Estudiantes multilingües, un puzle con más de dos piezas

Pablo Encinas Arquero y Margaret Gillon Dowens,
Universidad de Nottingham, China

RESUMEN

En las últimas dos décadas hemos asistido a un enorme desarrollo del fenómeno del multilingüismo, que contrasta con la visión tradicional negativa que se tenía de este fenómeno (y del bilingüismo).

Esta nueva situación nos lleva a replantearnos el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por un lado hay autores, dentro del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas que consideran que el proceso de adquisición de una tercera lengua (L3) no difiere básicamente del proceso de adquisición de una L2 y como tal ha de ser tratado, es decir, acudiendo a las teorías explicativas que para este proceso se utilizaban. Por otro lado, con la publicación del libro de Ringbom, en 1987, sobre la adquisición del inglés (L3) por parte de estudiantes bilingües (finés-sueco) se puso de manifiesto la singularidad del proceso de adquisición de una L3. En el presente trabajo presento una revisión de algunas de las ideas más relevantes de este nuevo campo para la enseñanza del español como lengua extranjera, con especial atención al papel que estas juegan en el caso de estudiantes chinos. Es también extensible a otras tipologías lingüísticas asiáticas, en cuyo caso el español suele ser la tercera o la cuarta lengua que los estudiantes interiorizan. Presento finalmente una serie de recomendaciones para su implantación en el aula, basadas en los resultados de diversas investigaciones en esta área.

Palabras clave: transferencia, adquisición de segundas lenguas, ELE, potenciales evocados (ERPs)

Durante los últimos años, con el desarrollo de la Unión Europea, la vieja idea tan extendida de que se aprende más fácilmente una lengua extranjera si previamente

se han aprendido otras lenguas, ha recibido una buena dosis de atención por parte de la comunidad científica, ya sean estos lingüísticas, psicólogos del lenguaje o educadores. Sin embargo, los estudios que han abordado este tema con el español como L2 o L3 brillan por su ausencia. Ya en el año 2009 con motivo del 25 aniversario del Instituto Cervantes, Marta Baralo pronunciaba una conferencia (aún hoy disponible en el canal tv del Instituto Cervantes) en la que señalaba como uno de los retos de la investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la investigación sobre el papel que las distintas lenguas que posee el estudiante de español tienen en el propio proceso de aprendizaje/adquisición.

Lo que resulta aún más paradójico es que buena parte de las investigaciones de más prestigio en adquisición de terceras lenguas o aprendizaje de terceras lenguas por parte de hablantes multilingües se han llevado a cabo en territorio nacional, bien en el contexto educativo del País Vasco o bien en el ámbito catalán, casi siempre con el inglés como la tercera lengua, y el español como primera lengua o como segunda lengua. Fruto de estas investigaciones han alcanzado relevancia internacional en el campo del estudio de las transferencias lingüísticas con profesores de la talla de Jasone Cenoz o Jose Francisco Valencia, vinculados a departamentos de Filología Inglesa del País Vasco, y con buena parte de su bibliografía publicada en revistas internacionales en inglés.

En el ámbito de la Lingüística Aplicada a ELE este tipo de estudios escasean y la tónica imperante suele ser la de considerar y estudiar la adquisición del español como L2. No sabemos muy bien si esto se debe a una incorrecta distinción entre los procesos de adquisición de una L2 y una L3 o bien porque por el reto que supone abrir el camino en una senda tan poco transitada en nuestra disciplina.

Si hacemos un breve repaso al desarrollo del estudio del multilingüismo durante el pasado siglo nos encontramos con que uno de los primeros autores en dedicar su atención al estudio de este fenómeno es Maximiliano Braun (cita de Jessner, 2006), quien ya en 1937 proporcionó una primera definición del término. Lo podríamos traducir al español como un "dominio activo y equilibrado en dos o más lenguas". Y a continuación realiza una distinción entre lo que él denomina multilingüismo natural (que sería el que posee un individuo por razones de nacimiento, bien porque sus padres le hablan en diferentes idiomas, por razones contextuales…) y un multilingüismo aprendido, resultante de un proceso de aprendizaje consciente. Braun fue todo un pionero en su tiempo, ya que la visión generalizada en esta época era la de los efectos negativos que comportaba el bilingüismo.

Un poco más tarde, en 1963, Vildomec publica una monografía dedicada al tema del multilingüismo, documentado en sus propios experimentos con participantes multilingües. La verdadera importancia de esta obra radica en la defensa que hace en pro de una clara distinción entre el bilingüismo y el multilingüismo, que hasta entonces muchos lingüistas habían negado.

