

PABLO ENCINAS ARQUERO

Universidad de Nottingham (Ningbo)

El papel de la L2 en la adquisición de una L3: consideraciones teóricas sobre el fenómeno de la transferencia lingüística en estudiantes sinohablantes de español (L3)

Resumen: Desde hace aproximadamente treinta años se han sucedido una serie de estudios que comienzan a cuestionar la paridad que durante un tiempo se establecía entre los procesos cognitivos que se desarrollan durante la adquisición de una L2 y una L3. La Adquisición de Terceras Lenguas se ha erigido como un campo de estudio autónomo dentro de la Lingüística Aplicada. Sin embargo, los estudios que centran su atención en la descripción y estudio del español como L3 no han sido todo lo numerosos que debieran. Uno de los puntos álgidos de la investigación en este sentido, es tratar de delimitar el distinto peso que cada uno de estos sistemas (L1 y L2) tiene en el desarrollo y adquisición de una L3. Distintos factores, como la distancia tipológica, el nivel de competencia en la L2 y la L3, la frecuencia de uso, por citar solo algunos, tratan de explicar o justificar los procesos de transferencia que se producen desde las lenguas previamente adquiridas hacia la L3. En la presente comunicación presentamos una introducción teórica a este campo de estudio y a continuación analizamos la producción escrita de dos grupos de estudiantes con distintos niveles de dominio lingüístico y tratamos de determinar el peso que estos niveles de competencia tienen tanto en la frecuencia como en la naturaleza de los elementos transferidos.

Palabras clave: español (L3), alumnos chinos, transferencia, nivel de competencia, inglés

1. Introducción

En las últimas décadas, las diferencias entre los procesos implicados en la adquisición de una L2 y las particularidades de los procesos de adquisición de una L3 se han hecho más evidentes. Esto ha dado lugar a una serie de modelos teóricos que, sobre la base de diferentes tipos de evidencia científica (lingüística, psicológica, neurocognitiva) han intentado dar cuenta de la forma en que el cerebro de alumnos de L3s procesa, almacena y recurre a los idiomas adquiridos anteriormente y al idioma que se está aprendiendo cuando se trata de adquirir un nuevo idioma.

En relación con esto, uno de los modelos que mejor describe la realidad del hablante multilingüe es el de De Bot (2005). Según esta autora, la intención comunicativa del hablante determina la elección de una lengua u otra, a un nivel conceptual. Esta intención comunicativa se transfiere a dos componentes diferentes, uno que comprende conceptos léxicos, y otro nodo

de lenguaje que comprende el nivel fonético-fonológico, el nivel sintáctico y el nivel léxico, lo que finalmente determina y supervisa las elecciones en estos niveles. Al mismo tiempo, dentro de estos dos componentes hay divisiones particulares para cada idioma que coexiste en el cerebro del hablante multilingüe. Estos subconjuntos particulares comparten una serie de similitudes y diferencias entre las lenguas que los integran.

De esta manera, en cada nivel, emerge un número de relaciones de semejanza, de modo que lemas de diferentes idiomas comparten rasgos semánticos, restricciones sintácticas, reglas de formación morfológica e incluso algunos rasgos fonéticos y fonológicos específicos. Teniendo esto en cuenta, podemos ver este proceso como si se tratara de un cable conductor de electricidad que se extiende a las zonas proximales de las lenguas en el cerebro. En el modelo de De Bot (2005), cuando los hablantes multilingües realizan búsquedas en su almacenamiento mental de la forma adecuada para que coincida con un concepto dado, hay una competencia en paralelo entre las diferentes formas allí almacenadas (bien propias de los diferentes idiomas adquiridos previamente o bien de aquellos en proceso de adquisición). Cada lengua de las que constituyen estos subconjuntos presenta un nivel diferente de activación, y este nivel varía con el tiempo. Un nivel más alto o más bajo de activación, según el modelo de De Bot, estaría determinado por una serie de factores, siendo uno de los más importantes el nivel de competencia lingüística. Este nivel de activación no es fijo, sino variable, y con frecuencia hay un conflicto cuando se activan uno u otro idioma.

