

Adquisición de tercera lengua y de lenguas subsecuentes *Third and subsequent language acquisition*

Stanislav Mulík
Universidad Autónoma de Querétaro
stanmulik@gmail.com

Resumen

En las últimas décadas se ha visto que para un aprendiz de una lengua, tanto el conocimiento anterior de otras lenguas como la misma experiencia con su aprendizaje pueden afectar el proceso de adquisición de lenguas subsecuentes. Las diferencias cuantitativas y cualitativas entre la adquisición de segunda lengua (L2), tercera lengua (L3) y lenguas subsecuentes (Ln) sustentan la necesidad de un marco teórico nuevo que tomara en cuenta esta distinción. En el presente trabajo se hace una reseña bibliográfica de la investigación hecha en el campo de adquisición de tercera lengua (A3L), a través del tiempo y desde los diferentes enfoques teóricos. Así mismo, se lleva a cabo una caracterización del hablante multilingüe y multicompetente frente a los hablantes monolingües y bilingües.

Palabras clave: A3L, consciencia metalingüística, hablante multilingüe, multi-competencia

Abstract

Last two decades of research in second language acquisition have shown that for a language learner, their previous language knowledge as well as the learning experience itself can affect the process of subsequent language acquisition. The qualitative and quantitative differences between the acquisition of second (L2), third (L3) and subsequent languages (Ln) make evident the need for a new theoretical framework that would take into account this distinction. The present work offers a review of research carried out in the field of third language acquisition (TLA), both historically and from the point of view of different theoretical approaches. It also reviews the

distinction between monolingual, bilingual and multilingual speakers, introducing the idea of a multicompetent language learner/speaker.

Keywords: *TLA, metalinguistic awareness, multilingual speaker, multicompetence*

Introducción

El campo de investigación llamado Adquisición de Tercera Lengua (A3L) es un campo relativamente nuevo en comparación con Adquisición de Segundas Lenguas (A2L). Una de las razones para esto es que los estudios en A2L no suelen hacer la distinción entre la adquisición de segunda lengua (L2), tercera lengua (L3) y lenguas subsecuentes (Ln). Como consecuencia, los participantes de los estudios en A2L que ya tienen un conocimiento de alguna L2 quedan a menudo incluidos en las mismas poblaciones junto con los participantes que no tienen conocimiento alguno de otra lengua que no sea su lengua materna (L1). Algunos autores afirman que la distinción entre los campos de investigación de A2L y A3L es redundante ya que, según ellos, los procesos subyacentes de adquisición son iguales tanto para L2 como para L3 y Ln (Mitchell y Myles, 2004). Por otro lado, hay autores que indican que el conocimiento anterior de lenguas y la experiencia con el aprendizaje de segundas lenguas pueden afectar el proceso de aprendizaje de lenguas subsecuentes (Cenoz y Jessner, 2000). Asimismo, tanto las diferencias cuantitativas como las cualitativas entre A2L y A3L sustentan la necesidad de un marco teórico nuevo para la A3L (Hufeisen y Marx, 2004).

El presente trabajo pretende hacer una reseña bibliográfica de la investigación hecha en el campo de A3L en las últimas dos décadas, desde su auge gracias a los enfoques educacionales y sociolingüísticos hasta las presentes investigaciones que privilegian el punto de vista generativista, psicolingüístico y cognitivo. Asimismo, se quiere dar cuenta de lo que significa ser un hablante multilingüe en comparación con un hablante mono o bilingüe. Además, se tiene el objetivo de responder a algunas preguntas sobre el proceso de A3L, en particular: ¿Es diferente el aprendizaje de L3/Ln y de L2? ¿En qué consisten las diferencias? ¿Es más fácil aprender L3/Ln que aprender L2? ¿Qué es lo que facilita el aprendizaje de L3/Ln?