Pero la fecha fundacional de este tipo de estudios es el año 1987, que es cuando se produce la publicación del primer libro de Adquisición de Terceras Lenguas por Ringbom, quien extrae sus conclusiones del estudio de hablantes monolingues y bilingues (sueco y finés como lenguas integrantes de sus sistemas) que estaban en Finlandia aprendiendo inglés. Los resultados de su estudio pusieron de relieve una notable ventaja de los hablantes bilingües respecto de los hablantes monolingües.

Con este panorama siguen aún proliferando en el mercado editorial, y aún siguen apareciendo obras de este talante[1], una serie de estudios, cuadernos de ejercicios u obras de referencia con una marcada vertiente contrastiva, donde se describían las hipotéticas áreas de error que podían encontrar los estudiantes de una lengua extranjera (LE) o segunda Lengua (L2). El espíritu que guía buena parte de estas obras bebe de las teorías de la lingüística Contrastiva de Lado (1957) y Fries (1945), cuya idea central consistía en un análisis de la lengua materna (L1) de los hablantes y de la L2, poniendo de relieve las diferencias sistemáticas entre ellas, a fin de poder predecir y corregir los errores que de tal análisis se podían esperar. En el seno de esta concepción lingüística surgió el interés por el estudio de las transferencias que se producían entre la L1 y la L2. Se hablaba así de dos tipos de transferencias, la transferencia positiva y la transferencia negativa. Esta última, daría paso a una nueva concepción del proceso de adquisición de una L2, conocida como Análisis de Errores. El Análisis de Errores, encuentra en Corder (1967) a su máximo exponente. Para este lingüista de corte generativo, el error, lejos de ser censurable como en la corriente precedente, pasa a ser un indicador del propio proceso de reajuste del sistema. Para los seguidores de esta escuela, un paso fundamental es la realización de un corpus de errores basado en errores reales producidos por un grupo de estudiantes de una L2, contraste importante con la predicción de carácter teórico del análisis propuesto por el modelo anterior. Corder, con su "competencia transitoria" sentaría las bases para la siguiente etapa, la de la Interlingua. En 1972, Selinker redefine las bases de esta concepción. Denomina Interlingua al sistema en permanente evolución que surge

1 Por citar un ejemplo relativamente reciente, *Claves del español para hablantes de chino* (2008), de Liu Jian, publicado por la editorial SM. Esta misma editorial ha publicado otras nueve versiones diferentes destinadas a grupos lingüísticos variados (inglés, francés, alemán, griego, italiano, japonés, portugués y polaco).

como resultado del proceso de adquisición de una L2, sistema independiente tanto de la L1 como de la L2, pero interrelacionado.

En las últimas dos décadas hemos asistido a un enorme desarrollo del fenómeno del multilingüismo, que contrasta con la visión tradicional negativa que de este fenómeno (y del bilingüismo) se tenía[2]. Ya en 1995, y posteriormente también, la Comisión Europea[3], señalaba como un objetivo fundamental de la educación comunitaria el lograr que sus ciudadanos fueran hablantes competentes de al menos tres lenguas, una de carácter internacional y otra de carácter próximo (en el caso de España serían o el francés o el portugués).

Esta nueva situación nos lleva a replantearnos el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por un lado hay autores[4], dentro del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas que consideran que el proceso de adquisición de una tercera lengua (L3) no difiere básicamente del proceso de adquisición de una L2 y como tal ha de ser tratado, es decir, acudiendo a las teorías explicativas que para este proceso se utilizaban. Por otro lado, con la publicación del libro de Ringbom, en 1987, sobre la adquisición del inglés (L3) por parte de estudiantes bilingües (finés-sueco) se puso de manifiesto la singularidad del proceso de adquisición de una L3. Al igual que otra serie de estudios prácticamente contemporáneos[5], se demostró una marcada ventaja en la adquisición de una L3 por parte de estudiantes que ya habían acometido la tarea de aprender[6] una L2 previamente. Se han estudiado aspectos de todos los componentes lingüísticos del individuo; del componente fonético, morfológico, léxico, sintáctico, pragmático y también del desgaste o retroceso que la adquisición de una tercera lengua puede conllevar sobre las lenguas anteriormente aprendidas. El resultado de la mayoría de estos estudios (Cenoz, 2001; Ringbom, 2007) han puesto de manifiesto que se trata de un proceso productivo y facilitador en el aprendizaje de una tercera lengua.