Hammarberg (2009:119), a este respecto, añade que en el caso de los hablantes multilingües, se ha observado que la L2 es la más influyente en el uso de la L3. Haciendo referencia al modelo de De Bot (2005), Hammarberg señala que esto es así tal vez porque la red de alcance de la L1 es más fuerte, debido a un uso más intenso y repetido, lo que permitiría la desactivación más rápida, en contraste con lo que sucede con el sistema de la L2 y L3, que son inmaduros y no tan organizados. Sin embargo, tanto De Bot (2005) como Hammarberg (2009) ponen de manifiesto que existe una necesidad urgente de más estudios debido a la dificultad de determinar las diferentes limitaciones que rigen las condiciones necesarias para activar o desactivar un idioma.

Uno de los principales factores que se consideran responsables de la transferencia lingüística en la adquisición de una L3 ha sido el de la tipología lingüística (Cenoz, 2003), en particular con respecto a los aspectos léxicos y semánticos. La conclusión principal es que en aquellos idiomas en los que existe una relación tipológicamente más similar, la probabilidad de que se den casos de transferencia en el proceso de adquisición de una L3 es más alta, independientemente de otros factores tales como el orden de adquisición de las lenguas.

En el estudio actual, un primer objetivo es tratar de determinar el grado en que un idioma, como es el caso del inglés (L2), más similar desde un punto de vista tipológico al español (L3), puede influir en la adquisición de una lengua, y también, determinar el hipotético papel

desempeñado, en su caso, por el chino (L1), en la adquisición de la L3.

Otro factor que ha sido considerado central en estudios previos de adquisición de terceras lenguas ha sido el nivel de competencia. Ha habido muchos autores (Hammarberg, 2001; Odlin y Jarvis, 2004, entre otros) que han llegado a la conclusión de que un buen nivel en una L2 puede traer consecuencias importantes en el uso de una L3 en proceso de adquisición. Ringbom (2001) llega a sugerir que si el nivel de competencia es lo suficientemente alto, puede ser de vital importancia en la adquisición de la L3. Jarvis y Pavlenko (2008: 201) consideran que no hay ninguna duda sobre el hecho de que el nivel de competencia tanto en los idiomas adquiridos previamente (los autores se refieren a ellos bajo los términos “lengua de origen” y “lengua receptora”) y en el idioma meta puede afectar a la naturaleza y a la cantidad de transferencias lingüísticas que puedan aparecer en el uso de la L3.

Esto conecta directamente con nuestro segundo objetivo, que consiste en determinar el efecto que el nivel de competencia, tanto en la L2 como en la L3, puede tener en el tipo de transferencia que se produce, y los efectos que esto puede conllevar en el uso de la L3. Por lo tanto, es necesario, en primer lugar, evaluar los efectos que los diferentes niveles de competencia en inglés (L2) pueden tener sobre el español (L3), y en segundo lugar, medir la influencia que los diferentes niveles de competencia en español (L3) pueden tener en el uso de la L3.

2. El papel de la tipología lingüística en la transferencia hacia la L3

Como Jarvis y Pavlenko (2008:176) ponen de relieve, este ha sido uno de los primeros factores en estudiarse, y ha sido sometido a una terminología variada que incluye términos como: “distancia idiomática, proximidad tipológica, psicotipología o similitud subjetiva entre lenguas” (2008: 176) que refleja los puntos de vista teóricos personales de los autores. Ringbom (2007) reconoce el hecho de que hay casos de transferencia entre lenguas tipológicamente distantes, sin embargo, la mayoría de los casos de transferencias lingüísticas tienen lugar entre lenguas que el hablante percibe como similares. Sin embargo, Jarvis y Pavlenko (2008) distinguen una serie de casos que explican este fenómeno recurriendo a una triple división de acuerdo a las diversas formas en que la transferencia lingüística puede afectar el proceso de comunicación.

En cuanto a los efectos de la similitud lingüística en el área de la comprensión, se ha observado (Gibson y Hufeisen, 2007) que los hablantes de lenguas que son más similares a la lengua meta que se está adquiriendo presentan índices más altos de comprensión con respecto a otros sujetos que han recibido una exposición similar a la lengua meta y en unas condiciones de enseñanza también similares. Parece que la aparición de asignaciones de significado de formas lingüísticas similares (*meaning to form mappings*) en idiomas adquiridos previamente puede desempeñar un papel importante en este sentido.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la conclusión es similar a la que se ha indicado anteriormente. Parece que existe una correlación entre la similitud de las nuevas formas encontradas en la L3 y las ya existentes, y una mayor tasa de aprendizaje, debido al hecho de que la comprensión es también más alta. Es decir, cuando los alumnos se encuentran con una nueva forma que se asemeja a otra que han aprendido previamente, la tarea de comprender y recordar la nueva forma se ve notablemente facilitada por el conocimiento previo, dado que la nueva forma es equivalente a una forma ya interiorizada.