El hablante multilingüe y multicompetente

Como bien señalan Falk y Bardel (2011), la experiencia del aprendiz de lengua es diferente para L1, L2 y L3, y esto sobre la base de su conocimiento del mundo y su experiencia previa con la adquisición de lenguas. El aprendiz de L1 cuenta únicamente con el *input* y con los prerrequisitos del aprendizaje de lenguaje (AL), sean estos la capacidad de categorización desde el punto de vista cognitivo o la

gramática universal según el punto de vista generativista. En contraste con A1L, el aprendiz de L2 tiene a su disposición no solamente los prerrequisitos del aprendizaje y el input de L2, sino también cuenta con un sistema lingüístico completamente adquirido (su L1) y con el conocimiento enciclopédico del mundo que lo rodea. De manera parecida, el aprendiz de una L3 tiene aun más ventaja en cuanto a su conocimiento, porque cuenta no sólo con un sistema lingüístico completo de su L1, sino también con un sistema lingüístico de su L2, es decir, una lengua no nativa. El hecho de haber adquirido una lengua no nativa anteriormente le proporciona al aprendiz de L3 un bagaje de estrategias de aprendizaje y conocimientos que puede utilizar a la hora de aprender la L3.

Frente a la idea de hablante multilingüe está la de hablante multicompetente. La teoría de la multicompetencia (Cook, 1995) es una reacción a la noción de *interlengua* de Selinker (1972). El término *multicompetencia* se refiere al conocimiento de dos o más lenguas en la mente de un solo hablante. En la visión de Selinker, la L1 y la interlengua de la L2 del hablante son dos sistemas independientes, mientras que según Cook son integrados. Es decir, las lenguas adquiridas por un hablante no son sistemas aislados sino un supersistema de lenguas que funciona de manera diferente que sus lenguas constituyentes en las mentes de los nativohablantes. Además, según Cook la interlengua del aprendiz no avanza hacia la L2 tal y como la tienen adquirida los nativohablantes, sino hacia una independencia de uso por el aprendiz de la L2.

Cook (1995) critica la tendencia persistente en la A2L de comparar al aprendiz de L2 con un nativohablante monolingüe de la lengua meta y, al mismo tiempo, llama a la reevaluación de la idea del nativohablante como norma a seguir. En otras palabras, el hablante multicompetente no está visto por el autor como un hablante deficiente de las lenguas no nativas, sino como un *individuo multilingüe único* que tiene un conocimiento particular tanto de su L1 como de la L2. Así mismo, el autor sugiere valorar los beneficios que puede tener el aprendizaje de L2/L3/Ln en otros aspectos, no solamente de competencia lingüística sino también de lo relacionado al punto de vista cognitivo.

La teoría de la multicompetencia es una perspectiva dinámica de desarrollo de lenguaje y multilingüismo. Según Cook, el conocimiento de varias lenguas por un hablante se caracteriza por la *multidireccionalidad* de la influencia entre L1, L2, L3 y Ln. Es decir, no solamente las lenguas anteriores pueden influenciar las lenguas subsecuentes (L1 → L2 → L3 → Ln) sino también al revés (Ln → L3 → L2 → L1). Esto es posible gracias al hecho de que ninguna de las lenguas adquiridas es un sistema estable y los cambios que ocurren en el sistema mental de una lengua pueden influenciar a las demás.

El valor de la teoría de la multicompetencia para el campo de A3L está en la predicción que hace para la adquisición de L3 y Ln: con cada nueva lengua adquirida, la posibilidad de cambio en el supersistema y sus subsistemas de lenguas específicas en la mente multilingüe crece exponencialmente. Por otro lado, no hay que omitir las aportaciones de esta teoría para el salón de clase de L2, en particular la visión de los alumnos por la parte del profesor como usuarios multicompetentes y no hablantes defectivos de L2. Esto tiene una repercusión tanto en el tipo de tareas y materiales usados en clase como en los alumnos mismos, que deben desarrollar las competencias propias de un hablante multicompetente en vez de limitarse a la imitación de los nativohablantes monolingües de la lengua meta.