2 Durante buena parte de la primera mitad del siglo pasado se consideraba el bilingüismo y el multilingüismo como un factor perjudicial en el desarrollo cognitivo de los niños (Jespersen, 1922).

3 Para una revisión detallada se puede consultar los Libros Blancos de la Unión Europea en la siguiente dirección: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm

4 Podríamos citar los trabajos de Singh y Carroll (1979:51), o más recientemente los de Mitchell y Myles (1998:2) como ejemplos representativos.

5 Podriamos citar a Stedje (1976); Thomas (1988).

6 Utilizo los términos aprendizaje/adquisición de forma sinónima, para una visión detallada de esto se puede consultar Ellis (2005).

Los aspectos ligados a este fenómeno forman un eje, entorno a la relativa distancia tipología entre las lenguas que ha aprendido el individuo. A estos estudios inaugurales de la disciplina le siguieron un continuo fluir de artículos y (aunque menos) libros con las más variopintas combinaciones lingüísticas en cualquiera de sus variedades, L1, L2 y L3. El foco de atención se centra en el estudio de las posibles transferencias que de las lenguas previamente estudiadas se pueda dar sobre la adquisición de una L3. Para ello se estudian distintos factores, como la distancia lingüística (entre las L1 y L2 y la L3), el nivel de dominio de las lenguas que posee el estudiante, el uso o no uso reciente de las lenguas, el periodo de residencia o de exposición a una L2/L3, el orden de adquisición, y el tipo de contexto de adquisición (formal o informal…). Para cada uno de estos aspectos se estudia a su vez su influencia sobre las distintas parcelas de la lengua (fonética, fonología, sintaxis…).

La profesora Cenoz (2001) llevó a cabo una investigación con niños del País Vasco que estaban aprendiendo inglés. Los resultados de esta investigación pusieron de manifiesto que la influencia del castellano (entiéndase en referencia a la tipología y frecuencia de las transferencias) era superior a la del euskera, que era la L1 de los participantes. Esto confirma la influencia ejercida por la distancia tipológica entre las dos lenguas indoeuropeas, el castellano y el inglés. Unos años más tarde, Ringbom (2007), matizó estos resultados afirmando que la influencia entre lenguas es mayor basándose en el parámetro de la proximidad, es decir de las semejanzas existentes entre las lenguas en cuestión, más que en la distancia lingüística, esto es, en las diferencias. Es decir, lo que realmente importa es lo que las lenguas tienen en común, más que lo que las diferencia. El problema que surge aquí (y es precisamente esta una de las áreas donde el profesor de idiomas tiene que tomar cartas en el asunto) es que las diferencias o semejanzas pueden ser, con cierta frecuencia, algo muy subjetivo, de ahí la importancia del término acuñado por Kellerman (1979, 1983) de utilizar en lugar de "tipología" "psicotipologia",que de forma muy simple podríamos resumir como la idea que tiene el hablante, o el estudiante de lenguas, de la relación que existe entre un conjunto de lenguas dadas. El prefijo "psico-" lo que viene a delimitar es el carácter subjetivo de tal percepción. De ahí, la distinción entre una tipología lingüística, descripta en términos más o menos objetivos, desde un punto de vista lingüístico, y por otro lado, una percepción (acertada o no) por parte del hablante, en términos subjetivos. Sería erróneo y simplista afirmar que todos los casos de transferencia se producen a partir del conocimiento de la L2. Así vemos que en términos generales el vocalismo, por mencionar una característica fonética-fonológica, del chino guarda una relación cercana a la del castellano, lo cual le lleva al hablante a recurrir a su L1 para realizar la transferencia. Lo mismo sucede con el problemático grupo ptk/bdg. En este, caso se

suele producir un caso de transferencia, no sabemos muy bien si porque el sistema de la L2 no está del todo interiorizado (ya que generalmente la fonética/fonología suele ser la parte más difícil de dominar de forma avanzada) o bien por efecto de este tipo de psico-tipología que comentamos.

Los que nos dedicamos a la enseñanza de español en China nos hemos encontrado en más de una ocasión con ejemplos como este (extraído de un examen escrito de un nivel B1):

Mi padre es un profesor.
My father is A teacher.
我爸爸是老师
Mi padre es profesor.