Con respecto a la producción, es obvio que también hay una correlación entre unas tasas más altas de aprendizaje y de producción más fluida. A este hecho Jarvis y Pavlenko (2008: 177) añaden dos hallazgos importantes. En primer lugar, se ha documentado que en sujetos cuyo idioma meta es similar a su lengua materna, los casos de transferencia abierta son más numerosos que en aquellos sujetos cuyas lenguas están más alejadas. Una segunda conclusión tiene que ver con el hecho de que cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto diferente al lugar donde se habla el idioma, la brecha entre la producción y la comprensión es mayor en el caso de los alumnos cuya lengua está estrechamente relacionada con el idioma que se está adquiriendo. Para estos autores, esta diferencia podría ser debida al hecho de que con idiomas tipológicamente más próximos, los estudiantes superan significativamente en términos de comprensión a la producción, debido a lo limitado del input al que por lo general han sido expuestos, sobre todo en contextos académicos.

Otra cuestión clave señalada por los autores es la distinción entre, por una parte, la distancia tipológica objetiva, esto es, sobre la base de una comparación de las propiedades lingüísticas entre las lenguas adquiridas previamente y la nueva lengua en proceso de ser adquirida, y por otra parte, una distancia subjetiva, esto es, cómo los hablantes perciben la relación entre las lenguas previamente adquiridas y la nueva lengua. En este sentido, los autores, refiriéndose a Ringbom (2007), afirman que, si bien las similitudes objetivas son simétricas entre las lenguas, las similitudes subjetivas son asimétricas, es decir, una dirección se ve favorecida sobre la otra. Esta relación está directamente ligada a la naturaleza de la transferencia. Jarvis y Pavlenko (2008:179) afirman que el elemento clave en la determinación de la transferencia lingüística de una lengua a otra no son tanto las diferencias o similitudes de carácter objetivo, ni tan siquiera las diferencias de carácter subjetivo, como las similitudes de tipo subjetivo. En opinión de estos autores, los estudiantes enfocan su atención más hacia las similitudes que ellos creen que existen entre lo que están aprendiendo y lo que ya han aprendido, que en las diferencias. Por otro lado, las diferencias y similitudes objetivas desempeñan un papel importante como directrices para evaluar la transferencia, ya sea en términos positivos o negativos.

Jarvis y Pavlenko (2008: 179) precisan aún más la distinción dentro de las similitudes subjetivas, por un lado, lo que ellos denominan como similitudes percibidas, y por otro lado, las

denominadas similitudes asumidas. Las similitudes percibidas se definen como:

Un juicio consciente o inconsciente de que una forma, una estructura, es decir, una función o un patrón que un usuario de una L2 ha encontrado en el input de la lengua meta es similar a la función correspondiente de la lengua de origen.

Similitud asumida se define en los siguientes términos:

Una hipótesis consciente o inconsciente de que una forma, estructura, significado, función o patrón que existe en el idioma de origen tiene su contrapartida en la lengua meta.

Los autores consideran que no importa si los alumnos se han encontrado con una forma similar o incluso si esa forma existe en absoluto en la lengua meta.

Odlin y Jarvis (2004), aunque en relación con el proceso de adquisición de una L2 (si este es también el caso en la adquisición de una L3 o no, está todavía por ver), hacen hincapié en el hecho de que los usuarios de una L2 muestran una tendencia natural a favorecer ciertos tipos de similitudes, especialmente en lo que respecta a los tipos semánticos y pragmáticos de transferencia, independientemente de si éstos son idiomas tipológicamente distantes o no. Todo lo contrario sucede con otro tipo de transferencia, tales como las que afectan a las formas léxicas, que parece ocurrir sólo cuando los estudiantes han encontrado previamente estas formas en el input recibido.