Investigación en el campo de A3L

Históricamente, la investigación en A3L se ha enfocado en la estructura del lexicón mental, la educación y la sociolingüística y, más recientemente, en la adquisición de morfosintaxis. La A3L tiene sus orígenes en los enfoques educacionales y sociolingüísticos, surge en parte debido a la necesidad de afrontar la realidad lingüística de muchas comunidades multilingües alrededor del mundo, sobre todo en Europa y Norteamérica. Situaciones de comunidades como el País Vasco, donde la educación formal es bilingüe en euskera y castellano, llevaron a las publicaciones sobre la adquisición de inglés como L3 en el ambiente predominantemente escolar (por ejemplo, *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* de Cenoz y Jessner, 2000). Por otro lado, en las sociedades multilingües es inevitable que surjan factores sociolingüísticos que influyen en la A3L. Entre estos factores se encuentran el estatus de la lengua que se adquiere como L3 y el estatus social de la L1 y L2. Cuando una lengua es estigmatizada por la sociedad mayoritaria, tal y como pasa con muchas lenguas indígenas mexicanas, en el momento de aprender una nueva lengua la L1 se puede suprimir o perder por completo (*bilingüismo sustractivo*). Por otro lado, los aprendices pueden aprender la lengua de sus antepasados y se habla de lenguas patrimoniales (o lenguas de herencia), tal es el caso de la adquisición del español como L2 o L3 en la tercera generación de inmigrantes latinos en los Estados Unidos.

Por otro lado, los enfoques que investigan la A3L desde la perspectiva lingüística en más detalle y de manera más rigurosa son los enfoques generativistas, cognitivos y psicolingüísticos. Las siguientes secciones consisten de una revisión bibliográfica de la investigación en el campo de A3L a partir de los diferentes enfoques mencionados.

Estudios desde la perspectiva educacional y sociolingüística

Cenoz y Jessner (2000) hacen una reseña sobre trabajos en la A3L principalmente sustentados en el enfoque educacional y sociolingüístico.

En particular, Muñoz (citado por Cenoz y Jessner, 2000) estudió la influencia de la edad a la cual empiezan a aprender el inglés como L3, en los alumnos bilingües de español-catalán, para lo referido a su competencia como hablantes trilingües. Los participantes fueron evaluados en las tres lenguas a base de dictación y pruebas con espacios en blanco. La autora encontró que altos niveles de competencia en L1 y L2 estaban correlacionados con un alto nivel de competencia en L3. Además, se encontró que niños mayores (12 años de edad) tenían una ventaja significativa a niños más pequeños (10 años de edad) en cuanto al ritmo de aprendizaje de L3 en sus primeras fases (200 horas de instrucción formal).

Lasagabaster (citado por Cenoz y Jessner, 2000) obtuvo resultados similares a los de Muñoz (citado por Cenoz y Jessner, 2000) en un estudio de la relación entre la competencia en tres lenguas (euskera, español e inglés) por medio de pruebas estandarizadas para cada lengua. Comparando estudiantes vascos en tres diferentes programas educativos bilingües, los estudiantes de programas con alto grado de bilingüismo presentaron mejores resultados en el nivel de L3 que estudiantes de programas bilingües no balanceados. El autor concluyó que un alto nivel de competencia en L1 y L2 tiene efectos beneficiosos en la adquisición de L3, sobre todo en cuanto a la consciencia metalingüística de los aprendices.

Björklund y Suni (citado por Cenoz y Jessner, 2000) elaboraron un trabajo descriptivo de la situación en Vaasa, Finlandia, donde el inglés es enseñado como L3 desde edad muy temprana (primer año de primaria) en programas educativos bilingües de finlandés como L1 y sueco como L2. Por otro lado, los autores discuten las estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza del inglés a aprendices tempranos. Desafortunadamente, el trabajo se quedó en plano descriptivo y no se estudiaron los efectos de las variables en el aprendizaje del inglés como L3.

Existen más trabajos descriptivos desde el enfoque educacional de A3L. Por ejemplo, Ytsma (citado por Cenoz y Jessner, 2000) discutió la situación del inglés como L3 en programas bilingües de holandés y frisio, mientras Iatcu (citado por Cenoz y Jessner, 2000) proporcionó una descripción de la enseñanza del inglés como L3 a la comunidad húngara de Rumanía. Trabajos descriptivos de este tipo son muy valiosos para el campo de A3L, ya que proporcionan el prerrequisito para la investigación cuantitativa.