Vemos en este caso una clara muestra de transferencia posiblemente basada en una relación de carácter psicotipológico. El alumno sabe que el español es una lengua infinitamente más próxima al inglés de lo que lo puede ser el chino, y buena parte de sus transferencias de carácter léxico y sintáctico siguen los esquemas del inglés, aún cuando haya aspectos de la lengua china que sean más próximos al español (otros ejemplos que podríamos citar en esta dirección es la expresión de la edad con el verbo ser en español como influencia del inglés TO BE, o la no distinción entre los predicados con SER/ESTAR, aunque cuando en chino existan dos formas claramente diferenciadas 是/在).

La pregunta que surge a continuación es, cómo nos afecta a nosotros esto en nuestra tarea cotidiana en el aula. En su mayoría[7], el alumnado que llega al aula de español en China, lo hace en contextos universitarios o en centros vocacionales, academias de lenguas y semejantes. Y lo hacen después de haber estudiado inglés durante su etapa escolar y universitaria. No es infrecuente que muchos estudiantes chinos, independientemente de su carrera, decidan presentarse a los exámenes nacionales de inglés (CET 4 y CET 6). Por lo tanto, parece un hecho incuestionable que la secuencia de adquisición podría ser descrita de la siguiente manera, Chino (L1), Inglés (L2) y Español (L3). Por lo visto, anteriormente, parece claro que el puzle no tiene solamente dos piezas, el chino y el español, y que comparar ambos sistemas

7 No entramos a analizar el caso del grueso migratorio cuyos niveles de alfabetización (si se puede usar este término para el chino) son bajos incluso en la L1, y sobre los que se puede producir casos de transferencia regresiva.

lingüísticos resulta a todas luces insuficiente. Y no es esta una afirmación basada en una preferencia por una corriente u otra dentro del estudio de la lingüística. Estoy seguro que en mayor o menor medida (dependiendo de los factores que veíamos anteriormente sobre la transferencia) la influencia del inglés es patente en la producción de nuestros estudiantes. Veamos como ejemplo un enunciado extraído de una redacción de uno de mis alumnos de nivel A2:

Me gusta el chocolate **mucho**.

I like chocolate **very much**.

我**很**喜欢巧克力

Otro ejemplo que resta valor a la concepción del puzle de dos piezas, por seguir con la metáfora, es el hecho de que aunque en la L1 de los estudiantes, en este caso chino, una determinada característica lingüística no esté presente, como podría ser por ejemplo el caso del artículo, no se puede realizar una ecuación directa que señale que este va a ser un problema insalvable, puesto que puede darse el caso de que ya hayan adquirido esta categoría en la L2. La adquisición puede ser total o puede ser parcial, así en inglés, la categoría del artículo existe, pero no hay una correspondencia directa con los usos que se dan en español, ni por supuesto con la riqueza morfológica de la categoría en español. Sin embargo, esto no excluye el hecho de considerar el papel de la L2 en nuestra labor docente.

En las últimas décadas el Consejo de Europa ha invertido grandes cantidades de dinero en promover la competencia plurilingue o multilingue de sus ciudadanos, (aunque en ocasiones esto sea difícil de creer...). Fruto de estas inversiones son una serie de proyectos con una clara aplicación para el docente, que desafortunadamente no han tenido la publicidad que se merecen.

El primero de ellos es el EuroCom, cuya finalidad principal es proporcionar a los ciudadanos unas herramientas lingüísticas que sirvan como soporte para facilitar la comunicación entre ellos y permitirles realizar inferencias entre lenguas de una misma familia. Los primeros trabajos se completaron en torno a las lenguas Romances, y posteriormente se desarrollaron los apartados dedicados a las lenguas germánicas y a las lenguas eslavas.

Otra fuente importante de ideas y materiales para la enseñanza con esta vertiente multilingüe es el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, en Austria.

Al igual que el proyecto anterior está disponible de libre acceso en internet y ofrece periódicamente una serie de becas y proyectos de colaboración para profesores.

Una de las primeras recomendaciones que podríamos hacer para llevar al aula es, el utilizar de manera activa las experiencias y estrategias usadas en el aprendizaje anterior de otras lenguas. Al mismo tiempo, que con ayuda de recursos como los que acabamos de mencionar brevemente, desarrollar la capacidad crítica de los alumnos de llevar a cabo inferencias, comparaciones y transferencias entre las lenguas que ya sabe y las que está aprendiendo. Con todas las investigaciones que se están realizando hoy día nadie duda de que las transferencias son un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos de dejar de considerar la transferencia como algo negativo, como si solo de "falsos amigos" se tratase.

Utilizar la enseñanza de la etimología ha resultado ser una estrategia que ha facilitado enormemente el aprendizaje del léxico, puesto que a menudo queda anclado a nociones de carácter cultural e histórico que invitan a profundizar en el conocimiento de la lengua. Para un ejemplo de un estudio concreto en esta línea, se puede ver el realizado por Jessner en 2006.

Otra idea que habría que desterrar es la de no estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente. Aunque es cierto que hubo estudios, sobre todo en Estados Unidos, sobre los efectos negativos de la enseñanza de español y portugués simultáneamente, la metodología de estos trabajos presenta una serie de limitaciones importantes, entre otras la de que no fue de carácter longitudinal.

El papel del inglés es otra de las cuestiones que hay que replantearnos. Ha habido una serie de movimientos que han pretendido, y hoy en día siguen haciéndolo, combatir u oponerse a lo que consideran el imperialismo del inglés en el mundo. Creemos que esto es un error, porque le pese a quien le pese, el inglés, por distintas razones que no vamos a analizar aquí, se ha erigido como lingua franca de la comunicación internacional. Esto no quiere decir que haya que priorizar o dejar de estudiar otros idiomas, sino que hay que utilizar el inglés para estimular la curiosidad por aprender otros idiomas y para desarrollar las estrategias multilingües del estudiante. Para los que nos dedicamos a la enseñanza del español en contextos asiáticos, el inglés es una herramienta imprescindible. Para el recién llegado, que salvo excepciones, no es capaz de comunicarse en idiomas tan exóticos como el coreano o el chino, el inglés suele funcionar dentro del aula como la herramienta lingüística puente para comunicarnos con los alumnos. Incluso aquellos defensores a ultranza

de la metodología comunicativa y del uso exclusivo de la lengua meta en el aula, han de admitir que en ocasiones resulta imposible comunicarse sin hacer uso del inglés. Jessner (2008) menciona el hecho de que aunque el inglés es normalmente catalogada como una lengua germánica en lo que se refiere a su sintaxis y morfología, desde el punto de vista léxico, aproximadamente un 60% de sus palabras, sobre todo en el registro escrito y más culto, son de origen grecolatino.

Nuestra experiencia en la Universidad de Nottingham es pionera en el uso del inglés en el aula en contextos sinohablantes, dado que fuimos la primera universidad en establecer un campus íntegro en China, ofreciendo las mismas titulaciones y estructura que se enseña en nuestro campus del Reino Unido. En nuestra experiencia usamos el inglés de forma sistemática durante el primer año y medio de estudio de español con un doble propósito, por un lado asegurarnos de que la base gramatical es entendida perfectamente, y por otro, realizando tareas de desarrollo de las habilidades multilingües a fin de potenciar las estrategias cognitivas para acelerar el proceso de aprendizaje. Los resultados han sido extremadamente esperanzadores y verificables mediante exámenes externos como los organizados por el Cervantes en Shanghai, los examenes DELE, en los cuales nuestros estudiantes, tras solamente un año o año y medio de estudio (hay que decir que el español es solamente una optativa de cuatro horas semanales, dos de las cuales se imparten mediante el uso de nuevas tecnologías, bien usando toolkits, moodle o sanako) han sido capaces de aprobar un nivel B1, reduciéndose el número de horas de instrucción para la superación de los respectivos niveles del marco europeo, llegándonos a equiparar en este respecto a estudiantes con lenguas europeas próximas tipológicamente al castellano. En la actualidad hemos introducido una hora más en el currículum que denominamos de "auto-estudio", dedicada a la potenciación sistemática de estas estrategias metacognitivas para desarrollar la capacidad inferencial multilingüe de nuestros estudiantes. Estamos por tanto esperando ver los resultados tangibles en el aula de este tipo de instrucción focalizada.

Distintos estudios han analizado la adquisición de L3s por parte de estudiantes chinos (L1) con inglés como L2. Señalamos como ejemplo a Longxing Wei (2003, 2006), dentro del Departamento de Lingüística de la Universidad Estatal de Montclair. Este lingüista ha llevado a cabo importantes estudios aplicando el modelo de procesamiento del lenguaje (con adaptaciones suyas) de Levelt (1989). Los resultados de sus estudios, centrados en el componente morfológico y en la estructura argumental de los predicados verbales, ponen de manifiesto una tendencia por parte de los estudiantes a recurrir al conocimiento almacenado de la L2 (el autor compara sus resultados con

otros participantes con una L1 diferente, en este caso el japonés). Con este tipo de precedentes, y con nuestra experiencia concreta en el aula parece claro que habría que empezar a considerar de manera sistemática la potenciación del uso de las lenguas previamente adquiridas por nuestros estudiantes chinos, que en su enorme mayoría suele ser el inglés.

