



La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y substractivo

Third language acquisition: Additive and subtractive multilingualism

Inès FESSI

Université de Kairouan, Túnez

Resumen: El presente trabajo pretende ofrecer una aproximación a las peculiaridades de los procesos de adquisición de una lengua extranjera adicional en un entorno bi/multilingüe. Nuestra labor parte de una revisión de las conclusiones más relevantes de los estudios sobre las ventajas cognitivas de los aprendientes bi- y multilingües, incluyendo dos estudios recientes sobre el uso de los tiempos de pasado del español por arabófonos tunecinos de la propia autora y concluyendo, asimismo, con una serie de reflexiones acerca del proceso de adquisición del español como L3 por los tunecinos, particularmente aquellos aspectos relacionados con el efecto de los conocimientos lingüísticos previos y la experiencia de aprendizaje anterior.

Palabras clave: adquisición del español como L3; contexto multilingüe; influencias interlingüísticas; arabófonos tunecinos.

Abstract: This paper aims to provide an approach to the peculiarities of the process of acquiring an additional foreign language in a bi / multilingual environment. We depart from a review of the most relevant findings of studies on the cognitive benefits of bi- and multilingual learners, including two recent studies on the use of Spanish past tenses by Tunisian Arab speakers conducted by the author herself and concluding with a series of reflections on the process of acquisition of Spanish as L3 by the Tunisian learners, particularly those aspects related to the effect of previous language knowledge and prior learning experience.

Keywords: Spanish L3 Acquisition; Multilingual Context; Cross-linguistic Influence; Tunisian Arab Speakers.



Introducción

El interés por la investigación del multilingüismo surge como consecuencia de los fenómenos de globalización, en general, la creciente movilidad de la población mundial y la necesidad cada vez mayor de aprender lenguas extranjeras. Asimismo, el reconocimiento de lenguas minoritarias y la preocupación por conservarlas dieron un impulso nuevo a la educación multilingüe y arrojaron luz sobre las peculiaridades de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras en las comunidades bilingües y multilingües.

La investigación del multilingüismo no ha recibido siempre la atención que le correspondía dentro del área general que se ocupa de la adquisición de lenguas. Varios autores (Cenoz, 2000; Fouser, 1995; Safont Jordà, 2005) señalan que la aproximación a la adquisición de lenguas extranjeras desde una perspectiva distinta a la de la ASL es relativamente reciente. Esto se debe, en términos de Cenoz y Genesee (1998), a que el multilingüismo se ha considerado tradicionalmente como una mera variación del bilingüismo y, por consiguiente, se categorizaba bajo la denominación genérica de ASL, la cual pasaba a designar cualquier lengua aprendida/adquirida después de la L1. Es decir, “any language other than the first one irrespective of the type of learning environment and the number of other languages the learner might know” (Sharwood Smith, 1994: 7).

No obstante, las tendencias actuales otorgan cada vez más importancia a la distinción entre bilingüismo y multilingüismo. Hammarberg (2009) lleva esta actitud a otra dimensión y declara que:

Given that humans are potentially multilingual by nature, an adequate theory of language competence, use and acquisition should account for multilingual cases and preferably take these as the norm, treating pure bi-or monolinguals as special cases. The theory will have to take into account that (the linguistically mature) individual may normally have two or more languages to handle...¹

En este trabajo asumimos que, pese a los numerosos aspectos comunes que comparten los procesos relativos a la adquisición de segundas y terceras lenguas, la complejidad subyacente a la adquisición multilingüe hace que no se puedan explicar por los mismos mecanismos. En efecto, la adquisición de terceras lenguas está condicionada no solo por la lengua materna, sino también por las lenguas extranjeras anteriormente adquiridas. De igual manera, el aprendiente multilingüe posee un sistema lingüístico único dónde se reflejan los cambios constantes que afectan a las relaciones entre las lenguas involucradas.