Desde la perspectiva sociolingüística, Hoffmann (citado por Cenoz y Jessner, 2000) elaboró un reporte sobre la propagación del inglés en Europa y el desarrollo

del bilingüismo y multilingüismo como resultado del contacto entre el inglés y otras lenguas, tomando en cuenta el estatus social del inglés en diferentes países del territorio europeo. Por otra parte, James (citado por Cenoz y Jessner, 2000) examinó el uso del inglés como *lingua franca* desde el punto de vista de las interacciones comunicativas en microcontextos. El autor argumentó que el contexto real de la propagación del inglés en Europa es el de conversaciones orales informales entre hablantes cuyas lenguas de uso diario son diferentes al inglés, es decir, no son nativohablantes del inglés. Estos trabajos están de acuerdo con la teoría de la multicompetencia de Cook (1995), ya que investigan la adquisición del inglés como L2/L3/Ln no prestando atención a su uso en monolingües, sino a la manera en que este se desarrolla en contextos multilingües y entre hablantes multicompetentes.

Enfoque generativista

Leung (2009) ofrece una colección de nueve capítulos conceptuales y empíricos que estudian la adquisición de L3 y/o Ln desde la perspectiva generativista, en particular, examina el rol de conocimiento lingüístico anterior. Aparte del inglés, los estudios también se enfocan en muchas otras lenguas, tales como chino cantonés, francés, alemán, italiano, japonés, kazajo, chino mandarín, noruego, ruso, español, tagalog y tailandés.

En uno de estos estudios, Bayona (citado por Leung, 2009) investigó la disponibilidad de la gramática universal a los hablantes bilingües canadienses (inglés-francés), aprendices de español como L3. La disponibilidad se midió por medio de tareas de juicio de gramaticalidad de voz media en español. Aprendices con alto nivel de L2 obtuvieron resultados significativamente mejores que los con niveles de L2 más bajos. Esto, según la autora, proporciona evidencia para el rol positivo de tipología y proficiencia de L2 en A3L, ya que el francés es tipológicamente más parecido al español que el inglés.

Chin (citado por Leung, 2009) también examinó la adquisición de español como L3, pero se centró en la adquisición de contraste aspectual en aprendices con chino como L1 e inglés como L2 en Taiwán. La autora observó una transferencia de ambas L1 y L2, debido a que los participantes fueron capaces de reconocer diferencias en el aspecto de los verbos del español de los cuales algunos coinciden con el aspecto en el chino y otros en el inglés. Sin embargo, el rol de L2 era mayor que de la L1.

Para dar un ejemplo de estudios con lenguas poco convencionales en A3L, Tsang (citado por Leung, 2009) exploró la adquisición del chino cantonés como L3 por participantes bilingües (tagalo-inglés) en Hong Kong. La autora se enfocó en los reflexivos de sujeto y de objeto y su gramaticalidad en L3 según los participantes.

Los resultados mostraron que los aprendices intermedios no interpretaban los reflexivos de manera nativa y la autora discutió el rol de la proximidad tipológica de las tres lenguas en al proceso de A3L.

Enfoques cognitivos y psicolingüísticos

Los enfoques que ven la adquisición de L3 como un fenómeno cognitivo se han centrado principalmente en estudiar el lexicón mental, la sintaxis y la fonología en la A3L. Estudios psicolingüísticos examinan el procesamiento del lenguaje. Sin embargo, muchos de estos estudios están influenciados por el enfoque generativista, gracias al hecho de que el estudio de A3L se presta a examinar los diferentes tipos de transferencia e influencia lingüística cruzada.