Espero que con esta introducción al estudio de la Adquisición de Terceras Lenguas quede claro que ya no sirven, o sirven solo parcialmente, los antiguos modelos que estudiaban de forma dicotómica las relaciones entre la lengua materna y la lengua/s extranjeras que el estudiante aprendía.

Vamos a presentar a continuación los resultados y una serie de posibles consideraciones y aplicaciones metodológicas de uno de sus estudios de Adquisición de Segundas y Terceras Lenguas por parte de hablantes ingleses y chinos, para los que se contó con el valioso apoyo del Instituto Cervantes de Pekín.

Varios trabajos de revisión recientemente publicados (Kotz, 2009; Mueller, 2005; van Hell y Tokowicz, 2010) coinciden al señalar la necesidad de más investigación *online* del procesamiento lingüístico en hablantes muy competentes en L2, y de estudiar diferentes combinaciones de idiomas, para desentrañar el papel de factores como la edad de la adquisición, el nivel de competencia y la interacción L1-L2 en el procesamiento de L2.

Una de las técnicas más apropiadas para analizar los procesos mentales que subyacen al procesamiento lingüístico es el registro de Potenciales Relacionados a Eventos (PREs), debido a su excelente resolución temporal (en cientos de milisegundos) y a la multidimensionalidad de las medidas obtenidas (latencia, amplitud, polaridad y distribución de los efectos sobre el cuero cabelludo).

El objetivo principal del estudio que he llevado a cabo era dar respuesta a esta necesidad. Los resultados indican que los bilingües tardíos están procesando características lingüísticas que no están presentes en la L1, de una forma similar a los nativos bajo algunas condiciones. Sin embargo, las respuestas de los bilingües tardíos no son idénticas a las de los nativos, así poniendo en relieve la importancia de la edad de adquisición, incluso a altos niveles de competencia en el L2. Estos resultados en conjunto son más compatibles con enfoques tales como el Modelo de Competición y el enfoque FTFA, por sus siglas en inglés (Transferencia Completa/ Acceso Completo), que afirman que, aunque la edad de adquisición juega un papel importante, no es el

único factor importante que define el procesamiento de la L2, y que las características gramaticales no presentes en la L1 se pueden adquirir a altos niveles de competencia. El grado de similitud del procesamiento L1 y L2 dependerá de otros factores además de la edad de adquisición –tales como las características específicas de cada lengua, la transparencia de los indicios lingüísticos en la L2, las posibilidades de transferencia de L1 a L2, la competencia adquirida y las limitaciones de recursos cognitivos en L2.

Finalmente, mientras que este estudio indica la importancia de estudiar bilingües tardíos de alta competencia, también revela la necesidad de considerar en profundidad la duración y la naturaleza de la exposición a la L2, ya que para que se produzca un procesamiento más automático de algunas características del lenguaje puede que sea necesario incluso más tiempo y práctica a pesar de haber alcanzado altos niveles de competencia en la L2.

BIBLIOGRAFÍA

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. En Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 161-170.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.

Kotz ,S. A. (2009). A critical review of ERP and fMRI evidence on L2 syntactic processing. *Brain and Language*, 109(2-3), 68-74.

Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2004). The comprehension of words and sentences in two languages. In T. B. W. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism*. Cambridge Blackwell.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Boston, Mass.: MITPress.

Mueller, J. L. (2005). Electrophysiological correlates of second language processing. *Second Language Research*, 152-174.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (2001) Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (59-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (1987). The *Role of First Language in Foreign Language Learning.*

Tokowicz, N., & MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar - An event-related potential investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 173-204.

van Hell, J. G., & Tokowicz, N. (2010). Event-related brain potentials and second language learning: syntactic processing in late L2 learners at different L2 proficiency levels. *Second Language Research*, 26(1), 43-74.

Vildomec,V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.

Wei, L. (2003) Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds). *The Multilingual Lexicon* (57-70). Dordrecht: Kluwer Academic.

Wei, L. (2006) The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning. *International Journal of Multilingualism*, 3(2).

http://cervantestv.es/2009/11/06/conferencia-de-marta-baralo-en-el-simposio-25-anos-de-ele/