¹ “Dado que los seres humanos son potencialmente multilingües por naturaleza, una teoría adecuada de la competencia lingüística, uso y adquisición debería dar cuenta de casos multilingües y preferentemente tomarlos como norma, tratando los monolingües o los bilingües puros como casos especiales. La teoría tendrá que tomar en cuenta que el individuo (lingüísticamente maduro) puede tener normalmente dos o más idiomas para manejar...” (Hammarberg 2009: 3).

El multilingüismo: ¿ventaja o inconveniente?

Es común pensar que las personas que conocen varias lenguas tienen más facilidad para adquirir una lengua adicional que las personas monolingües. Dicho de otra forma, el bagaje lingüístico previo, así como la experiencia de aprendizaje anterior incidirían en una transferencia positiva a la hora de aprender otras lenguas adicionales. Varios estudios han intentado averiguar la veracidad de esta creencia. Las aproximaciones adoptadas difieren. Algunas investigaciones examinaron los efectos del bilingüismo en la adquisición de la competencia general en otras lenguas adicionales; otras se centraron en aspectos específicos de esa competencia como la escucha, la comprensión o la adquisición del léxico.

El estudio del bilingüismo constituye, pues, el punto de partida de tales investigaciones. Parece ser que la competencia bilingüe no se ha visto siempre con buenos ojos por parte de los estudiosos de los procesos de adquisición de lenguas. En efecto, una revisión bibliográfica nos permite ver que se han mantenido posturas muy diversas sobre el fenómeno. Las más antiguas sostenían que el bilingüismo tenía efectos nefastos sobre el desarrollo lingüístico posterior y la inteligencia de forma general. Los bilingües se consideraban como hablantes defectuosos (Herdina y Jessner, 2002) y, curiosamente, una de las explicaciones de su deficiencia lingüística eran las posibles interferencias que ocurrían entre sus dos lenguas.

En este sentido, muchos autores (Cenoz y Genesee, 1998; De Angelis, 2007; Herdina y Jessner; 2002) señalan el estudio de Peal y Lambert (1962) como un punto de inflexión en la investigación del bilingüismo. A la vez que criticaban las ideas anteriores, estos últimos mostraron, mediante la comparación de dos poblaciones de niños monolingües y bilingües equilibrados en una escuela canadiense, que los niños bilingües presentaban ventajas cognitivas frente a los monolingües.

Por añadidura, Lambert (1977) introdujo los conceptos de *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo subtractivo*, definiendo el primer tipo como un caso de bilingüismo con efectos cognitivos positivos; es característico de los casos de adquisición de dos lenguas dominantes con igual prestigio social. En cambio, en el segundo tipo, *bilingüismo subtractivo*, la L2 de los aprendientes viene a sustituir la L1, provocando su deterioro y pérdida, y se observa cuando existe una presión social para sustituir una primera lengua no dominante por otra con más prestigio. Asimismo, la publicación casi concomitante del trabajo de Vildomec (1963) sobre multilingüismo en el que se tratan abiertamente sus efectos benéficos contribuyó al cambio de las ideas vigentes al respecto hasta entonces.

En las investigaciones posteriores predominaba ya la creencia de que el bilingüismo constituía una ventaja y que repercutía positivamente en el desarrollo cognitivo. Asimismo, se han contemplado varias combinaciones lingüísticas, diferentes contextos de aprendizaje, así como metodologías de investigación muy dispares. Sin embargo, estos estudios presentan, también, rasgos comunes: todos analizaron la adquisición multilingüe en contextos formales. Además, casi todos incluyeron estudiantes bilingües que dominaban por lo menos una lengua mino-

ritaria, la cual puede ser su L1 o su L2 (por ejemplo, el español en EE. UU., el italiano en Bélgica, el vasco en el País Vasco).

En general, los resultados de estos estudios indican que el bilingüismo no repercute negativamente en el proceso de adquisición de una lengua adicional, sino más bien todo lo contrario. En la mayoría de los casos, el bilingüismo favorece la adquisición de una tercera lengua (Bild y Swain, 1989; Cenoz y Valencia, 1994; Klein, 1995; Thomas, 1988; Zobl, 1992, entre otros).