Uno de los trabajos más importantes sobre los procesos cognitivos y psicolingüísticos en adquisición de L3/Ln es la reseña bibliográfica hecha por De Angelis (2007). Las principales preguntas de la autora se refieren a si se debe hacer la distinción entre A3L y A2L y a qué grado de dominio de L2 deben tener los aprendices para que se consideren aprendices de L3 en la investigación. La autora concluye que la influencia lingüística en A3L es cruzada y que los aprendices de L3/Ln son influenciados tanto por L1 como por L2. Por otro lado, el nivel de dominio de L2 de los participantes tiene efectos en cantidad y tipo de transferencia, como también en la organización léxico-semántica en la L3. Curiosamente, tan solo un año de enseñanza formal de L2 tiene efectos en A3L. Esto apunta a la enorme necesidad de clasificar correctamente a los participantes en los estudios de adquisición de L2/L3/Ln según su experiencia lingüística anterior.

A continuación se hace un resumen de los trabajos más interesantes sobre el lexicón mental, la adquisición de la sintaxis y los efectos de la transferencia en la fonología.

Lexicón mental

En cuanto a la estructura del lexicón de varias lenguas, este parece estar integrado (espacio compartido a base de activación paralela como en L1 y L2 –Dijkstra, 2007–) y no separado, a pesar de la contraevidencia de A3L: Pittman (2008) argumenta a favor de tres sistemas separados en el lexicón de dos personas multilingües. Su argumentación se basa en el manejo de *code-switching* por los hablantes que cambiaron de bilingüe (rumano-húngaro) a trilingüe (rumano-húngaro-inglés) cuando se mudaron a los Estados Unidos. Se observaron complejas estructuras léxicas, sintácticas, morfológicas y fonológicas que presentaban los *code-switching* bilingüe y trilingüe con diferentes niveles de activación para cada una de las lenguas.

En cuanto a la velocidad del procesamiento léxico, Gelderen *et al.* (2003) estudiaron la relación entre la comprensión lectora en L3 en estudiantes bilingües del inglés como L3 en comparación con estudiantes monolingües del inglés como L2. Los autores encontraron que la adición de una L3 ralentiza el procesamiento, sin embargo, estos efectos son muy pequeños (≈ 30 ms). Los autores añaden que esta desventaja es insignificante en comparación con las ventajas cognitivas y no cognitivas que los aprendices multilingües pueden obtener en comparación con los aprendices monolingües.

Por último, Kaushanskaya y Marian (2009a, 2009b) investigaron la adquisición de nuevo vocabulario inventado, a partir del desempeño de los aprendices bilingües (inglés-español o inglés-mandarín) en comparación con aprendices monolingües (inglés). Las autoras encontraron que los bilingües parecen tener una ventaja frente a los monolingües en la adquisición de nuevo vocabulario en L3, aunque sólo a partir de su L1. En contraste, Mulík (2017) observó que los bilingües (español-inglés) tuvieron la misma capacidad de aprender vocabulario de una L3 (eslovaco) a partir de ambas lenguas, a pesar de no tener el mismo nivel de desempeño en la L2 que en la L1.

Sintaxis: modelos de transferencia en A3L

En un estudio pionero, Flynn, Foley y Vinnitskaya (2004) demostraron de manera empírica que la L1 no es la única fuente de transferencia a nivel sintáctico y funcional. Los autores analizaron la producción de cláusulas relativas restrictivas en hablantes trilingües (kazajo-ruso-inglés) y encontraron que la L1 no tiene un rol privilegiado en A3L. El trabajo sustenta la idea de que cualquier lengua previamente aprendida puede ser aprovechada por el aprendiz en la adquisición de lenguas subsecuentes. Según los autores, las lenguas adquiridas anteriormente tienen un efecto de andamiaje en la A3L, el cual puede facilitar el aprendizaje o bien mantenerse neutro. Esta postura se conoce como el modelo de transferencia en A3L llamado “Cumulative Enhancement Model”.

Por otro lado, Bardel y Falk (2007) investigaron la adquisición de la negación en sueco u holandés en aprendices bilingües cuyas lenguas L1 y L2 tenían la negación en diferentes posiciones. La producción de negación en los estados iniciales de A3L fue de acuerdo con la L2 de los participantes, y las autoras así concluyeron que la L2 tiene un rol privilegiado en la transferencia de sintaxis a la L3, finalmente propusieron un modelo llamado “L2 Status Factor Hypothesis”. En este modelo, la L1 de los aprendices queda inhibida, probablemente por las mismas razones que en la producción de L2.

