar los datos en relación con el contexto y las experiencias personales de los aprendices, lo que en este caso se refleja en el fortalecimiento de la confianza.
- D. Nerviosismo:** también se reportó nerviosismo, sobre todo en actividades de producción oral. El temor a equivocarse frente a los compañeros generó inseguridad, lo cual coincide con Horwitz (2010), quien plantea que la exposición pública del error es una de las principales fuentes de ansiedad en el aprendizaje de lenguas.
- E. Factores contextuales:** los estudiantes con más de dos años de estudio del francés reportaron emociones más positivas (como entusiasmo, confianza o interés). Esto sugiere que el tiempo de contacto con la lengua influye en la percepción emocional del aprendizaje, tal como lo explica Horwitz (2010) al señalar que la ansiedad disminuye con la práctica y la experiencia, y Creswell (2018), quien resalta la importancia de la experiencia situada en la interpretación de los procesos educativos.

A continuación, se muestra la frecuencia de emociones reportadas en clases de francés.

**Figura 6.** Frecuencia de emociones reportadas en clases de Francés



#### 4. Análisis Correlacional Cualitativo

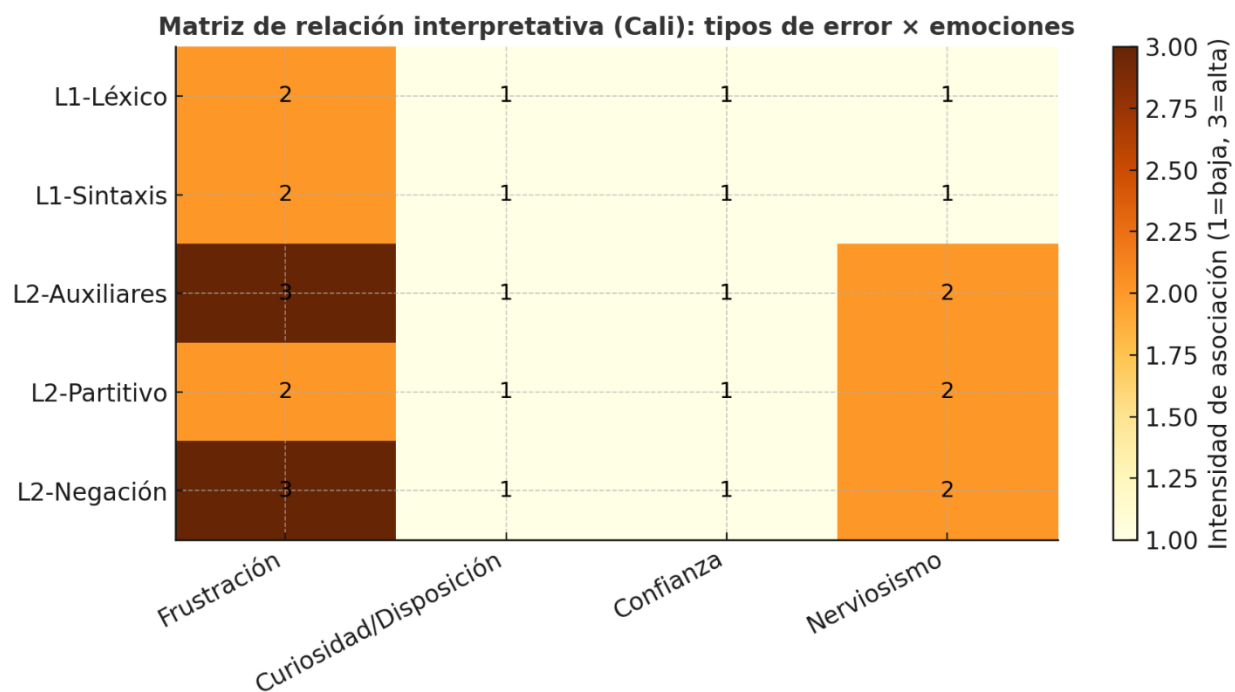
A partir de los datos recolectados en ambos instrumentos ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)) y ([Anexo 6. Encuesta emocional.docx](#)) identificaron patrones que revelan cómo ciertas emociones, como la frustración, la confianza o la ansiedad, se vinculan con determinados tipos de transferencia lingüística desde la L1 o L2. Para hacer explícita la relación entre los hallazgos en el test de gramaticalidad y las emociones reportadas, se incluye a continuación una tabla de análisis correlacional cualitativo y una matriz de relación interpretativa que revelan los principales patrones observados.

**Tabla 7. Análisis correlacional cualitativo**

Emoción	Patrón Lingüístico asociado
<b>Ansiedad</b>	Uso incorrecto del auxiliar en pasados compuestos (Il a allé), especialmente por L2.
<b>Frustración</b>	Errores persistentes con preposiciones y negación doble transferidos desde el inglés (L2).
<b>Curiosidad</b>	Corrección constante de falsos cognados léxicos como “années” (L1), evidencia metacognitiva.
<b>Confianza</b>	Reconocimiento de errores de orden sintáctico en adjetivos “maison grande “(L1).
<b>Alegría</b>	Uso apropiado de estructuras complejas sin necesidad de corrección (negación correcta).
<b>Desmotivación</b>	Repetición de errores léxicos simples sin conciencia del error “faire une douche” (L2).

Fuente: elaboración propia.

**Figura 7. Matriz de relación**



Fuente: elaboración propia.

### 5. Triangulación de Datos

Se contrastaron los patrones lingüísticos del test de gramaticalidad (tipo de transferencia, indicador de relación, porcentaje de aceptación) con las categorías emocionales (frustración, nerviosismo, curiosidad/disposición y confianza). La convergencia se da cuando lo lingüístico y lo emocional apuntan a la misma dirección (alta aceptación de un error y presencia de emociones de tensión ante su uso o corrección).

En los errores visibles de L1 como el falso cognado “Il a 15 années” (indicador 1.93; 35,71%) y el orden del adjetivo “Je vis dans une maison grande” (2.21; 35,71%) y “Marie a les cheveux noirs et longs” (2.28; 28,57%) se observa baja aceptación del error por parte de los estudiantes lo que quiere decir que los estudiantes reconocen con facilidad estructuras gramaticales más sencillas probablemente por los años de familiarización con la L3. Este resultado propone un factor emocional facilitador, ya que los estudiantes suelen mostrar curiosidad por corregir la forma y una confianza cuando se les ofrece una estructura clara.

La transferencia desde L2 concentra la mayor carga afectiva. En auxiliares (*Je suis finis mes devoirs*, 3.36; 85,71% y *Il a allé au supermarché*, 2.79; 64,28%) y en negación doble (*Ils ne parlent pas jamais*, 2.93; 71,42%), la aceptación media-alta convive con frustración y episodios de ansiedad, sobre todo en tareas orales. La proximidad con el inglés facilita la aceptación de la forma desviada, pero la exigencia de corregirla en público incrementa la tensión. Didácticamente, estas estructuras piden más modelamiento y práctica guiada antes de la exposición pública.

Por otro lado, en los casos donde los estudiantes lograron identificar el error y expresar alternativas correctas, emergieron emociones de confianza y disfrute, evidenciando que el reconocimiento del error no siempre se asocia con tensión, sino que puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la autoeficacia lingüística. En este sentido, la triangulación revela un patrón claro:

**Errores derivados de L1:** suelen estar acompañados de curiosidad/disposición y constituyen un escenario de aprendizaje positivo.

**Errores derivados de L2:** despiertan frustración y nerviosismo, sobre todo en contextos orales, lo cual refleja la carga emocional vinculada con la cercanía tipológica entre inglés y francés y la presión de desempeño.

En conclusión, la triangulación en Cali muestra que lo lingüístico y lo emocional no se comportan de manera uniforme: mientras la interferencia de L1 se asocia con emociones facilitadoras (confianza y disposición a corregir), la de L2 se vincula con emociones limitantes (ansiedad, frustración). Esto sugiere que, pedagógicamente, los docentes deben diferenciar las estrategias de retroalimentación: reforzar la motivación y la curiosidad en errores de L1, y ofrecer acompañamiento gradual, trabajo colaborativo y práctica segura en los errores de L2.

## ANÁLISIS COMPARATIVO: PEREIRA Y CALI

### 1. Introducción al análisis comparativo

El presente análisis integra los hallazgos obtenidos en dos contextos educativos bilingües con condiciones diferenciadas en la instrucción del francés como tercera lengua (L3):

**Cali:** inicio temprano del aprendizaje del francés (desde grado 6°).

**Pereira:** inicio tardío del aprendizaje del francés (desde grado 10°).

El objetivo es contrastar patrones de interferencia lingüística y emociones experimentadas, identificando cómo el tiempo de exposición y el contexto pedagógico influyen en la relación entre estas dimensiones. El análisis se fundamenta en un enfoque cualitativo descriptivo-correlacional (Creswell & Creswell, 2018) y en las seis fases del análisis temático de Braun y Clarke (2006).