Por ejemplo, Thomas (1988) comparó la adquisición del francés por parte de alumnos ingleses monolingües y alumnos bilingües inglés-español con un test formal sobre sintaxis y léxico y se encontró con que los bilingües superaban a los monolingües en los resultados obtenidos tras un semestre de instrucción. Para una mayor confirmación de los resultados, se suministró, a continuación, un test comunicativo. Los resultados recogidos indicaron que los bilingües seguían superando a los monolingües. Según Thomas, la proximidad tipológica entre el francés y el español pudo haber favorecido a los bilingües con L2 (español) en el aprendizaje del francés como L3. Por otra parte, la investigadora afirma que la adquisición de una segunda lengua no nativa acrecienta la conciencia metalingüística y facilita, así, la adquisición de lenguas adicionales.

Merece especial mención el estudio llevado a cabo por Zobl (1992). Este se centró en las potenciales diferencias entre monolingües y multilingües, en pruebas de juicio de gramaticalidad sobre algunas construcciones lingüísticas en inglés. Su especulación fue que los multilingües mostraban un conocimiento más sólido de la gramática debido a su extensa experiencia previa, la cual les confería una mayor capacidad para reconocer las estructuras marcadas así como las agramaticales. Zobl concluyó, pues, que los multilingües eran mejores aprendientes de lenguas.

Unos resultados similares fueron encontrados por Klein (1995). En su estudio, se planteaba la cuestión de si el conocimiento de más de una lengua facilitaba la adquisición de otras adicionales en el marco de la Gramática Universal. Así, procedió a la comparación de grupos de monolingües que aprendían inglés (L2) con otros grupos de multilingües que aprendían inglés como L3 o L4. El examen se centró en el léxico y la sintaxis. La conclusión a la que llegó fue que los multilingües desarrollaban cualidades que facilitaban la activación de los parámetros de la GU. Estas cualidades son: la conciencia metalingüística, tal y como lo había propuesto Thomas (1988), y unos “procedimientos menos conservadores” en el aprendizaje de lenguas, en concordancia con Zobl (1992).

Bild y Swain (1989) y Genesee (1983) examinaron la adquisición del francés como tercera lengua en los programas de inmersión canadienses, comentando que los aprendientes bilingües presentan ventajas en comparación con los monolingües, en la competencia lingüística general. Los trabajos que examinaron aspectos específicos de la adquisición ofrecen igualmente resultados similares, por ejemplo, la discriminación perceptual (Cohen y otros, 1967) o la comprensión auditiva (Edwards y otros, 1977).

No obstante, no todos los estudios realizados concluyen que el bilingüismo tiene efectos positivos en la adquisición de terceras lenguas. Jaspaert y Lemmens (1990) y Gibson *et al.* (2001) no encontraron diferencias significativas entre los

aprendientes bilingües y los monolingües. En su estudio, Gibson et al. (2001) trabajaron con aprendientes de alemán como L3 o L2, los cuales poseían distintas lenguas maternas y habían adquirido diferentes lenguas segundas. El objetivo era averiguar, por un lado, si el conocimiento de una L2 ayuda o no en la adquisición de los verbos preposicionales del alemán como L3 y, por otro, si la proximidad tipológica entre la L1/L2 y la L3 (alemán) constituye una ventaja en tal adquisición. Los autores llegaron a los siguientes resultados: los aprendientes conocedores de más lenguas extranjeras no tienen mejores resultados que los que conocen una sola; los que tienen una L1 estructuralmente similar al alemán no presentan mejores resultados; y la proximidad entre el inglés y el alemán no facilita la tarea.

Aun así, Gibson *et al.* (2001) sostienen que los aprendientes multilingües son diferentes de los aprendientes de segundas lenguas, en el sentido de disponer no solo de una más amplia gama de estrategias generales de aprendizaje, sino también de estrategias específicas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras:

(...) these learners will have a broader depth and range not only in general language learning strategies, but also of specific experiences and strategies related to foreign language learning, [...] as well as a greater metalinguistic knowledge of how languages are structured in general [...]. These added sources of knowledge give the L3 learner a foreign language learning edge that is not available to someone who is learning a foreign language for the first time².