Por último, el rol de la tipología en la transferencia sintáctica en A3L fue investigado por Rothman (2011). En su propuesta, llamada “The Typological Primacy Model”, el autor está de acuerdo con Flynn, Foley y Vinnitskaya (2004) en que la transferencia completa es posible tanto de L1 como de L2, sin embargo, siempre a base de la psicotipología¹ de la L3. Para demostrarlo, el autor utilizó la interpretación adjetival por dos grupos de aprendices de L3 sobre la base de su conocimiento de L1 y L2 (primer grupo: inglés-español-portugués brasileño; segundo grupo: italiano-inglés-español). Ambos grupos de aprendices de L3 demostraron la sensibilidad a los matices semánticos del orden adjetivosustantivo y viceversa, inexistentes en el inglés pero sí presentes en la lengua romance que hablaban como L1 (grupo dos, italiano) o L2 (grupo uno, español).

Fonología

La fonología en A3L es un área menos estudiada que el lexicon o la sintaxis. Cabrelli Amaro (2012) ofrece una reseña bibliográfica de los trabajos hechos en esta área. Los estudios más interesantes están resumidos a continuación.

Ringbom (1987) sostuvo que los aprendices de L2 y L3 mantienen en estas lenguas su acento de L1, por lo menos en la entonación. Por otro lado, Hammarberg y Hammarberg (2005), en un estudio de caso sobre los procesos de reajuste de las bases de articulación en el proceso de la adquisición de L3, vieron que el aprendiz fue capaz de suprimir la influencia de la L1 para sonar “menos extranjero” en la L3.

Gut (2010) buscó las posibles fuentes y direcciones de la transferencia en A3L en cuatro hablantes trilingües con diferentes L1. La autora se enfocó en la reducción vocálica y el ritmo del habla tanto en inglés como en alemán como L2 y L3. Sin embargo, los datos no proveyeron de evidencia conclusiva para la influencia de L1 en patrones prosódicos de L2 y/o L3.

Varios otros autores investigaron la influencia de L2 en la adquisición de fonología en L3. Llana, Cardoso y Collins (2010) investigaron si el factor más fuerte en la influencia es la L2 o la tipología de las tres lenguas, y esto en la producción fonemas oclusivos sordos en la posición inicial en el español como L3 por bilingües con inglés o francés como L1 o L2. El estatus de la segunda lengua resultó ser el factor principal de la influencia que sistemas fonológicos ya adquiridos tienen en la fonología de L3.

Además de la transferencia progresiva estudiada en los estudios anteriores, Amaro y Rothman (2010) estudiaron la transferencia regresiva en la fonología (L3 → L2 → L1)

¹ La “psicotipología”, según Rothman, es la percepción de la proximidad tipológica de las lenguas por el hablante.

en el caso de aprendices con el español como L2 adquirida en diferentes momentos de su vida y el portugués brasileño como L3. Los autores encontraron que sí hay una transferencia fonológica regresiva, pero la L3 afecta la L2 en función de nivel de su adquisición y de la edad a la cual fue adquirida: mientras más estable el sistema de L2, menos influencia de L3 se observó.

Conclusiones

Volviendo con las preguntas iniciales de este trabajo, se puede concluir que existe bastante evidencia a favor de la distinción entre A2L y A3L. Los aprendices de L3/Ln pueden hacer uso de su conocimiento lingüístico previo y la experiencia con el aprendizaje de una lengua no nativa para que la A3L se les haga considerablemente más fácil. Por otro lado, la consciencia metalingüística que los aprendices adquieren con cada subsecuente lengua les proporciona un bagaje de estructuras gramaticales que muchas de las lenguas del mundo comparten. Esto también ayuda a que los hablantes multilingües tengan una ventaja a la hora de aprender una nueva lengua en comparación con los hablantes monolingües.

Aparte de estas ventajas, lo que también parece influir de manera importante en la adquisición de L3/Ln es la tipología de la lengua y su parecido a las lenguas que el aprendiz ya adquirió. La tipología –o bien la psicotipología– parece ser un factor decisivo a la hora de la transferencia en la adquisición de L3. Mientras más tipológicamente parecidas sean las lenguas, más transferencia va a ocurrir. Por otro lado, muchos trabajos en la A3L investigan el rol de la L1 y la L2 en los estados iniciales de adquisición de L3. Sin embargo, los efectos de esta variable no se pueden estudiar sin controlar la tipología de las lenguas. De este modo, la principal limitación de los estudios de transferencia en la A3L ha sido la de estudiar combinaciones de lenguas en las cuales unas lenguas son más tipológicamente parecidas que otras (por ejemplo, la combinación inglés-español-francés donde dos lenguas son romances y la otra es germánica).

Otros factores que se mencionan en la bibliografía sobre la A3L son la edad de adquisición, el nivel de dominio y el uso reciente de L1 y L2 por los aprendices de L3. En cuanto a una futura investigación en el campo de A3L, según la mayoría de los investigadores cuyos trabajos fueron revisados, queda mucho por hacer para que A3L se vuelva un campo de investigación consolidado en su propio derecho. Los puntos que los autores sugieren abordar son, sobre todo, los parámetros para definir al hablante de L3/Ln, las medidas independientes de competencia multilingüe y hacer clara la distinción entre A2L y A3L.

Referencias bibliográficas

- Bardel, C. y Falk, Y. (2007). "The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax". *Second Language Research*, 23(4), pp. 459-484.
- Cabrelli Amaro, J. y Rothman, J. (2010). "On L3 acquisition and phonological permeability: A new test case for debates on the mental representation of non-native phonological systems". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), pp. 275-296.
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. y Rothman, J. (2012). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cabrelli Amaro, J. (2012). "L3 phonology: An understudied domain". En J. Cabrelli Amaro, S. Flynn y J. Rothman (Eds.), *Studies in Bilingualism* (pp. 33-60). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. New York: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1995). "Multi-competence and the learning of many languages". *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), pp. 93-98.
- De Angelis, G. D. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. New York: Multilingual Matters.
- Dijkstra, T. (2007). "The multilingual lexicon". En M. Gareth Gaskell, G. Altmann, *The Oxford Handbook of psycholinguistics* (pp. 251-265). New York: Oxford University Press.
- Falk, Y. y Bardel, C. (2011). "Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor". *Second Language Research*, 27(1), pp. 59-82.
- Flynn, S., Foley, C. y Vinnitskaya, I. (2004). "The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses". *International Journal of Multilingualism*, 1(1), pp. 3-16.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. y Stevenson, M. (2003). "Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach". *International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp. 7-25.
- Gut, U. (2010). "Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition". *International Journal of Multilingualism*, 7(1), pp. 19-38.
- Hammarberg, B. y Hammarberg, B. (2005). "Re-setting the basis of articulation in the acquisition of new languages: A third-language case study". En B. Hufeisen,

- y R. J. Fouser (Eds.), *Introductory Readings in L3* (pp. 11-18). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (2004). *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kaushanskaya, M. y Marian, V. (2009a). "Bilingualism reduces native-language interference during novel-word learning". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), pp. 829-835.
- _____ (2009b). "The bilingual advantage in novel word learning". *Psychonomic Bulletin y Review*, 16(4), pp. 705-710.
- Leung, Y. I. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. New York: Multilingual Matters.
- Llama, R., Cardoso, W. y Collins, L. (2010). "The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology". *International Journal of Multilingualism*, 7(1), pp. 39-57.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. New York: Routledge.
- Mulík, S. (2017). *Aprendizaje lexical en L3: el rol de L1 y L2* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Pittman, I. (2008). "Bilingual and Trilingual Codeswitching Between Hungarian, Romanian and English in the Speech of Two Transylvanians Living in North America". *International Journal of Multilingualism*, 5(2), pp. 122-139.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. New York: Multilingual Matters.
- Rothman, J. (2011). "L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model". *Second Language Research*, 27(1), pp. 107-127.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), pp. 209-232.