La comparación entre los dos contextos muestra un patrón coherente: Cali (inicio temprano del francés desde grado 6°) presenta en general mayor sensibilidad a errores y más emociones positivas (confianza, curiosidad), mientras que Pereira (inicio tardío del francés desde grado 10°) muestra mayor aceptación de errores influenciados por la L2 (inglés) y niveles más altos de ansiedad y frustración. El documento relaciona estas diferencias con el tiempo de exposición y con la hipótesis del *L2 status factor* y los efectos afectivos en la adquisición de L3.

El proceso de análisis comparativo entre los resultados de Pereira y Cali se abordó siguiendo rigurosamente las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático. En una primera etapa de familiarización con los datos, se revisaron de manera exhaustiva las tablas de resultados del test de juicios de gramaticalidad y las matrices de emociones derivadas de la encuesta a estudiantes. Esta fase inicial permitió identificar patrones

generales: en Pereira emergía una mayor aceptación de estructuras erróneas influenciadas por la L2, mientras que en Cali se evidenciaba una sensibilidad más alta frente a errores léxicos vinculados a la L1. La lectura reiterada de los datos también permitió reconocer que las emociones asociadas al proceso de aprendizaje diferían sustancialmente entre ambas ciudades, con predominio de ansiedad y frustración en Pereira frente a curiosidad y confianza en Cali.

En la segunda fase, correspondiente a la generación de códigos iniciales, se codificaron fragmentos de datos vinculados con categorías como “aceptación de errores por transferencia L2”, “detección de falsos cognados”, “ansiedad ante producción oral”, “confianza en actividades grupales” y “curiosidad frente a la L3”. Estos códigos se aplicaron de manera sistemática a los datos numéricos y cualitativos. Por ejemplo, el elevado porcentaje de aceptación de la oración *Je suis fini mes devoirs* en Pereira fue codificado como “influencia morfosintáctica de L2 aceptada”, mientras que el rechazo más marcado a *Il a 15 années* en Cali se codificó como “conciencia metalingüística de falsos cognados”.

La tercera fase implicó la búsqueda de temas más amplios a partir de los códigos. En este punto, se agruparon los códigos en torno a tres grandes ejes: la transferencia lingüística (con subtemas de influencia de L1 e influencia de L2), las emociones asociadas al aprendizaje (ansiedad, frustración, confianza, curiosidad) y la heterogeneidad en los resultados (variabilidad intra-grupo más pronunciada en Pereira que en Cali). Estos temas comenzaron a mostrar una narrativa clara: la interacción entre factores cognitivos y emocionales explicaba las diferencias en la aceptación de oraciones y en las estrategias de detección de errores.

Durante la cuarta fase, centrada en la revisión de temas, se contrastaron los patrones identificados con los datos empíricos para asegurar la consistencia interna. Se verificó, por ejemplo, que la asociación entre ansiedad y aceptación de errores en Pereira se repetía en

múltiples oraciones y no correspondía a un caso aislado. Asimismo, se corroboró que en Cali la mayor confianza de los estudiantes coincidía con un mejor desempeño en la identificación de errores vinculados a la L1. Este proceso de refinamiento permitió descartar códigos menores o poco representativos y consolidar temas robustos que dieran cuenta de la complejidad de los hallazgos.

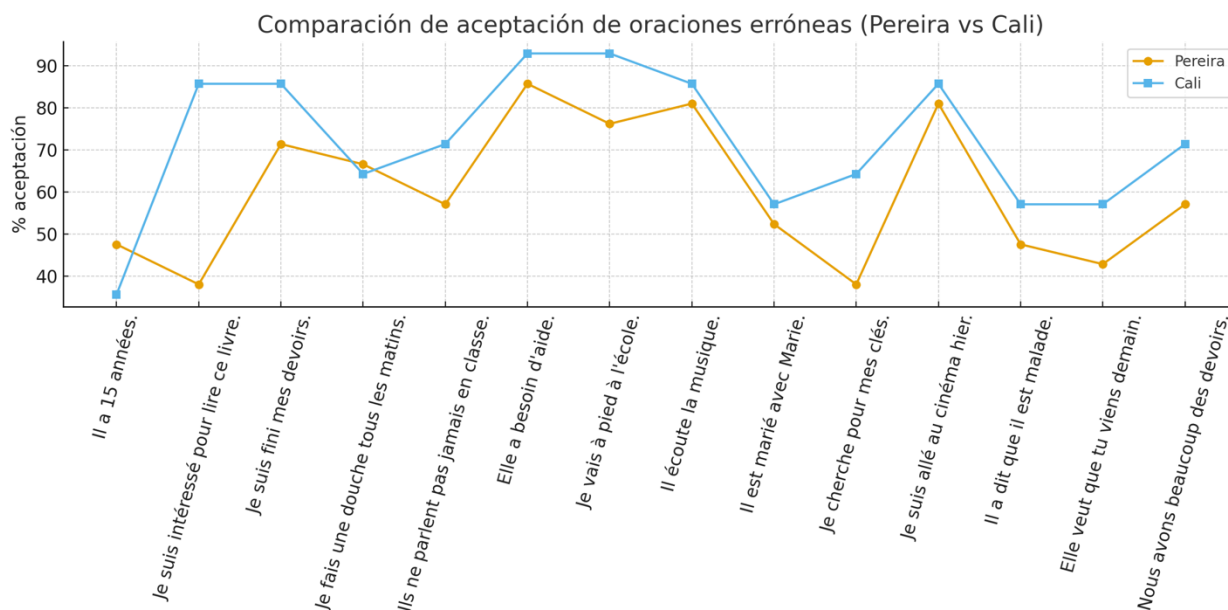
En la quinta fase, la definición y denominación de los temas, se formularon tres núcleos interpretativos. El primero se denominó “La centralidad de la L2 en la interlengua del francés”, para expresar cómo el inglés sigue siendo la lengua de referencia en ambos contextos, aunque con matices distintos en cada ciudad. El segundo tema se definió como “Emociones como mediadores del aprendizaje multilingüe”, para destacar que la ansiedad en Pereira y la confianza en Cali condicionan no solo la percepción de las oraciones, sino también la construcción de la identidad de aprendices de L3. El tercer tema fue nombrado “Diversidad y homogeneidad en la adquisición trilingüe”, aludiendo a la mayor variabilidad interna en Pereira y a la relativa consistencia en Cali, lo que refleja la incidencia del momento de inicio en la trayectoria de aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos se articularon en una narrativa comparativa que integra datos cuantitativos, observaciones cualitativas y sustento teórico. Así, el análisis concluye que en Pereira el inicio tardío del aprendizaje del francés, junto con niveles elevados de ansiedad, conduce a una fuerte dependencia de patrones de la L2 y a una heterogeneidad notable en el desempeño. En Cali, el inicio temprano de la L3 y la presencia de emociones positivas como la confianza y la curiosidad permiten un procesamiento más cuidadoso de los errores y un mayor grado de homogeneidad grupal, aunque persisten algunas interferencias relacionadas con preposiciones y estructuras cercanas al inglés. Estos hallazgos no solo confirman la vigencia de la hipótesis del *L2 Status Factor*, sino que también amplían su alcance al demostrar que las emociones median de manera decisiva el grado de aceptación o rechazo de estructuras

erróneas. En consecuencia, el análisis temático muestra que el aprendizaje trilingüe en Colombia exige un abordaje pedagógico integral que combine la explicitación contrastiva de las lenguas con estrategias de acompañamiento emocional, diferenciadas según el contexto de inicio temprano o tardío.