Otro aspecto en el trabajo de Jarvis y Pavlenko (2007) en esta misma línea hace referencia al hecho de que en ocasiones el número de similitudes percibidas alcanza un cierto límite, entonces los estudiantes tienden a generalizar en exceso y asumir muchas otras similitudes, incluso si estas no están presentes en los idiomas en cuestión. Esta mezcla de semejanzas aisladas converge en una impresión global de la relación entre las lenguas adquiridas. En nuestro caso particular, hay suficiente evidencia en investigaciones previas para apoyar la hipótesis de que para los estudiantes chinos, el inglés (L2) será el idioma que va a desempeñar un papel más importante en la adquisición del español (L3), debido principalmente a su relación más estrecha con dicha lengua desde un punto de vista tipológico objetivo. Sin embargo, no se puede descartar que, si bien el chino (L1) es una lengua más lejana al español, y por lo tanto el número de transferencias que se espera debe ser más bajo, es inevitable que haya cierta influencia de la L1, especialmente en términos semánticos y conceptuales. Un ejemplo de esto es el verbo “玩”, que significa jugar, disfrutar, y se puede aplicar a un buen número de actividades de ocio, en general. Por lo tanto, cuando nuestros alumnos se refieren a actividades propias del fin de semana se utilizan los verbos “play” en inglés (L2) y “jugar” en español L3. Por esta razón, creemos que es interesante observar los efectos que los diferentes idiomas previamente adquiridos y en fase de adquisición pueden desempeñar en la adquisición de una L3, sobre todo a partir de los niveles más bajos de adquisición.

3. El papel de la competencia lingüística en la transferencia hacia la L3

Son varios los estudios que abordan la importancia del nivel de competencia en la L2 en relación con el efecto sobre la transferencia y el uso de una L3. Jaensch (2008), aunque desde una perspectiva teórica diferente a la que seguimos aquí, sugiere la posibilidad de recurrir a la hipótesis del umbral (*threshold hypothesis*) para dar cuenta de los diferentes beneficios y la influencia que el nivel de dominio variable de la L2 puede conllevar sobre la L3. Desde este punto de vista, (originalmente desarrollado con el hablante bilingüe en mente) es necesario alcanzar un nivel de competencia en la L2 para poder beneficiarse, en términos cognitivos, en la adquisición de una L3. Diferentes estudios en el área española ya han mostrado evidencia en esta dirección. Lasagabaster (2000) realizó un estudio sobre la adquisición del inglés (L3) por estudiantes españoles, vascos bilingües y monolingües españoles y obtuvo unos resultados que parecen indicar que un buen nivel en el caso de los estudiantes bilingües se convirtió en un factor predictivo para determinar un buen nivel de aprendizaje en la L3. Del mismo modo, Sanz (2000) con estudiantes catalanes llegó a la misma conclusión.

Estos estudios tienen en común el hecho de centrar su atención en el nivel de competencia como una característica general, más que observar cómo se adquieren las propiedades particulares de la L3. Por lo tanto, parece necesario obtener evidencia adicional con sujetos que presenten diferentes combinaciones de idiomas para tener en cuenta el papel del nivel de competencia en la L2 cuando se trata de explicar la adquisición de una L3. No hay tanta evidencia, a menudo contradictoria, en relación con el papel desempeñado por los crecientes niveles de competencia en la L3 y su relación con la adquisición de esta lengua en términos de medición de los efectos de la transferencia lingüística. Es decir, si conforme el nivel de competencia aumenta, también la cantidad de transferencia lingüística encontrada varía.

Jarvis y Pavlenko (2008: 203) coincide en que en cierta medida estos resultados aparentemente contradictorios pueden estar motivados por cuestiones metodológicas que afectan a los estudios relacionados con este tema y ofrecen una serie de razones para explicar esta discrepancia. En primer lugar, está la cuestión de cómo se mide el nivel de competencia, este ha sido el problema con varios estudios que han utilizado diferentes escalas de medición y pruebas. En segundo lugar, la falta de comparabilidad entre los diferentes estudios debido al hecho de que por lo general han centrado su atención en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje y el nivel de competencia. En tercer lugar, hay una variación de acuerdo con el componente lingüístico elegido para el estudio; esto es debido al hecho de que los efectos de los niveles de dominio no afectan de manera similar a los diferentes aspectos de la competencia lingüística.

Los autores mencionan el caso de transferencias léxicas o morfológicas que parece seguir una

tendencia curvilínea, frente a las transferencias de pronunciación que parecen ser más constante y uniforme.