En el estudio de Mägiste (1993), el grupo de inmigrantes bilingües obtuvo unos resultados significativamente más bajos que los del grupo de monolingües en varias pruebas de inglés. En este caso, no se puede ignorar la intervención de factores de naturaleza sociolingüística en la determinación de los resultados.

El nivel umbral: un nivel clave

La disparidad entre los resultados tiene su posible explicación en la noción del “nivel umbral” y la “hipótesis del desarrollo interdependiente” de Cummins (1976; 1979). Según la “hipótesis del nivel umbral”, los efectos cognitivos del bilingüismo dependen del nivel de competencia en las lenguas implicadas. Los niveles altos (*upper threshold*) se asocian con efectos cognitivos positivos, mientras que los niveles bajos de competencia (*lower threshold*) son responsables de la tendencia contraria, es decir, efectos cognitivos negativos. Según Cummins (1979), el nivel umbral constituye un factor importante porque interviene en la determinación de la calidad de la interacción.

² “Estos aprendientes tendrán mayor profundidad y alcance no solo en las estrategias generales de aprendizaje de lenguas, sino también en experiencias y estrategias específicas y relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, [...] así como un mayor conocimiento metalingüístico de cómo las lenguas están estructuradas en general [...]. Estas fuentes adicionales de conocimiento dan a los aprendientes de L3 un margen de aprendizaje de lenguas extranjeras que no está disponible para alguien que está aprendiendo un idioma extranjero por primera vez” (Gibson *et al.*, 2001: 138).

Ahora bien, el intento de extender la noción de bilingüismo aditivo al multilingüismo (Lasagabaster, 2000) generó otras hipótesis y dio un corpus de trabajos de investigación con resultados variables. En términos generales, las expectativas se articulan en torno a la hipótesis de que la adquisición de lenguas más allá de la L2 será facilitada por las ventajas cognitivas que proporciona la experiencia anterior y de que cuanto más alto es el nivel alcanzado en las lenguas ya conocidas, mayor es la probabilidad de que ocurra una influencia positiva (figura 1).



Figura 1: Nivel umbral extendido al multilingüismo, según Cenoz y Genesee (1998: 25)

Varios estudios son compatibles con el nivel umbral extendido. Aparte de los ya mencionados estudios (Jaspaert y Lemmens, 1990; Thomas, 1988), cabe mencionar el de Cenoz (1992), donde la comparación de un grupo de bilingües (vasco, español) con otro de monolingües (español) en varios test de inglés puso de manifiesto la superioridad de los bilingües. La autora atribuyó este hecho a las ventajas cognitivas asociadas al bilingüismo aditivo de la población contemplada ya que su segunda lengua no llega a sustituir a la primera. El estudio viene a confirmar la hipótesis del nivel umbral de Cummins porque ambas lenguas (el español y el vasco) son lenguas de instrucción en el País Vasco, por lo que los alumnos tienen un nivel umbral alto y, por consiguiente, presentan ventajas cognitivas.

Swain y otros (1990) trabajaron con niños bilingües (inglés y francés) en los programas de inmersión canadienses y afirman que no es el hecho de ser bilingüe *per se* el responsable de las ventajas cognitivas, sino la capacidad de leer y escribir en las dos lenguas.

Otros estudios comentan las ventajas de los multilingües en el uso de estrategias específicas de procesamiento (McLaughlin y Nayak, 1989; Genesee, 1998). La superioridad de los multilingües fue atribuida a su experiencia enriquecida por los aprendizajes previos, la cual ayuda significativamente en la elección de las estrategias.

Aparte de las ventajas cognitivas, la competencia comunicativa se ve igualmente incrementada. Ben Zeev (1977) y Genesee *et al.* (1975) exponen que los niños bilingües son más sensibles a las necesidades comunicativas de sus interlocutores que los monolingües. En la misma línea, Thomas (1992) demostró que los bilingües tenían mayores estrategias comunicativas en comparación con los monolingües y lo justificó por una mayor flexibilidad adquirida como resultado de los constantes cambios lingüísticos que tienen que hacer en función de sus interlocutores.

Con todo, De Angelis (2007) observa que la investigación en adquisición de lenguas extranjeras requiere mucha cautela a la hora de clasificar los informantes como monolingües o bilingües. Por otra parte, es difícil controlar los efectos de la hipótesis del nivel umbral en lo referente a la adquisición multilingüe por la falta todavía de evidencias empíricas claras y concluyentes.

It is important to ask how one can decide who is a monolingual learner of an L2, and who is a bilingual learner of an L3. Are six months of instruction in a prior non-native language enough to be classified as an L3 learner? Are perhaps two or five years of instruction more suitable? [...] it will become clear that we are not yet in the position to provide an answer to this question as there is hardly any evidence available on proficiency threshold levels in non-native language acquisition. Nonetheless, [...] some studies have already shown that even as little as one or two years of formal instruction in a non-native language can affect the acquisition of another non-native language to a significant extent³.

La adquisición de los tiempos de pasado del español como L3 por arabófonos tunecinos

En cuanto al caso tunecino, si bien es cierto que la combinación de lenguas manejadas en Túnez no deja lugar a dudas sobre el hecho de que se trata de una comunidad bilingüe, tal estatus carece en la actualidad de cualquier carácter oficial. En efecto, Túnez ofrece un panorama lingüístico particular: una situación de diglosia entre el árabe dialectal o tunecino y el árabe clásico, por una parte, y una fuerte presencia de la lengua francesa como herencia colonial, por otra. El árabe tunecino es una variedad dialectal del árabe y como tal se considera de rango inferior con respecto a la variedad culta, aunque se trata en realidad de la lengua materna de todos los tunecinos. Las dos lenguas dominantes, a saber, el árabe y el francés, son tipológicamente muy distantes; no obstante, conviven en la misma comunidad y gozan de igual prestigio social. Ambas son lenguas de instrucción, es decir, que se adquieren mediante la enseñanza casi a la misma edad. Asimismo, sus usos respectivos están institucionalmente delimitados, sobre todo, después de la independencia del país y las consecuentes políticas de arabización implementadas tanto en la administración como en la enseñanza. Sin embargo, en lo referente a los medios de comunicación y a la práctica cotidiana, la situación presenta una complejidad mucho mayor y responde especialmente a inclinaciones personales. Como consecuencia de la interacción de estos aspectos, nos encontramos ante niveles de dominio lingüístico extremadamente desiguales en la población tunecina tanto en lengua árabe como en lengua francesa, lo cual genera muchos interrogantes a la hora de analizar el proceso de aprendizaje de una nueva lengua extranjera en los tunecinos y las dificultades o ventajas que se plantean para ellos.

A modo de ilustración, hemos tratado de averiguar en un estudio previo (Fessi, 2014) la influencia que puede tener el conocimiento lingüístico previo en la adquisición de una lengua extranjera adicional dentro del marco de la adquisi-

³ “Es importante preguntar cómo uno puede decidir quién es aprendiente monolingüe de una L2, y quién es aprendiente bilingüe de una L3. ¿Son seis meses de instrucción en una previa lengua no nativa suficientes para ser clasificado como aprendiente de L3? ¿Son tal vez dos o cinco años de instrucción más convenientes? [...] estará claro que no estamos todavía en posición de dar una respuesta a esta pregunta ya que hay apenas evidencias disponibles sobre los niveles umbral de competencia en la adquisición de lenguas no nativas. Sin embargo, [...] algunos estudios ya han demostrado que incluso tan poco como uno o dos años de instrucción formal en un idioma no nativo puede afectar a la adquisición de otro idioma no nativo de forma significativa” (De Angelis 2007: 6).

ción de terceras lenguas. Los participantes, un grupo de doce tunecinos aprendientes de español con L1 árabe y L2 francés, tenían un nivel de dominio lingüístico del español B1. El estudio se llevó a cabo en el Instituto Cervantes de Túnez. Asimismo, se suministraron dos pruebas con la intención examinar el uso que los informantes hacían de los tiempos de pasado en español, considerando la proximidad tipológica entre su L2 y la L3 español. Esas fueron una redacción en pasado y un test de rellenar huecos con la forma verbal adecuada. Los resultados mostraron que los conocimientos de francés del grupo no constituían una ventaja en la adquisición del aspecto gramatical contemplado (los tiempos de pasado en español), ya que las dificultades registradas fueron cuantitativamente las mismas que las que mostraban aprendientes de español que no poseían conocimientos de francés. Los tiempos verbales que supusieron más dificultad fueron el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido y la oposición entre ambos concentró la mayoría de los errores cometidos.

Siempre con referencia a los usos verbales, en otro estudio llevado a cabo en el marco de una investigación doctoral (Fessi, 2014), matizamos las observaciones extraídas anteriormente. En efecto, a partir del análisis minucioso de la interlengua de una población de treinta alumnos universitarios tunecinos de español como L3 que cursaban la carrera de Lengua y Literatura Españolas en el Instituto Superior de Lenguas de Túnez (ISLT) en dos niveles de dominio distintos: intermedio (B1) y avanzado (C1), se pudo poner de manifiesto una transferencia positiva parcial desde el francés L2 hacia el español L3, en la producción de los informantes por la proximidad tipológica entre ambas lenguas romances. Sin embargo, la autora no pudo verificar la misma tendencia en la comprensión, ya que el grupo de avanzados obtuvo resultados significativamente distintos de los del grupo de nativos (quince españoles y latinoamericanos). El estudio se centró en la adquisición del contraste aspectual en la alternancia pretérito imperfecto-pretérito indefinido a partir de un corpus escrito compuesto de dos pruebas de producción (una redacción y un test de selección entre las dos formas pretéritas estudiadas) y una de comprensión (un test de juicio de gramaticalidad).

Así pues, en los estudios anteriormente mencionados, los informantes tunecinos parten de un bilingüismo supuestamente aditivo. Las dos lenguas involucradas, el árabe y el francés, representan dos sistemas distintos, pero de igual peso en el plano social. Ninguna de las dos es dominante respecto a la otra, por lo que se espera, en general, que la previa adquisición de ambas repercuta en ventajas cognitivas a la hora de adquirir lenguas adicionales. Este fenómeno debería igualmente ser más visible cuando se trata de una lengua tipológicamente próxima a una de ellas, como es el caso del español como L3. Sin embargo, los datos aducidos no se corresponden del todo con los resultados. Una posible explicación de lo observado sería el “nivel umbral”. Es decir, que, por razones probablemente derivadas de factores sociales, el nivel de dominio de los tunecinos en árabe o en francés no llega a clasificarse como nivel alto (*upper threshold*), no obstante, la edad de adquisición de las dos lenguas nos lleva a descartar esa probabilidad.

Con todo, las conclusiones extraídas a partir de los trabajos llevados a cabo hasta la fecha no son suficientes para afirmar o rebatir lo anterior, puesto que faltan puntos de comparación con otras poblaciones de aprendientes de español

que parten de un bilingüismo substractivo, esto es, nativos de lenguas minoritarias o que viven una situación de bilingüismo no equilibrado.

Conclusión

En resumen, disponemos de ciertos argumentos a favor de la existencia de un multilingüismo aditivo. Es decir, que, en general, el bilingüismo facilita la adquisición de lenguas adicionales por la acción de factores relacionados con la proximidad tipológica de las lenguas y el contexto de adquisición. Sin embargo, hay que reconocer que se tiene poca información sobre las condiciones en las que la adquisición multilingüe es aditiva o substractiva. Muchas preguntas relacionadas con el orden de adquisición (simultánea o consecutiva) y la edad de la misma, entre otras, quedan por contestar.

En Túnez, además de las cuestiones propiamente metodológicas, la carencia de estudios empíricos que exploren las particularidades del proceso de adquisición de lenguas adicionales no nos permite todavía sacar conclusiones claras y tajantes sobre si es realmente una ventaja disponer de conocimientos lingüísticos previos a la hora de aprender una nueva lengua, en este caso, el español.

Más aún, los estudios disponibles hasta la fecha nos proporcionan una visión incompleta del proceso, ya que tratan únicamente de la adquisición de la morfosintaxis. En suma, quedan por investigar los demás componentes de la competencia comunicativa, por una parte, y, por otra, establecer comparaciones exactas con otras poblaciones de aprendientes de español como L3 que no posean conocimientos de lenguas afines y/o con bilingüismo substractivo antes de formular un diagnóstico consecuente que permita emprender una acción didáctica eficiente.

Bibliografía

- BEN ZEEV, Sandra (1977). "The effects of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy". *Working Papers in Bilingualism*, 14: 83-122.
- BILD, Eva R. y Merrill SWAIN (1989). "Minority language students in French immersion programme: Their French proficiency". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10: 255-274.
- CENOZ, Jasone (2000). "Research in multilingual acquisition". En Jasone Cenoz y Ulrike Gessner (eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters: 39-53.
- y Fred GENESEE (1998). "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual perspectives". En Jasone CENOZ y Fred GENESEE (eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 16-32.
- y José Francisco VALENCIA (1994). "Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country". *Applied Psycholinguistics*, 15: 255-274.

- COHEN, Stephen Philip, Richard TUCKER y Wallace LAMBERT (1967). "The comparative skills of monolinguals and bilingual in perceiving phoneme sequences". *Language and Speech*, 10: 159-168.
- CUMMINS, Jim (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis". *Working Papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
- DE ANGELIS, Gessica (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FESSI, Inès (2014). *Adquisición del contraste aspectual entre los pretéritos imperfecto e indefinido en español L3 por arabófonos tunecinos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nebrija.
- (2014). "Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1". En Felipe JIMÉNEZ BERRIO, Nekano CELAYETA GIL et al. (eds.). *Tendencias actuales en la investigación de ELE, (marcoELE 18)* [<http://marcoele.com/monograficos/tendencias-actuales-de-la-investigacion-en-ele/>]: 33-47.
- FOUSER, Robert (1995). "Problems and Prospects in Third language acquisition research". *Language Research*, 31: 387-414.
- GENESE, Fred (1983). "Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review". *Applied Psycholinguistics*, 4: 1-46.
- (1998): "A case study of multilingual education in Canada". En Jasone CENOZ y Fred GENESE (eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 243-258.
- GENESE, Fred, Richard TUCKER y Wallace E. LAMBERT (1975). "Communication skills in bilingual children". *Child Development*, 46: 1010-1014.
- GIBSON, Martha., Britta HUFSEISEN y Gary LIBBEN (2001). "Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs". En Jasone CENOZ, Britta HUFSEISEN et al. (eds.). *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition: Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters: 90-114.
- HAMMARBERG, Björn (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: University Press.
- HERDINA, Philip y Ulrike JESSNER (2002). *A dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JASPAERT, Koen y Gertrud LEMMENS (1990). "Linguistic evaluation of Dutch as a third language". En Michael BYRAM y Johan LEMAN (eds.). *Bicultural and Tricultural Education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters: 30-56.
- KLEIN, Elaine C. (1995). "Second versus third language acquisition: is there a difference?". *Language Learning*, 45, 3: 419-465.
- LAMBERT, Wallace (1977). "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". En Peter HORBY (ed.). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press: 15-28.
- MÄGISTE, Edith (1993). "Learning a third language". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5: 415-421.
- MCLAUGHLIN, Barry y Nandini NAYAK (1989). "Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?". En Hans W. DECHERT y Manfred RAUPACH (eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Nar: 5-16.

- PEAL, Elizabeth y Wallace LAMBERT (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs*, 76: 1-23.
- SAFONT JORDÀ, María Pilar (2005). *Third Language Learners: Pragmatic Productions and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SHARWOOD SMITH, Michael (1994). *Second Language Learning*. London: Longman.
- THOMAS, Jacqueline (1988). "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9: 235-246.
- VILDOMEK, Verboj (1963). *Multilingualism*. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden.
- ZOBL, Helmut (1992). "Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality of unilingual and multilingual learners". En Susan GASS y Larry SELINKER (eds). *Language Transfer in Language Learning*. Benjamins: Amsterdam: 176-196.