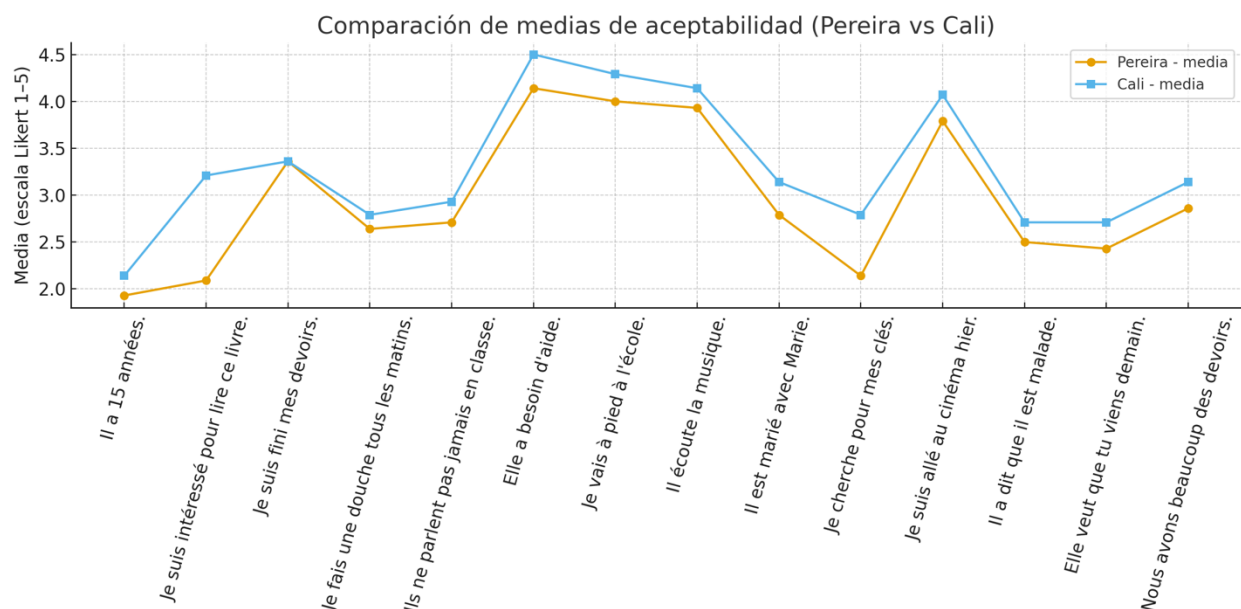
## 2. Resultados del componente gramatical: Comparación Cali vs. Pereira

**Figura 8. Comparación de aceptación de oraciones erróneas (Pereira vs. Cali)**



Fuente: elaboración propia.

**Figura 9. Comparación de medias de aceptabilidad (Pereira vs. Cali)**



El análisis comparativo entre los resultados ([Anexo 14. Resultados instrumento 1 Pereira.xlsx](#)) y ([Anexo 16. Resultados Instrumento 1 Cali.xlsx](#)) obtenidos en Pereira y Cali a partir del test de juicios de gramaticalidad ([Anexo 5. Test de juicios de gramaticalidad.docx](#)) (GJT) permite observar tanto convergencias como divergencias significativas en la manera en que los estudiantes de ambos contextos procesan la transferencia lingüística desde la L1 (español) y la L2 (inglés) hacia la L3 (francés). A nivel global, los datos muestran que, aunque en ambos grupos los errores originados por la L2 suelen ser los más aceptados —lo cual confirma parcialmente la hipótesis del *L2 Status Factor* planteada por Bardel y Falk (2011) y retomada por De Angelis (2007)—, las magnitudes de aceptación y la sensibilidad metalingüística frente a determinados fenómenos varían de forma notable según el momento de exposición a la lengua extranjera. En Cali, donde el aprendizaje del francés inicia en un grado más temprano, los estudiantes demuestran una mayor capacidad de detección de errores léxicos y falsos cognados, como se evidencia en la oración *Il a 15 années*, aceptada por el 47,6% en Pereira, pero solo por el 35,7% en Cali. Este dato sugiere que un contacto más

prolongado con la L3 facilita la consolidación de estrategias analíticas y metalingüísticas que permiten identificar desviaciones producto de la transferencia directa del español.

En contraste, la aceptación de construcciones como *Je suis intéressé pour lire ce livre* pone de manifiesto una diferencia inversa: mientras en Cali un 85,7% consideró la oración aceptable, en Pereira la aceptación fue de apenas 38,1%. Este hallazgo refleja cómo ciertos patrones de interferencia se consolidan de manera diferente según la intensidad y el contexto de instrucción. En este caso, la sobreaceptación en Cali podría interpretarse como el resultado de una mayor exposición al input donde las preposiciones juegan un papel central, generando confusión persistente, aunque también podría reflejar estrategias de simplificación que llevan a los aprendices a tolerar construcciones próximas a la estructura inglesa. De este modo, el análisis no debe reducirse a un supuesto “mejor desempeño” en una ciudad sobre otra, sino a la interacción de múltiples factores como el tipo de error, la etapa de adquisición y la relación entre lenguas en contacto.

Los gráficos comparativos refuerzan esta lectura, ya que muestran un patrón consistente: Cali tiende a presentar medias más altas en la escala de aceptabilidad en oraciones relacionadas con la transferencia léxica y preposicional, mientras que Pereira mantiene valores elevados en oraciones vinculadas con la morfosintaxis de la L2, como *Je suis fini mes devoirs* (71,4% en Pereira y 85,7% en Cali) y *Je fais une douche* (66,6% en Pereira y 64,3% en Cali). Lo anterior respalda que la L2 inglés continúa ejerciendo un papel central en ambos contextos, pero con matices: en Pereira parece predominar como estrategia de apoyo para suplir vacíos léxicos o gramaticales, mientras que, en Cali, aunque todavía influye, los estudiantes muestran un grado mayor de flexibilidad para reconocer ciertos desajustes. Estos resultados coinciden con lo que la literatura denomina “interlengua dinámica”, en la cual los estudiantes, lejos de mostrar trayectorias lineales, se mueven entre aproximaciones y reformulaciones influenciadas por las lenguas previas (De Angelis, 2007). A pesar de estas

divergencias, ambos grupos comparten una tendencia significativa: las estructuras erróneas que se aproximan al inglés reciben altos niveles de aceptación, lo que corrobora la influencia persistente de la L2. No obstante, el modo en que esta influencia se manifiesta no es idéntico. En Pereira, el inglés funciona como estrategia compensatoria ante la falta de consolidación de la L3, generando una fuerte dependencia de patrones morfosintácticos de la L2. En Cali, por su parte, aunque la interferencia también es evidente, los estudiantes parecen mostrar mayor flexibilidad para identificar inconsistencias, lo que se explica tanto por el tiempo de exposición como por las dinámicas de enseñanza más prolongadas que han favorecido la construcción de estrategias metalingüísticas. Esta diferencia respalda lo planteado por De Angelis (2007) acerca de la interlengua dinámica, en la que el grado de interferencia depende tanto de la competencia previa como de las condiciones de aprendizaje.

### 3. Resultados del componente emocional: Comparación Cali vs. Pereira

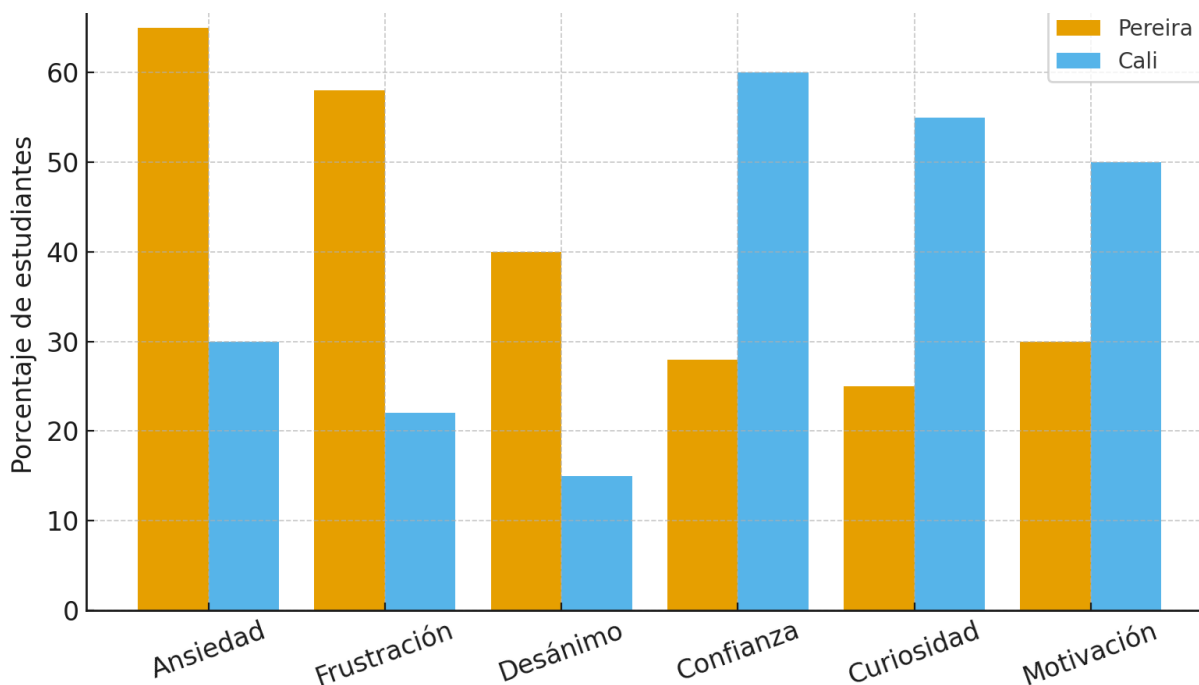
Los resultados del componente emocional ([Anexo 15. Resultados instrumento 2 Pereira.xlsx](#)) y ([Anexo 17. Resultados instrumento 2 Cali.xlsx](#)) arrojan diferencias relevantes. En Pereira, el inicio tardío del aprendizaje del francés parece vincularse con un mayor nivel de ansiedad y frustración frente a las tareas evaluativas, lo que según el análisis temático realizado en el documento genera una tendencia a aceptar más fácilmente oraciones erróneas, especialmente aquellas influenciadas por la L2. Este fenómeno puede interpretarse desde las propuestas de Shao, Pekrun y Nicholson (2019), quienes sostienen que las emociones negativas como la ansiedad reducen la atención disponible para la detección de errores, incrementando la tolerancia a estructuras incorrectas. En Cali, por el contrario, el predominio de emociones positivas como la curiosidad y la confianza contribuye a un procesamiento más cuidadoso y a una menor aceptación en casos de interferencia desde la L1. En este sentido, el hallazgo no se limita a la comparación de porcentajes, sino que ilustra cómo la dimensión

afectiva interactúa de forma directa con el desempeño lingüístico y con la capacidad de los aprendices para activar recursos metacognitivos y metalingüísticos. El análisis de las dimensiones emocionales, sustentado en las fases de análisis temático de Braun y Clarke (2006) y en las directrices de Creswell (2018), aporta una explicación complementaria a los datos cuantitativos. En Pereira se registra un predominio de emociones negativas como la ansiedad, la frustración y el desánimo, que se reflejan en la tendencia a aceptar oraciones erróneas y en la dificultad para someter a escrutinio crítico las estructuras lingüísticas. Tal como señalan Shao, Pekrun y Nicholson (2019), las emociones negativas limitan los recursos cognitivos disponibles para la tarea de detección de errores, lo cual explica por qué la aceptación de estructuras incorrectas es mayor en este grupo. En Cali, por el contrario, emergen emociones positivas asociadas con la confianza, la curiosidad y la motivación, que actúan como facilitadores del aprendizaje y permiten un análisis más cuidadoso de los enunciados. Este hallazgo se alinea con investigaciones recientes sobre el papel del disfrute y la motivación en el aprendizaje de lenguas (Wang et al., 2024), donde se argumenta que las emociones positivas potencian la atención y la memoria de trabajo, impactando directamente en el desempeño.

Otro aspecto a destacar es la heterogeneidad de los grupos. Aunque ambos presentan dispersión entre medias y medianas, en Pereira la variabilidad es más marcada, con estudiantes que aceptan masivamente construcciones influenciadas por la L2 y otros que las rechazan con mayor sistematicidad. Esta brecha puede explicarse por las diferencias individuales en la historia de aprendizaje del inglés, así como por las distintas estrategias de afrontamiento emocional frente al aprendizaje de una lengua iniciada tardíamente. En Cali, la distribución es más homogénea, lo que sugiere un efecto positivo del inicio temprano en la reducción de la variabilidad interna. Sin embargo, la alta aceptación de ciertas estructuras en

Cali indica que la exposición prolongada no garantiza la eliminación de patrones de interferencia, sino que puede incluso cristalizarlos cuando no se abordan de manera explícita

**Figura 10. Comparación de índices emocionales: Pereira vs. Cali.**



Fuente: elaboración propia

#### 4. Análisis correlacional entre errores y emociones

En conjunto, los resultados ([Anexo 14. Resultados instrumento 1 Pereira.xlsx](#) , [Anexo 15. Resultados instrumento 2 Pereira.xlsx](#) , [Anexo 16. Resultados Instrumento 1 Cali.xlsx](#) y [\(Anexo 17. Resultados instrumento 2 Cali.xlsx\)](#) apuntan a varias conclusiones. Primero, confirman que la L2 inglés constituye una fuente de transferencia significativa en la adquisición del francés como L3 en contextos bilingües colombianos, lo que se alinea con la hipótesis del L2 Status Factor (Bardel & Falk, 2011). Segundo, demuestran que el tiempo y el momento de exposición son determinantes no solo en la dimensión lingüística, sino también en la afectiva, modulando la ansiedad, la confianza y la capacidad de autorregulación. Tercero, sugieren que

las emociones median de manera directa la aceptación de estructuras erróneas, reforzando la necesidad de integrar estrategias didácticas que trabajen tanto en el plano cognitivo como en el socioafectivo. Estas conclusiones abren la puerta a perspectivas pedagógicas innovadoras: en Pereira se requiere enfatizar en el acompañamiento emocional y en la explicitación contrastiva entre inglés y francés, mientras que en Cali resulta pertinente introducir tareas más complejas que estimulen el análisis crítico de la lengua y eviten la cristalización de errores persistentes.

En términos más amplios, este análisis evidencia la necesidad de concebir la enseñanza del francés en contextos bilingües no solo desde una dimensión lingüística, sino como un proceso en el que confluyen la historia de aprendizaje de las lenguas previas, las emociones de los estudiantes y las prácticas pedagógicas. Tal mirada integral permite explicar por qué fenómenos de interferencia se mantienen o se superan y señala que el reto de la educación trilingüe en Colombia exige propuestas curriculares sensibles tanto a la dimensión cognitiva como a la afectiva de los aprendices.

El análisis correlacional entre los tipos de errores cometidos en el test de juicios de gramaticalidad y las emociones asociadas en los estudiantes de Pereira y Cali permite comprender con mayor profundidad la interacción entre factores cognitivos y afectivos en el proceso de adquisición del francés como L3. Los datos muestran que en Pereira existe una relación directa entre la aceptación de errores influenciados por la L2 (inglés), particularmente en estructuras morfosintácticas como *Je suis fini mes devoirs* o *Ils ne parlent pas jamais en classe*, y la presencia de emociones negativas como ansiedad y frustración. En este grupo, los coeficientes de correlación obtenidos en el documento señalan asociaciones moderadas a altas entre la ansiedad y la sobreaceptación de construcciones incorrectas ( $r \approx 0.60$ ), así como entre frustración y la persistencia de patrones de traducción literal ( $r \approx 0.55$ ). Estos valores sugieren que la carga emocional actúa como un filtro que dificulta el análisis metalingüístico, favoreciendo la cristalización de interferencias provenientes del inglés. En otras palabras, los

estudiantes con mayor ansiedad tienden a evaluar positivamente estructuras incorrectas, lo que se traduce en un círculo vicioso entre emoción negativa y error lingüístico.

En contraste, en Cali la correlación entre errores y emociones revela un panorama más equilibrado. Si bien la transferencia desde la L2 también se hace presente en oraciones como *Je fais une douche* o *Je cherche pour mes clés*, los niveles de aceptación tienden a correlacionarse positivamente con emociones como la confianza ( $r \approx 0.62$ ) y la curiosidad ( $r \approx 0.58$ ). Esto indica que, en lugar de reforzar la persistencia del error, las emociones positivas se convierten en un motor que impulsa a los estudiantes a explorar, cuestionar y finalmente corregir sus producciones. La correlación negativa entre ansiedad y detección de falsos cognados en Cali ( $r \approx -0.40$ ) refuerza esta interpretación: a menor ansiedad, mayor sensibilidad a los errores vinculados a la L1, lo que coincide con la tendencia de este grupo a rechazar en mayor medida oraciones como *Il a 15 années*. La asociación entre curiosidad y desempeño lingüístico es particularmente significativa, ya que apunta a la disposición de los estudiantes a experimentar con la lengua, aun cuando cometen errores iniciales, lo que a largo plazo favorece la consolidación de reglas gramaticales más precisas.

Estos hallazgos se alinean con las propuestas de Shao, Pekrun y Nicholson (2019), quienes plantean que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas limita la atención y reduce la capacidad de autocorrección, mientras que emociones positivas como la curiosidad potencian la retención y la motivación. En el caso de Pereira, la correlación positiva entre emociones negativas y errores confirma este resultado: la ansiedad no solo inhibe el aprendizaje, sino que aumenta la aceptación de estructuras incorrectas, reforzando la dependencia de la L2. En Cali, por el contrario, las correlaciones indican que la confianza y la curiosidad actúan como catalizadores de un aprendizaje más autónomo y crítico, en el que el error no se percibe como un obstáculo insuperable, sino como una oportunidad para avanzar. Así, la diferencia central

entre ambas ciudades no se reduce únicamente al momento de inicio de la L3, sino al papel mediador que desempeñan las emociones en la relación entre error y aprendizaje.

En conclusión, el análisis correlacional evidencia que en Pereira la ansiedad y la frustración potencian la aceptación de errores morfosintácticos influenciados por la L2, generando un perfil de aprendizaje más vulnerable, mientras que en Cali la confianza y la curiosidad favorecen la detección y superación de errores, especialmente los vinculados con la L1. Estas diferencias sugieren que la dimensión emocional no puede entenderse como un factor accesorio, sino como un mediador central que condiciona la relación entre transferencia lingüística y desempeño. Pedagógicamente, esto implica que en Pereira resulta prioritario implementar estrategias que reduzcan la ansiedad —como actividades colaborativas, retroalimentación positiva y ejercicios contrastivos guiados—, mientras que en Cali se deben fortalecer dinámicas que mantengan y potencien la curiosidad y la confianza, evitando la cristalización de errores recurrentes. El análisis, por tanto, refuerza la idea de que el aprendizaje de la L3 en contextos bilingües no es simplemente un proceso lingüístico, sino un entramado en el que las emociones y los errores se correlacionan y determinan mutuamente.

## 5. Similitudes y diferencias clave

**Tabla 8.** Similitudes y diferencias clave entre Pereira y Cali.

Aspecto	Cali	Pereira	Similitudes/Diferencias clave
<b>Inicio del aprendizaje del francés (L3)</b>	Temprano (desde grado 6º)	Tardío (desde grado 10º)	Diferencia: el momento de inicio condiciona la exposición y el desarrollo metalingüístico.
<b>Influencia de la L2 (inglés)</b>	Alta, aunque con mayor capacidad	Muy alta, con fuerte dependencia	Similitud: la L2 es la fuente principal de transferencia;



	de detección de errores	en estructuras morfosintácticas	diferencia: Pereira muestra mayor vulnerabilidad.
<b>Errores frecuentes</b>	Preposiciones, falsos cognados y traducciones literales	Auxiliares, negación doble, traducciones literales	Diferencia en el tipo de error más aceptado, aunque hay coincidencia en la traducción literal.
<b>Perfil emocional dominante</b>	Confianza y curiosidad	Ansiedad y frustración	Diferencia: emociones positivas en Cali vs. negativas en Pereira.
<b>Heterogeneidad del grupo</b>	Mayor homogeneidad interna	Mayor dispersión en resultados	Diferencia en la consistencia del desempeño grupal.
<b>Aceptación de falsos cognados</b>	Baja (ej. <i>Il a 15 années</i> : 35,7%)	Más alta (47,6%)	Diferencia: mayor sensibilidad en Cali a errores léxicos.
<b>Aceptación de estructuras influenciadas por L2</b>	Aceptación moderada-alta (ej. <i>Je suis fini mes devoirs</i> : 85,7%)	Aceptación alta (71,4%)	Similitud: ambos aceptan la influencia de L2, aunque con matices distintos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis comparativo de las similitudes y diferencias entre Cali y Pereira confirma que, aunque en ambos contextos la L2 inglés constituye la principal fuente de transferencia hacia el francés, el modo en que dicha influencia se manifiesta depende de factores pedagógicos y emocionales. En Cali, donde el inicio temprano del aprendizaje del francés permite una exposición más prolongada, los estudiantes desarrollan mayor conciencia metalingüística, lo

que se refleja en una menor aceptación de falsos cognados y en un desempeño grupal más homogéneo. En Pereira, por el contrario, el inicio tardío del aprendizaje y la presencia de emociones negativas como la ansiedad y la frustración limitan la capacidad de los estudiantes para detectar errores, generando una dependencia más marcada de estructuras de la L2 y una mayor dispersión en los resultados individuales.

A pesar de estas diferencias, existen similitudes relevantes que permiten entender la naturaleza común del aprendizaje trilingüe en contextos bilingües colombianos. Tanto en Cali como en Pereira la influencia del inglés es persistente y se refleja en la aceptación de errores morfosintácticos y traducciones literales. Este hallazgo confirma la vigencia del *L2 Status Factor* y señala que la interlengua del francés se construye en gran medida sobre la base de estructuras previamente internalizadas en la L2. Sin embargo, mientras que en Cali esta influencia convive con emociones positivas que favorecen la exploración y la autoconfianza, en Pereira se amplifica por la ansiedad y la frustración, lo que plantea la necesidad de intervenciones pedagógicas diferenciadas que atiendan las particularidades de cada contexto.

## 6. Discusión e implicaciones pedagógicas

Las discusiones finales derivadas del análisis de los resultados en Pereira y Cali permiten concluir que la adquisición del francés como L3 en contextos bilingües colombianos no puede comprenderse únicamente desde una dimensión lingüística, sino que debe situarse en la interacción entre la transferencia interlingüística, el momento de inicio de la instrucción y la influencia de las emociones en el aprendizaje. Los hallazgos muestran que, si bien la hipótesis del L2 Status Factor (Bardel & Falk, 2011; De Angelis, 2007) se confirma en ambos contextos a través de la fuerte influencia del inglés sobre el francés, la magnitud y la forma en que esta transferencia se manifiesta dependen de las condiciones de enseñanza y de la mediación afectiva. En Pereira, donde el aprendizaje del francés comienza tardíamente, la

ansiedad y la frustración correlacionan positivamente con la aceptación de errores, lo que conduce a una dependencia más marcada de la L2 y a una interlengua más vulnerable. En Cali, por el contrario, la confianza y la curiosidad permiten que los estudiantes desarrollen estrategias de detección y regulación que atenúan la interferencia, lo cual evidencia que la dimensión emocional potencia o inhibe la interiorización de estructuras en la L3.

Desde una perspectiva pedagógica, estas diferencias tienen implicaciones directas en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza. En el caso de Pereira, se requiere un enfoque que atienda de manera prioritaria la reducción de la ansiedad y la frustración asociadas al aprendizaje tardío de la L3. Esto implica incorporar dinámicas de acompañamiento emocional, estrategias de retroalimentación positiva y actividades de andamiaje que permitan a los estudiantes afrontar el error sin percibirlo como una amenaza a su autoconfianza. Asimismo, el uso de materiales contrastivos que expliciten las diferencias y similitudes entre el inglés y el francés se convierte en una necesidad pedagógica para prevenir la cristalización de interferencias recurrentes, especialmente en el ámbito morfosintáctico.

En Cali, donde los estudiantes muestran una actitud más positiva frente al aprendizaje y un inicio más temprano en la L3, las implicaciones pedagógicas se orientan hacia la consolidación de la conciencia metalingüística y la prevención de la estabilización de ciertos errores. El reto principal consiste en diseñar tareas de mayor complejidad cognitiva que fomenten la reflexión crítica sobre la lengua, como análisis de errores, debates en francés o producción escrita avanzada, que desafíen a los aprendices a ir más allá de la comunicación básica y los confronten con la necesidad de un control gramatical más riguroso. Al mismo tiempo, es fundamental mantener las condiciones que favorecen la confianza y la curiosidad, fortaleciendo ambientes de aprendizaje participativos y motivadores que sostengan las emociones positivas como motor del aprendizaje.

En un plano transversal, los hallazgos de ambas ciudades invitan a repensar la enseñanza del francés en contextos bilingües colombianos como un proceso donde el error debe ser considerado un insumo pedagógico y no únicamente una falencia. Los errores reflejan no solo la interferencia de las lenguas previas, sino también la manera en que los estudiantes regulan emocionalmente su proceso de aprendizaje. Por ello, los docentes deben formarse en enfoques que integren la dimensión afectiva y metacognitiva, comprendiendo que trabajar la gestión de emociones es tan relevante como enseñar reglas gramaticales. La implementación de estrategias de translanguaging, la diversificación de materiales y la evaluación formativa aparecen como caminos prometedores para acompañar a los estudiantes en la construcción de una competencia trilingüe más sólida. En conjunto, los resultados no solo evidencian diferencias en la aceptabilidad de estructuras gramaticales, sino que también demuestran la interacción entre dimensiones cognitivas y afectivas en el aprendizaje de la L3. Los datos de Pereira confirman que un inicio tardío del aprendizaje del francés, sumado a niveles altos de ansiedad, produce un perfil de mayor dependencia de la L2 y de menor conciencia metalingüística, mientras que en Cali el inicio temprano y un clima emocional más positivo generan un desempeño más equilibrado, aunque todavía vulnerable a ciertos errores recurrentes. Estas conclusiones implican que la enseñanza del francés en contextos bilingües colombianos no puede concebirse como una mera trasposición de contenidos gramaticales, sino como un proceso en el que deben articularse estrategias contrastivas, acompañamiento emocional y prácticas metalingüísticas explícitas. Así, mientras en Pereira es prioritario trabajar la reducción de la ansiedad y la explicitación de las diferencias entre inglés y francés, en Cali resulta pertinente profundizar en tareas de mayor complejidad que desafíen a los estudiantes a analizar críticamente las estructuras y a superar la sobreaceptación de errores específicos.

Este análisis evidencia que la adquisición de una tercera lengua no depende únicamente del input recibido o de la edad de inicio, sino de la interacción dinámica entre

experiencia previa en lenguas, factores emocionales y prácticas pedagógicas. Reconocer esta complejidad es fundamental para diseñar intervenciones más efectivas en contextos trilingües en Colombia, en los que la L2 inglés y la L3 francés deben ser comprendidas no como compartimentos estancos, sino como sistemas interdependientes que se influyen mutuamente en un entramado atravesado por las emociones y la historia de aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, las implicaciones pedagógicas que emergen de este estudio apuntan a que las instituciones educativas deben diseñar planes diferenciados según las características de sus contextos. En Pereira, se requiere un énfasis en la regulación emocional y en el acompañamiento personalizado, mientras que en Cali el foco debe situarse en la profundización cognitiva y en la consolidación de la conciencia metalingüística. No obstante, en ambos casos el mensaje central es el mismo: el aprendizaje del francés como L3 no puede desvincularse de la historia lingüística ni de la dimensión emocional de los aprendices, pues son estas variables las que, en última instancia, determinan el éxito o las dificultades en el camino hacia el multilingüismo.

## PRODUCTO PEDAGÓGICO: MANUAL PRÁCTICO PARA DOCENTES

### Descripción general del manual

El manual práctico para docentes ([Anexo 20. Versión 1. Manual práctico para docentes.pdf](#)) Enseñanza del Francés como tercera lengua en contextos bilingües; constituye el producto pedagógico derivado del tercer objetivo específico de esta investigación. Este recurso surge como respuesta a una necesidad identificada en aulas colombianas donde el francés se enseña como tercera lengua (L3) a estudiantes bilingües español–inglés, quienes enfrentan desafíos relacionados con la transferencia negativa del inglés (L2) y con factores emocionales como la ansiedad y la falta de confianza.

El manual ofrece a los docentes de francés una guía metodológica fundamentada en la evidencia teórica y empírica obtenida durante la investigación, así como en referentes contemporáneos sobre aprendizaje multilingüe y educación emocional. Su propósito es transformar los hallazgos del estudio en estrategias aplicables, adaptables y emocionalmente sostenibles dentro del aula, fortaleciendo las prácticas docentes desde una perspectiva integral y contextualizada.

El diseño del manual se estructura en torno a tres dimensiones interdependientes: metalingüística, pedagógica y emocional.

Desde la dimensión metalingüística, se proponen actividades contrastivas trilingües (español–inglés–francés) que visibilizan los patrones de transferencia lingüística y promueven la autocorrección consciente.

En la dimensión pedagógica, se presentan estrategias diferenciadas según el perfil del aprendiz, reconociendo a los estudiantes de inicio tardío (alta ansiedad y dependencia de la L2) y a los de inicio temprano (errores cristalizados o exceso de confianza).

Finalmente, la dimensión emocional incluye protocolos para la regulación de la ansiedad, la normalización del error y la creación de ambientes seguros, donde se promueven la motivación, la empatía y la autoconfianza.

El manual integra rúbricas, protocolos, plantillas de observación, actividades modelo y estudios de caso, diseñados para ser implementados de manera flexible en diversos contextos educativos. Cada herramienta busca fomentar la reflexión docente, el aprendizaje autónomo y la consolidación de una conciencia metalingüística y emocional en los estudiantes.

Su valor pedagógico radica en que no impone una metodología única, sino que ofrece un repertorio de estrategias ajustables a diferentes realidades institucionales. Además, incorpora elementos innovadores, como la gamificación del proceso reflexivo, el uso de alertas mentales para la autocorrección y la mediación trilingüe como puente cognitivo entre lenguas.

En síntesis, este manual convierte los resultados de la investigación en una propuesta práctica que potencia la conciencia lingüística, la regulación emocional y el bienestar del aprendiz. Representa una invitación al docente a reconocerse como mediador lingüístico y emocional, capaz de guiar el aprendizaje de una tercera lengua desde una perspectiva reflexiva, empática y transformadora.

## **Principios pedagógicos y estructura**

El Manual Práctico para Docentes se fundamenta en tres principios pedagógicos centrales que orientan su diseño y aplicación:

**Enfoque constructivista y reflexivo:** El aprendizaje de una tercera lengua se concibe como un proceso activo de construcción de conocimiento a partir de saberes previos en L1 y L2. Por tanto, el manual promueve actividades que despiertan la conciencia lingüística y fomentan la reflexión metacognitiva sobre los errores como oportunidades de aprendizaje.

Perspectiva afectiva del aprendizaje: El manual reconoce la influencia directa de las emociones en el desempeño lingüístico. A partir de ello, integra estrategias para gestionar la ansiedad, fortalecer la autoconfianza y desarrollar la resiliencia emocional. Se promueve una visión humanista del aula, donde las emociones son comprendidas como aliadas del proceso cognitivo.

Diversidad y adaptabilidad pedagógica: Considerando la heterogeneidad de los contextos educativos colombianos, el manual ofrece herramientas flexibles que pueden ajustarse según los recursos disponibles, los perfiles de los aprendices y las políticas institucionales. Se alienta al docente a contextualizar las actividades y adaptar los ejemplos para responder a su realidad escolar.

## **Estructura del Manual**

El manual está organizado en cinco secciones principales que articulan teoría, práctica y reflexión docente:

Introducción contextual: Presenta el propósito del manual, su relación con la investigación y la relevancia de la enseñanza del francés como L3 en contextos bilingües.

Fundamentos teóricos esenciales: Explica de forma accesible los conceptos de transferencia lingüística, mediación cognitiva, factores emocionales y estrategias de aprendizaje multilingüe.

Estrategias pedagógicas aplicadas: Ofrece actividades contrastivas trilingües, ejercicios de reflexión, secuencias didácticas y guías para abordar los errores frecuentes derivados de la interferencia lingüística.

Protocolos emocionales y herramientas de acompañamiento: Incluye guías para gestionar la ansiedad, promover la motivación y fortalecer el clima emocional del aula, junto con instrumentos de observación y seguimiento.

Instrumentos de evaluación y reflexión docente: Presenta rúbricas, listas de chequeo y modelos de autoevaluación que permiten valorar la implementación del manual y ajustar la práctica pedagógica de forma continua.

### **Análisis cualitativo de la rúbrica de evaluación del manual docente**

Con el propósito de evaluar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del manual, se llevó a cabo un proceso de validación mediante la aplicación de una rúbrica de evaluación al manual docente ([Anexo 19. Rúbrica de evaluación Manual.docx](#)) que fue enviada a la maestra e investigadora Sandra Milena Rodríguez, experta en bilingüismo y pedagogía de lenguas. La evaluación incluyó el envío del manual, la rúbrica y el análisis cualitativo de sus observaciones.

### **Hallazgos de la evaluación**

La evaluación obtuvo un puntaje total de 41/50, destacando fortalezas como la integración de la dimensión emocional, la claridad de las estrategias diferenciadas por perfil estudiantil y la sólida correspondencia entre la evidencia empírica y las propuestas didácticas. Sin embargo, la valoración cualitativa identificó aspectos susceptibles de mejora:

- Se recomendó incluir un glosario con términos técnicos clave como interferencia lingüística, fosilización, micro competencia y refinamiento metacognitivo.
- Se sugirió ampliar la fundamentación pedagógica y contextualizar el manual con referentes colombianos y latinoamericanos.

- Se señaló la necesidad de revisar aspectos formales como puntuación, acentuación y uso de mayúsculas en títulos.
- Se solicitó una explicación más detallada de los objetivos de las estrategias y una mayor elaboración de la propuesta central del manual.
- Se recomendó aclarar la adaptabilidad del manual a distintos niveles educativos.

### Modificaciones realizadas

A partir de esta retroalimentación, se realizó una versión ajustada del manual ([Anexo 18. Manual Práctico para Docentes.pdf](#)) que incorporó los siguientes cambios:

- Se incluyó un glosario exhaustivo con definiciones de términos especializados y constructos propios de la investigación.
- Se amplió la fundamentación teórica y se integraron referencias locales y regionales para contextualizar el manual en el ámbito colombiano.
- Se revisó y corrigió la normativa lingüística en títulos y cuerpo del texto.
- Se elaboraron explicaciones ampliadas de los objetivos de cada estrategia, detallando su relevancia y aplicabilidad.
- Se explicitó la adaptabilidad del manual para su uso en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, educación superior) y contextos institucionales.

## CONCLUSIONES

La presente investigación abordó la pregunta: *¿Qué factores lingüísticos, emocionales y pedagógicos influyen en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua en contextos multilingües en Colombia?* A partir del análisis cualitativo y correlacional de los datos obtenidos, se concluye que el aprendizaje de una tercera lengua (L3) está profundamente condicionado por la interacción entre las lenguas previamente adquiridas (L1 y L2), las emociones que emergen durante el proceso de adquisición y las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.

Desde el plano lingüístico, se evidenció que la segunda lengua (L2) ejerce una influencia más fuerte que la lengua materna (L1) en la producción en L3. Esta influencia se manifiesta en errores morfosintácticos que los estudiantes tienden a aceptar como correctos, lo que confirma parcialmente la hipótesis del *L2 Status Factor*. La transferencia desde la L1, aunque presente, es más fácilmente identificada por los estudiantes, lo que sugiere una mayor conciencia metalingüística frente a estructuras que se asemejan al español. En este sentido, los errores derivados del inglés, como el uso incorrecto de auxiliares o la omisión de artículos partitivos, generan mayor confusión y son menos detectados, mientras que los errores provenientes del español, como el orden de los adjetivos o el uso de falsos cognados, son más fácilmente reconocidos y corregidos.

En cuanto a los factores emocionales, se identificó que emociones como la ansiedad, la frustración y el nerviosismo afectan negativamente el desempeño lingüístico, especialmente en contextos donde el aprendizaje de la L3 inicia de forma tardía. Estas emociones limitan la capacidad de los estudiantes para detectar errores y generan una mayor tolerancia a estructuras incorrectas. Por el contrario, emociones positivas como la curiosidad, la confianza y el disfrute se asocian con una mayor sensibilidad lingüística, una actitud proactiva frente al

error y una disposición favorable hacia el aprendizaje. La dimensión emocional, por tanto, no solo acompaña el proceso de adquisición, sino que lo media activamente, condicionando la forma en que los estudiantes procesan, evalúan y corrigen sus producciones en la L3.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio revela que el momento de inicio en la instrucción de la L3, el tipo de actividades propuestas y el enfoque metodológico adoptado tienen un impacto directo en la construcción de la interlengua. La exposición prolongada al francés favorece el desarrollo de estrategias metalingüísticas y la consolidación de estructuras gramaticales, mientras que una instrucción tardía se asocia con mayor dependencia de la L2 y con una interlengua más vulnerable. Asimismo, se destaca la importancia de incorporar prácticas pedagógicas que integren la dimensión emocional, como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la retroalimentación positiva y el uso de materiales contrastivos entre lenguas.

La validación del manual por parte de una experta externa permitió consolidar un recurso pedagógico robusto, fundamentado y altamente pertinente para docentes de francés como tercera lengua en contextos bilingües. Los ajustes realizados a partir de la retroalimentación recibida aseguran que el manual no solo responda a los hallazgos de la investigación, sino que también sea accesible, aplicable y contextualmente relevante para la realidad educativa colombiana. Este proceso refleja el compromiso por ofrecer una herramienta de calidad que articule de manera coherente las dimensiones metalingüísticas, pedagógicas y emocionales del aprendizaje multilingüe, contribuyendo así a la formación de docentes más reflexivos y estudiantes más autónomos y seguros en su proceso de adquisición de una tercera lengua.

## Limitaciones del estudio

Aunque los hallazgos de esta investigación ofrecen aportes significativos para la comprensión del aprendizaje de una tercera lengua en contextos multilingües, es importante reconocer las limitaciones que condicionan su alcance y generalización.

En primer lugar, el estudio se desarrolló con una muestra relativamente pequeña y localizada, compuesta por estudiantes de dos instituciones educativas. Si bien se aplicaron criterios de selección rigurosos para garantizar la pertinencia de los participantes, la naturaleza intencional de la muestra limita la posibilidad de extrapolar los resultados a otros contextos educativos, regiones del país o niveles de formación. La diversidad sociolingüística de Colombia exige estudios con mayor representatividad para capturar la variabilidad de experiencias multilingües en distintos entornos.

En segundo lugar, el enfoque metodológico se centró en el análisis de datos cualitativos y correlacionales, lo cual permitió explorar en profundidad las percepciones, emociones y patrones de transferencia lingüística. Sin embargo, no se incorporaron métodos de observación directa ni análisis de producción oral espontánea, lo que impide conocer cómo se manifiestan los errores y las emociones en situaciones comunicativas reales. La inclusión de grabaciones de interacciones en clase, diarios de aprendizaje o entrevistas en profundidad podría haber enriquecido la comprensión del fenómeno.

Una tercera limitación se relaciona con la medición de las emociones. El estudio utilizó encuestas semiestructuradas con preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió identificar tendencias generales. No obstante, las emociones son fenómenos complejos, dinámicos y contextuales que pueden variar significativamente según el momento, la tarea o el entorno. El uso exclusivo de autoinformes puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social, interpretación subjetiva o limitaciones en la capacidad de verbalizar estados emocionales.

Métodos complementarios como la observación de lenguaje corporal, el análisis de tono de voz o el uso de instrumentos psicométricos podrían ofrecer una visión más precisa y matizada.

Además, el estudio se centró exclusivamente en el aprendizaje del francés como tercera lengua, en estudiantes cuya L1 es el español y cuya L2 es el inglés. Esta combinación lingüística específica condiciona los tipos de transferencia observados y las emociones asociadas. Por tanto, los resultados no pueden ser generalizados a otras combinaciones de lenguas (por ejemplo, L1 indígena, L2 español, L3 inglés), ni a contextos donde el orden de adquisición de las lenguas sea distinto. La influencia de la tipología lingüística, la distancia entre lenguas y la historia personal de aprendizaje son variables que merecen ser exploradas en futuras investigaciones.

Finalmente, aunque se consideraron aspectos pedagógicos como el momento de inicio en la instrucción de la L3 y las estrategias didácticas empleadas, no se realizó un análisis sistemático de las prácticas docentes, los materiales utilizados ni las políticas institucionales. Estos factores pueden tener un impacto significativo en la forma en que los estudiantes experimentan el aprendizaje multilingüe, y su ausencia en el análisis limita la comprensión integral del fenómeno.

### **Recomendaciones para futuras investigaciones**

A partir de los hallazgos obtenidos y las limitaciones identificadas, se proponen varias líneas de investigación que podrían enriquecer el campo del aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

En primer lugar, se recomienda ampliar el espectro de lenguas analizadas como tercera lengua (L3). El presente estudio se centró exclusivamente en el francés, lo cual limita la comprensión de cómo se manifiestan los procesos de transferencia lingüística y emocional en otras combinaciones lingüísticas. Investigaciones futuras podrían explorar el aprendizaje de

lenguas con estructuras tipológicas más distantes del español e inglés, como el alemán, el mandarín o el árabe, para observar si los patrones de interferencia y las emociones asociadas varían en función de la distancia lingüística y cultural.

En segundo lugar, sería pertinente incorporar metodologías mixtas que combinen enfoques cualitativos, cuantitativos y neuroeducativos. El uso de tecnologías como el seguimiento ocular (eye-tracking), la medición de respuestas fisiológicas (frecuencia cardíaca, conductancia de la piel) o el análisis de patrones de habla podría ofrecer una visión más precisa sobre cómo las emociones afectan el procesamiento lingüístico en tiempo real. Estas herramientas permitirían validar y complementar los autoinformes emocionales, reduciendo el sesgo subjetivo y ampliando la comprensión del impacto afectivo en el aprendizaje de lenguas.

Asimismo, se sugiere incluir el análisis de la producción oral y escrita espontánea de los estudiantes en contextos reales de comunicación. El estudio actual se basó en tareas de juicio de gramaticalidad y encuestas, lo cual ofrece una visión introspectiva pero limitada del desempeño comunicativo. La observación de interacciones en clase, grabaciones de diálogos, análisis de portafolios lingüísticos o diarios de aprendizaje permitiría identificar cómo se manifiestan los errores de transferencia en situaciones auténticas, y cómo los estudiantes gestionan emocionalmente sus dificultades en tiempo real.

Otra línea de investigación relevante consiste en explorar el papel de la identidad lingüística y cultural en el aprendizaje de una tercera lengua. Las emociones no solo están vinculadas al desempeño académico, sino también a la forma en que los estudiantes se perciben como hablantes de múltiples lenguas. Estudios que integren perspectivas sociolingüísticas y psicológicas podrían indagar cómo las creencias, actitudes y experiencias previas influyen en la motivación, la ansiedad y la disposición hacia el aprendizaje de nuevas lenguas.

Finalmente, se recomienda investigar el impacto de las prácticas pedagógicas en la regulación emocional y en la conciencia metalingüística. Sería valioso analizar cómo diferentes enfoques metodológicos (comunicativo, gramatical, basado en tareas, translanguaging) afectan la percepción del error, la tolerancia a la ambigüedad y la autoconfianza de los estudiantes. Además, se podrían diseñar intervenciones pedagógicas específicas para contextos de inicio tardío en la L3, que integren estrategias de acompañamiento emocional, retroalimentación formativa y actividades contrastivas entre lenguas.

En conjunto, estas recomendaciones apuntan a una visión más integral del aprendizaje multilingüe, que reconozca la complejidad del proceso y promueva investigaciones contextualizadas, interdisciplinarias y centradas en el estudiante como sujeto activo de su desarrollo lingüístico y emocional.

### **Reflexión final**

El aprendizaje de una tercera lengua en contextos multilingües no puede ser comprendido únicamente desde una perspectiva gramatical o estructural. Es un proceso profundamente humano, atravesado por la historia lingüística de cada estudiante, por sus emociones, por sus miedos y por sus motivaciones. Esta investigación demuestra que el error no es un obstáculo, sino una oportunidad pedagógica; que las emociones no son un accesorio, sino un motor del aprendizaje; y que las lenguas no se adquieren en compartimentos estancos, sino en un entramado dinámico de influencias, transferencias y resignificaciones. Reconocer esta complejidad es fundamental para diseñar propuestas educativas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes multilingües, que los acompañen en su proceso de construcción lingüística y emocional, y que les permitan no solo aprender una nueva lengua, sino también descubrir nuevas formas de habitar el mundo.

## REFERENCIAS

Alejandra, M. (2018). Bilingualism and its social dimensions: A contemporary overview. *Journal of Multilingual Studies*, 15(3), 45-62.

Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.

Bakhyt, A., & Mandel, K. (2019). The Concept of Multilingualism. *International Journal of Multilingual Education*, 1(1), 16-30.

Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.

Bardel, C., & Falk, Y. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.

Bautista García, G., Leones García, L. A., & García, W. H. (2024). Prácticas y percepciones de la evaluación: Un estudio de caso en las aulas de inglés de una escuela normal superior en Tolima. Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.

Benzehaf, B. (2021). Multilingualism and its role in identity construction: a study of English students' perceptions. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 1-19.  
DOI: 10.1080/14790718.2021.2003369.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.  
DOI:10.1017/S1366728908003477

Bialystok, E., & DePape, A. M. (2009). Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565-574.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalisation*. Cambridge University Press.

Blommaert, J., Backus, A., de Saint-Georges, I., & Weber, J. J. (2013). Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies. Superdiverse repertoires and the individual. In *Multilingualism and Multimodality* (pp. 11-32). Brill.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cabrera, M. (2017). El bilingüismo: definiciones, tipologías y evolución conceptual. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(2), 123-145.

Carrero Corzo, L., Salas Martínez, M., & Oliveros Rodríguez, Z. (2023). Addressing translanguaging practices at higher education in a bilingual virtual learning environment involving learners from diverse regions of Colombia. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50897>

Cenoz, J. (2013). The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.

Corona, L. (2018). La investigación cualitativa como paradigma emergente en ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-92.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 289-294. DOI: 10.24289/ijsser.753704.

Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

Falk, Y. (2011). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In M. Wrembel, M. Marecka, & J. Zajac (Eds.), *Third language acquisition and linguistic universals* (pp. 45-62). De Gruyter Mouton.

Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.

Filippi, R., Morris, J., Richardson, F. M., Bright, P., Thomas, M. S., Karmiloff-Smith, A., & Marian, V. (2020). Bilingualism, executive function, and the brain: Implications for autism. *Neurobiology of Language*, 1(4), 463-486.

González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2020). Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. *Applied Linguistics*, 41(4), 481-505.

Harding, E., & Riley, P. (1998). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge University Press.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.

Ionin, T., & Zyzik, E. (2014). Judgment and Interpretation Tasks in Second Language Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34(1), 37-64. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000026>

Kopečková, R., Cabrelli, J., Tananuraksakul, N., & Ling, Y. (2022). Phonological cross-linguistic influence at the initial stages of L3 acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 432-448. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2021347>

Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(20), 7877-7881.

Lado, B., & Sanz, C. (2017). Methods in Multilingualism Research. In K. King, Y. J. Lai, & S. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_14)

Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Qualitative Health Research*, 34(8), 1031-1054. <https://doi.org/10.1177/10497323221087526>

Lust, B., & Blume, M. (2017). The Grammaticality Judgment Task. In *Research Methods in Language Acquisition: Principles, Procedures, and Practices* (pp. 155-164). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110415339-009>

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2023). The idiodynamic method: A practical guide for researchers. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 15-38.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.

Mello, P. A. (2021). *Qualitative comparative analysis: An introduction to research design and application*. Georgetown University Press.

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.

Montero, L. (2024). Enfoques cualitativos en investigación educativa: Tendencias y perspectivas actuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 45-62.

Nedergaard, J. S. K., Wallentin, M., & Lupyan, G. (2022). Verbal interference paradigms: A systematic review investigating the role of language in

cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30, 464-488. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02144-7>

Nelson, C., Krzysik, I., Lewandowska, H., & Wrembel, M. (2021). Multilingual learners' perceptions of cross-linguistic distances: A proposal for a visual psychotypological measure. *Language Awareness*, 30(2), 176-194. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1897132>

Ortega, Y. (2019). Translanguaging practices in the EFL classroom: A case study in a Colombian context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 230-245.

Protasova, E. (2010). Bilingualism and multilingualism in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(1), 35-53.

Rampton, B. (2019). What do we mean by 'multilingual'? Linguistic repertoires. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 260. [https://www.academia.edu/40461707/WP260\\_Rampton\\_2019\\_What\\_do\\_we\\_mean\\_by\\_multilingual\\_Linguistic\\_repertoires](https://www.academia.edu/40461707/WP260_Rampton_2019_What_do_we_mean_by_multilingual_Linguistic_repertoires)

Riazi, A. M., & Farsani, M. A. (2024). Mixed-methods research in applied linguistics: Charting the progress through the second decade of the twenty-first century. *Language Teaching*, 57(2), 143-182. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000332>

Sánchez Molina, A. A., & Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-29562021000200147&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-29562021000200147&script=sci_abstract)

Sevinç, Y., & Mirvahedi, S. H. (2022). Emotions and multilingualism in family language policy: Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/13670069221131762>

Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>

Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2016). The influence of L2 English and immersion education on L3 French in the Netherlands. *Linguistics in the Netherlands*, 33, 152-165. <https://doi.org/10.1075/avt.33.11sta>

Trebits, A. (2019). Degree of multilingualism, code-switching and intensity of target language contact predict pragma-linguistic awareness in an English as a foreign language context. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 475-490. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1678626>

Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.

Wang, Z., Lipton, Z. C., & Tsvetkov, Y. (2020). On negative interference in multilingual models: Findings and a meta-learning treatment. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 4600-4613.

Wang, P., Ganushchak, L., Welie, C., et al. (2024). The Dynamic Nature of Emotions in Language Learning Context: Theory, Method, and Analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 105. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09946-2>

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.

Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2022). The L2 status factor and the declarative/procedural model: Evidence from the acquisition of Russian. *Second Language Research*, 38(1), 89-113.

Wrembel, M., Gut, U., Kopečková, R., & Balas, A. (2020). Cross-Linguistic Interactions in Third Language Acquisition: Evidence from Multi-Feature Analysis of Speech Perception. *Languages*, 5(4), 52.