4. Estudio sobre la transferencia de usos prepositivos

Durante el presente curso académico (2012–13) se llevó a cabo un estudio de naturaleza cualitativa debido a limitaciones de carácter teórico obvias en el campo de estudio que nos ocupa, es decir, no existen (en lo que conocemos al respecto) trabajos previos lo suficientemente detallados como para elaborar una teoría que prediga la tipología de transferencia esperable en el tipo de alumnado con el que nosotros trabajamos y específicamente en el uso de las preposiciones espaciales en español (L3). Siguiendo en esto a Van Lier (1988), nuestro objetivo es la obtención de un esbozo de teoría que nos permita en un futuro llevar a cabo trabajos de carácter cuantitativo a partir de una muestra representativa de la actuación de nuestros participantes.

A continuación detallamos las bases del trabajo que llevamos a cabo.

4.1 Participantes

Los participantes de nuestro estudio son dos grupos de alumnos chinos, un primer grupo de 18 estudiantes de la Universidad de Nottingham, en Ningbo (China), y un segundo grupo de 17 estudiantes de la Universidad de Nanjing, con edades comprendidas entre los 19 y los 21 años, y con un dominio de español aproximadamente de un A2. Todos ellos participaron de forma voluntaria. La Universidad de Nottingham es una universidad inglesa con presencia internacional en tres países, Reino Unido, Malasia y China. El plan curricular y el medio de instrucción es idéntico al seguido en el Reino Unido, por lo tanto, el nivel de los alumnos en su L2 es, al menos teóricamente, más alto que en otros centros en China. Esta fue una de las variantes consideradas a la hora de llevar a cabo nuestro estudio.

4.2 Instrumentos

La recogida de los datos tuvo lugar al final del curso académico, en mayo para los alumnos de Nottingham, y a finales de junio para los alumnos de la Universidad de Nanjing. En un primer momento, los alumnos recibieron un test de nivel para asegurarnos de que su nivel correspondía con el tipo de estudio que queríamos llevar a cabo, además de esto se cotejaron los resultados con las notas de los alumnos y con el nivel asignado por sus tutores, para una mayor precisión. Conjuntamente, los alumnos recibieron el *Oxford Quick Placement Test* a fin de determinar el nivel de competencia en su L2 (inglés). A continuación, los alumnos recibieron un cuestionario para evaluar su dominio lingüístico y su historia de uso, aprendizaje y actitud ante las lenguas que dominasen o hubieran estudiado.

En una segunda sesión, los alumnos recibieron una pequeña historieta con 6 viñetas y unas instrucciones para llevar a cabo la narración de lo sucedido en una hora de tiempo, sin ayuda de

diccionarios o materiales adicionales, y con un número de palabras no superior a las 250. La tarea consistía en una descripción y narración de los estímulos visuales presentados.

4.3 Proceso de codificación (*open coding*)

El proceso de codificación tuvo como objetivo la asignación de tres categorías a los usos preposicionales erróneos encontrados adición, omisión o permutación. Esto es, uso redundante de una preposición cuando en español no se necesita, omisión de una preposición cuando sí se necesita, y por último, cambiar una preposición por otra resultando en un uso erróneo o antinatural.

4.4 Discusión de los resultados

Los resultados fueron analizados cualitativamente a fin de buscar un patrón o marco formal que nos pueda ayudar en un futuro a configurar una teoría que prediga el tipo de transferencia y su relación con factores como la tipología lingüística y el nivel de dominio de las lenguas en uso por el hablante. De esta manera realizamos el análisis y recuento de los tags o temas elegidos para el análisis.

De acuerdo con los resultados de los tests de nivel tanto en español como en inglés, procedimos a dividir el conjunto de sujetos de estudio en dos grupos (debe entenderse que se trata de un análisis cualitativo, por tanto, no nos interesaba hacer un análisis estadístico riguroso de comparación intergrupala). En el primer grupo (19 estudiantes) estaban aquellos alumnos cuyo nivel de inglés era igual o superior a un B2 (no hubo ningún alumno con un nivel de inglés superior a un C1), y en el segundo grupo (16 estudiantes) aquellos estudiantes cuyos resultados en el test de inglés hubieran sido igual o inferior a un A2.

Podemos ver los resultados generales en las siguientes tablas.

Grupo	Omisión	Adición	Permutación
Inglés avanzado	45.4%	17.02%	37.58%
Inglés Básico	52.8%	35.09%	12.01%

Tabla 1: Porcentaje de casos encontrados

Grupo	Omisión	Adición	Permutación	Total
Inglés avanzado	64	24	53	141
Inglés Básico	110	73	25	208

Tabla 2: Número de casos encontrados

Aunque con mucha cautela, puesto que hace falta realizar más análisis y estudios al respecto, se puede concluir que los estudiantes cuyo nivel de inglés era significativamente superior lograron un menor índice global de errores, poniéndose así de manifiesto hipótesis de trabajo previas que señalaban el efecto facilitador de un nivel alto en una L2 cuando esta mantiene una relación tipológica cercana con la L3.

Sí es cierto, también, como se aprecia en el mayor número de errores por permutación, que el hecho de que haya dos sistemas lingüísticos en fase de desarrollo hace que la interlingua de los estudiantes esté en una evolución constante, causando esto vacilaciones en el uso de las preposiciones. De hecho, un análisis cualitativo indica que la mayor parte de los errores que presentan los estudiantes cuyo nivel de inglés es más avanzado se trata de calcos o transferencias de valor preposicional de usos presentes en inglés. Y esto sucedía también en la omisión de preposiciones, como por ejemplo a la hora de usar el verbo *gustar*, o con la preposición “en” en frases del tipo “en el fin de semana ...”, cuyo uso no está presente ni en la L3 ni en la L1.

5. Conclusión

En el presente artículo, hemos hecho una revisión de algunos trabajos previos que abordan la transferencia de estructuras, conceptos o usos de lenguas previamente estudiadas/adquiridas hacia una L3. Para ello hemos adoptado el presupuesto básico de considerar la adquisición de una L3 como un proceso diferente a la adquisición de una L2, aunque haya todavía cierta reticencia en admitir este hecho.

Nuestro estudio, de carácter cualitativo, analiza el tipo y frecuencia de transferencia a nivel inicial (A2) de estudio del español (L3) por parte de dos grupos de estudiantes chinos (L1) con nivel similar de español (L3) pero con un nivel diferente de inglés (L2).

Los resultados ponen de manifiesto una menor tasa de errores en aquellos estudiantes cuyo nivel de inglés era superior, al igual que una tipología de error motivada por el maleamiento de las interlinguas correspondientes. Por tanto, parece apropiado sugerir un mayor refuerzo de la enseñanza enfocada a subrayar las diferencias contrastivas entre la L2 y la L3 de los estudiantes, al igual que a fomentar el desarrollo del multilingüismo como un fenómeno claramente ventajoso en el aula.

Por último, nos parece vital insistir en la necesidad de más investigación con el español como L3 con alumnos sinohablantes, para poder, llegado el día, esbozar una teoría que nos ayude a comprender y utilizar la situación lingüística por la que atraviesan nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje del español.

Bibliografía

- Cenoz, J. (2003): “Acquiring a Third Language: what role does bilingualism play?”, *International Journal of Bilingualism* (71): 1–6
- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005): *Second Language Acquisition: An Advanced resource book*, London, Routledge
- Gibson, M. y Hufesein, B. (2007): “Metalinguistic processing control mechanisms in multilingual learners of English”, *International Journal of Multilingualism* (3–2): 139–153

- Hammerberg, B. (Ed.). (2009): *Processes in Third Language Acquisition*, Edinburgh, Edinburgh University Press
- Hammarberg, B. (2001): "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition." In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycho linguistic perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008): *Crosslinguistic influence in language and cognition*, London: Routledge
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2007): *Cross-linguistic influence in language and cognition*, N.J., Earlbaum
- Lasagabaster, D. (2000): "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity", *IRAL, International Review of Applied Linguistics* (38): 213–228
- Odlin, T. & Jarvis, S. (2004): "Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland", *International Journal of Multilingualism* (1–2): 123–140
- Ringbom, H.(2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Ringbom, H. (2002): "Levels of transfer from L1 and L2 in L3-acquisition", J. Ytsma & M. Hooghiemstra (Eds.) *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*, Leeuwaarden, Fryske Academie
- Ringbom, H. (2001): "Lexical transfer in L3 production," In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycho-linguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters
- Ringbom, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters
- Ringbom, H. (1985): *Foreign Language Learning and Bilingualism*, Abo, Abo Academic
- Sanz, C. (2000): "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia", *Applied Psycholinguistics* (21): 23–44
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman