

INÉS FESSI
UNIVERSIDAD NEBRIJA
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

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se ha convertido en un incipiente campo de investigación comparado con su antepasado directo, la Adquisición de segundas lenguas (ASL), la Adquisición de terceras lenguas (ATL) está recibiendo un creciente interés por parte de los estudiosos de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras (Cenoz *et al.*, 2001, De Angelis, 2007, entre otros). Las investigaciones llevadas a cabo se han enfocado desde distintas perspectivas a fin de dar cuenta de los fenómenos implicados en dicho proceso. Destacan, en este sentido, las investigaciones relacionadas con las transferencias lingüísticas y en las que se enmarca este trabajo.

Asimismo, se han podido identificar las características propias del proceso de adquisición de terceras lenguas. Estas incluyen (1) la no linealidad, (2) el mantenimiento de la lengua, (3) la variación individual, (4) la interdependencia y el cambio de calidad (Herdina & Jessner, 2000), así como las variables que inciden en él y que rigen en, gran parte, las transferencias lingüísticas. Entre estas variables, destacan las siguientes: la “percepción de la distancia lingüística” o “psicotipología”, la “tipología lingüística”, el “nivel de competencia”, la “edad”, el “uso más o menos reciente” y el “estatus de las lenguas”.

Las investigaciones realizadas en torno al tema de la transferencia desde una L2 hacia una L3 (Cenoz, 2001; Möhle, 1989; Vildomec, 1963, entre otros) y, concretamente, las referidas al estudio de la variable “proximidad tipológica” entre la L2 y la L3 (De Angelis, 2005a, 2007; Ringbom, 1987) nos sirven como base para la formulación de nuestra hipótesis principal. Al igual que han sugerido estas investigaciones, el conocimiento de una L2 que guarda una semejanza a nivel léxico, morfológico y sintáctico con la L3 por pertenecer a la misma familia lingüística puede tener una influencia en el aprendizaje de la L3. Esta influencia se ha puesto de manifiesto en las producciones de los aprendientes en L3, particularmente, en lo referente al léxico, a la morfología y a la sintaxis; contando este último aspecto con escasísimos estudios. De hecho, algunos estudios estipulan que las influencias que se derivan de la L2 se aprecian mayoritariamente en el plano léxico, mientras que las que atañen a la morfosintaxis se derivan de la L1, salvo en el caso de que el nivel de dominio de los aprendientes en la L2 sea muy próximo al de la L1 (Ringbom, 1987) o, también, si la L2 y la L3 son tipológicamente parecidas.

1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nuestro estudio atiende a la variable “proximidad tipológica” entre L2 y L3 en el caso concreto de alumnos tunecinos aprendientes de español como L3, cuya L2 es el francés, en un nivel intermedio B1, y pretende observar el uso que hacen estos últimos de un aspecto gramatical concreto: los tiempos de pasado.

- Averiguar si el conocimiento previo de otras lenguas diferentes a la LM (L2) influye en el aprendizaje de una lengua extranjera adicional (L3).

- Atendiendo a la variable “proximidad tipológica” entre la L2 y la L3, tratar de investigar si se produce una transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de la L3 a partir de una L2 morfosintácticamente próxima a la L3.

- Evidenciar cómo la proximidad tipológica entre la L2 (francés) y la L3 (español) puede influir en el aprendizaje de un aspecto gramatical concreto: el uso de los tiempos de pasado por parte de alumnos tunecinos de nivel B1.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

El interés por la Adquisición de terceras lenguas tiene fundamentos sociolingüísticos y psicolingüísticos. En efecto, desde una perspectiva sociolingüística, la difusión que ha tenido el inglés a nivel internacional, la creciente movilidad de la población mundial y el reconocimiento de lenguas minoritarias ha generado situaciones sociales y educativas en las que el aprendizaje de más de una lengua extranjera ya no se considera excepcional. Por otra parte, y desde una perspectiva psicolingüística, la investigación en Adquisición de terceras lenguas presenta características específicas que se derivan del hecho de que los aprendientes bilingües y multilingües presentan un tipo de competencia sustancialmente diferente a los monolingües (Grosjean, 1992; Cook, 1995). Por ende, su proceso de adquisición de lenguas extranjeras va a ser igualmente distinto.

La competencia multilingüe o multicompetencia (Cook, 1992) se ha explicado, con frecuencia, como un caso especial de bilingüismo o de adquisición de segundas lenguas. No obstante, parece ser que el multilingüismo¹⁵ no es un fenómeno raro sino, al contrario, muy frecuente e incluso más que el monolingüismo puro. Y si bien es cierto que el estudio

¹⁵ El multilingüismo ha de distinguirse del plurilingüismo. En términos del MCER, mientras el primero se consigue mediante la adquisición de varias lenguas en una sociedad multilingüe o en un sistema escolar que refleje esa situación, el segundo atañe a la competencia lingüística y comunicativa, es decir, que una persona puede desarrollar una competencia multilingüe, con la adquisición de varias lenguas a lo largo de su vida, sin conocer necesariamente las culturas relacionadas con las mismas. Los enfoques didácticos actuales subrayan la importancia de la dimensión socio-cultural en la enseñanza de idiomas. Con todo, esta distinción no está exenta de ambigüedades y no se corresponde del todo con los conceptos de multilingüismo y “multicompetencia” manejados en el ámbito en cuestión y que tienen que ver con los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras.

de la adquisición de terceras lenguas ha empezado apenas sus andaduras en el mundo de la investigación, una revisión bibliográfica permite percatarnos de que los estudios llevados a cabo en este campo se están multiplicando, convirtiéndolo en un área de investigación plenamente establecida. Aún así, el número de estudios realizados, hasta el momento, queda relativamente limitado. Estos últimos se han enfocado desde varias perspectivas para dilucidar el complejo fenómeno de la adquisición multilingüe. Entre las áreas de investigación que han recibido mayor atención, podemos mencionar la influencia del bilingüismo en la adquisición de terceras lenguas (Bild & Swain, 1989; Thomas, 1988; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, entre otros), el trilingüismo temprano (Hoffmann, 1985), las interferencias lingüísticas (Clyne, 1997; Williams & Hammarberg, 1998, entre otros) o la adquisición de una L3 en contexto educativo (Hoffmann, 1998).

2.1. ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS VS. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Pese a los numerosos aspectos comunes que comparten los procesos relativos a la adquisición de segundas y terceras lenguas, estos no se pueden explicar por los mismos mecanismos. En efecto, la adquisición de terceras lenguas ofrece una mayor complejidad y está condicionada no solo por la lengua materna sino también por las lenguas extranjeras anteriormente adquiridas.

Herdina & Jessner (2000) entienden la Adquisición de terceras lenguas como un proceso complejo que requiere diferentes habilidades por parte del aprendiente en comparación con el proceso de adquisición de segundas lenguas. Los autores expresan asimismo su convicción de que la investigación en este campo supone retos especiales y proponen un modelo dinámico de adquisición que refleja una visión holística del multilingüismo y explica, según ellos, la complejidad del fenómeno. Los mismos autores presentan igualmente los rasgos distintivos propios o características de la adquisición de terceras lenguas, lo que supone un importante cambio en los paradigmas tradicionales de adquisición de lenguas extranjeras. Los paradigmas en cuestión son: (1) la no linealidad, (2) el mantenimiento de la lengua, (3) la variación individual, (4) la interdependencia y (5) el cambio de calidad.

2.2. TRANSFERENCIAS EN ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS

Varios autores señalan que los conocimientos lingüísticos previos pueden ejercer una influencia en el proceso de adquisición de otras lenguas, produciéndose de esta forma una transferencia lingüística y/o de aprendizaje. La mayoría coincide en considerar que los procesos psicolingüísticos como los fenómenos de transferencia son una parte fundamental en ATL (Cenoz, 2000; De Angelis, 2007, entre otros).

El término “transferencia” se ha referido tradicionalmente a las transferencias de elementos superficiales de una lengua hacia otra, principalmente, desde una lengua materna hacia una lengua objeto. Durante muchos años, la influencia que puede tener la

LM en la adquisición de una segunda lengua extranjera (lengua adicional) ha sido estudiada dentro del marco del bilingüismo. Posteriormente, se han multiplicado las investigaciones y se ha podido demostrar que no solo intervienen los conocimientos en L1 en la adquisición de una L3, sino que también aquellos relativos a sistemas no nativos desempeñan un significativo rol en las producciones (Cenoz, 2000; Williams y Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz *et al.*, 2001).

En la actualidad, el concepto de transferencia se ha desligado de las connotaciones conductistas que marcaron el inicio de su estudio y se considera como un fenómeno cognitivo altamente complejo que depende, en gran medida, de la percepción, conceptualización y asociaciones mentales de los aprendientes, así como de sus inclinaciones individuales. Las lenguas nativas y no nativas se perciben como posibles fuentes de influencia de igual peso, pudiendo originar influencias en varias direcciones –transferencia directa, invertida, bidireccional, etc.–. Se ha podido comprobar igualmente que no existe ninguna restricción categórica sobre la ocurrencia de transferencias, y que todos los componentes de la competencia comunicativa constituyen una información transferible de una lengua a otra. Eso sí, bajo algunas condiciones y en presencia de algunos factores como la proximidad tipológica o el nivel de competencia en las lenguas conocidas, entre otras variables (Jarvis & Pavlenko, 2007).

3. METODOLOGÍA

Tomando como referencia el estudio llevado a cabo por Fernández (1997) con alumnos de cuatro grupos de lenguas maternas distintas –alemán, francés, árabe y japonés– y donde se comenta que los arabófonos presentan una dificultad importante, en el uso de los tiempos de pasado, en comparación con el resto de los grupos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Es el uso de los tiempos pasados del español un aspecto problemático para los alumnos tunecinos¹⁶, al igual que lo es para el grupo de lengua materna árabe en Fernández (1997)?
- ¿Recurren los alumnos tunecinos en el uso de los tiempos pasados a sus conocimientos en francés L2?
- ¿Ayudan los conocimientos del francés L2 a los alumnos tunecinos a reducir el número de errores cometidos en el uso de los tiempos, en comparación con las cifras registradas por el grupo de lengua materna árabe en Fernández (1997)?

¹⁶ Los informantes en este estudio son tunecinos bilingües, es decir, poseen una competencia prácticamente similar tanto en la L1 (árabe) como en la L2 (francés). Asimismo, las dos lenguas están numeradas por orden cronológico de adquisición, sin embargo, la L3 (español) no es necesariamente la tercera lengua que adquieren (la mayoría ha adquirido el inglés con anterioridad). El español, por tanto, es realmente una lengua adicional y, por referencia al área de investigación en la que se enmarca el estudio, se considera una tercera lengua o lengua adicional.

El estudio se ha llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Túnez. Se ha elegido a un grupo de alumnos tunecinos adultos de nivel B1. Los informantes comparten además de la nacionalidad, la misma lengua materna. Aparte de los 12 informantes que constituyen el principal grupo experimental de este estudio, han participado igualmente otros 10 nativos hispanohablantes de diversas áreas geográficas –españoles y latinoamericanos– como grupo de control. Se suministraron dos pruebas y un cuestionario a los informantes no nativos

3.1. PRUEBAS

- *Redacción*: la prueba está pensada para recoger las ocurrencias espontáneas de los alumnos en torno a un tema determinado, en este caso, una narración en pasado. El tema de la redacción es: “Relata los detalles de un viaje que has hecho o de un día especial de unas vacaciones que has pasado”.
- *Prueba específica*: a fin de aportar mayor contundencia a los resultados obtenidos en las composiciones, se ha aplicado una prueba específica adicional. El objetivo de esta prueba es doble: por un lado controlar aspectos que podían eludirse en la composición libre y, por otro lado, contrastar los resultados con los de la prueba anterior orientada al significado. Se trata de rellenar los huecos de un texto con la conjugación adecuada del verbo.
- *Cuestionario*: para controlar las variables intervinientes y recoger las informaciones necesarias de cara a la homogeneidad de la muestra, se ha pasado una encuesta que incluye información personal, lingüística y académica.

3.2. CRITERIOS DE ANÁLISIS DEL CORPUS

Se han tomado en cuenta los errores y aciertos en la utilización del tiempo verbal adecuado, por lo que quedan excluidos los errores morfológicos sobre la formación del tiempo verbal así como aquellos de falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Asimismo, se ha adoptado un análisis de interlengua y una clasificación de errores por tiempo verbal, poniendo especial énfasis en los siguientes puntos:

- Oposición pretérito indefinido- pretérito imperfecto.
- Oposición pretérito indefinido- pretérito perfecto.
- Uso del pretérito pluscuamperfecto.

3.3. RESULTADOS

3.3.1. Análisis cuantitativo

Sumando las ocurrencias verbales en pasado de la producción escrita y las correspondientes al ejercicio de huecos, hemos recogido, en total, y para el conjunto de la

muestra, 368 usos. El total de los errores alcanza la cifra de 177, lo que representa el 48% sobre el total de los usos de los tiempos pasados entre las dos pruebas. Esto significa que casi la mitad de los usos de las formas pretéritas presenta algún problema y que solo el 52% están bien utilizadas (Figura 1). La repartición de los usos no es correlativa en proporción a la repartición de los errores (Figura 2 y 3).

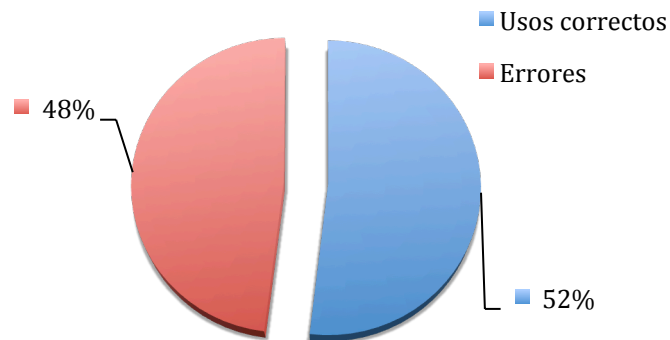


Figura 1: Errores totales sobre los usos del pasado.

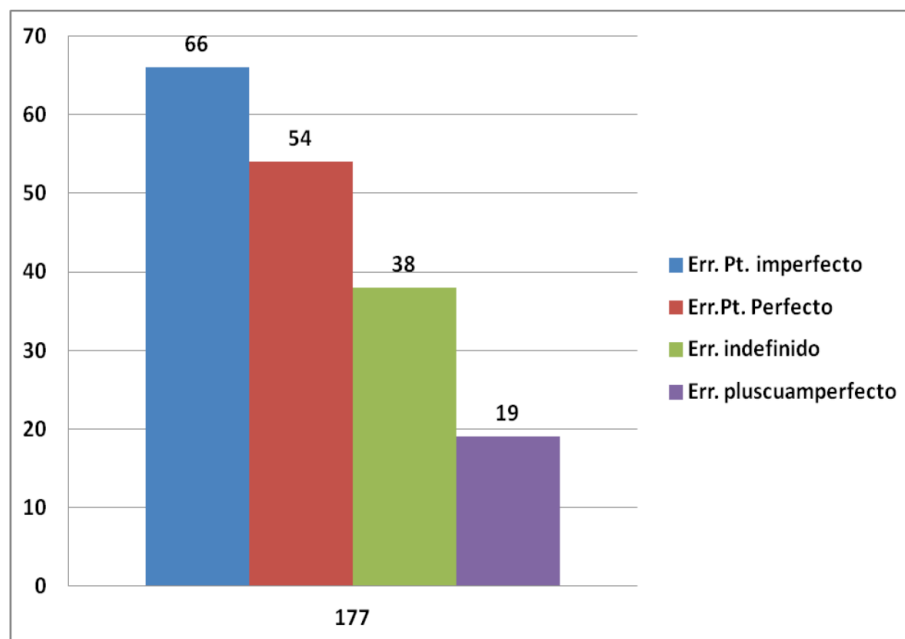


Figura 2: Usos totales de los pasados.

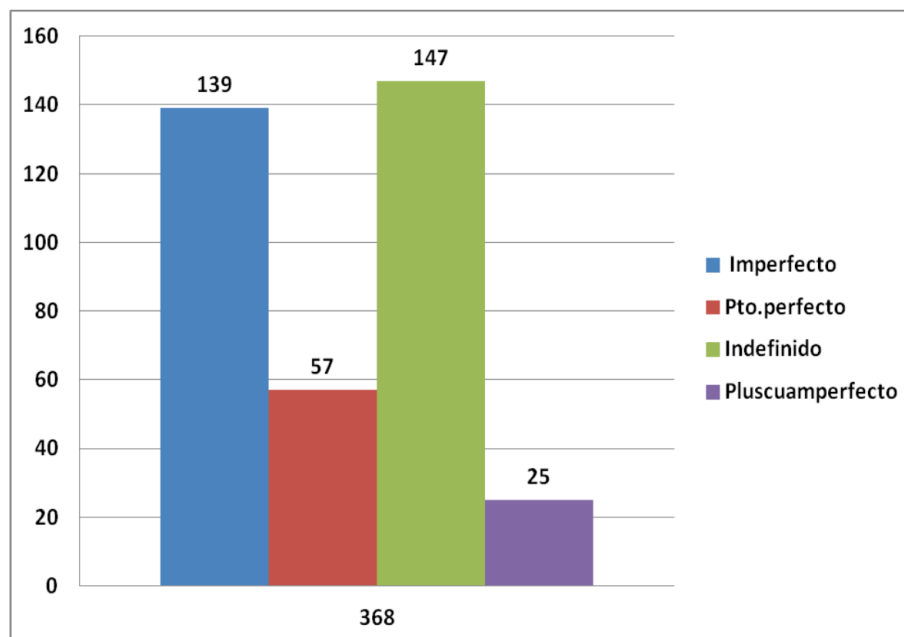


Figura 3: Errores totales sobre los pasados.

Podemos inferir, de entrada, que se trata de un aspecto gramatical particularmente problemático para nuestros informantes y si bien es cierto que no podemos establecer unas comparaciones exactas entre el grupo de lengua materna árabe del estudio de Fernández (1997) y el nuestro, la diferencia es muy notoria –24% de errores sobre los pasados en el estudio de Fernández y 48% en el nuestro–, máxime si consideramos los conocimientos de francés que posee nuestro grupo y que supuestamente deberían facilitar la adquisición de este aspecto. Veamos, a continuación, como se reparten estas cifras entre las dos pruebas.

3.3.1.1. Redacción

Las ocurrencias verbales en pasado alcanzan la cifra de 128, lo que representa el 71% del total de las ocurrencias verbales utilizadas. Las cifras indican un predominio del indefinido y del pretérito imperfecto, lo que corresponde perfectamente al tipo de discurso contemplado (Figura 4).

En cuanto a los errores, el total alcanza la cifra de 42 lo que representa el 33% del total de los usos. Destaca la dificultad en el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto. Los demás tiempos verbales no parecen ser conflictivos (Figura 5).

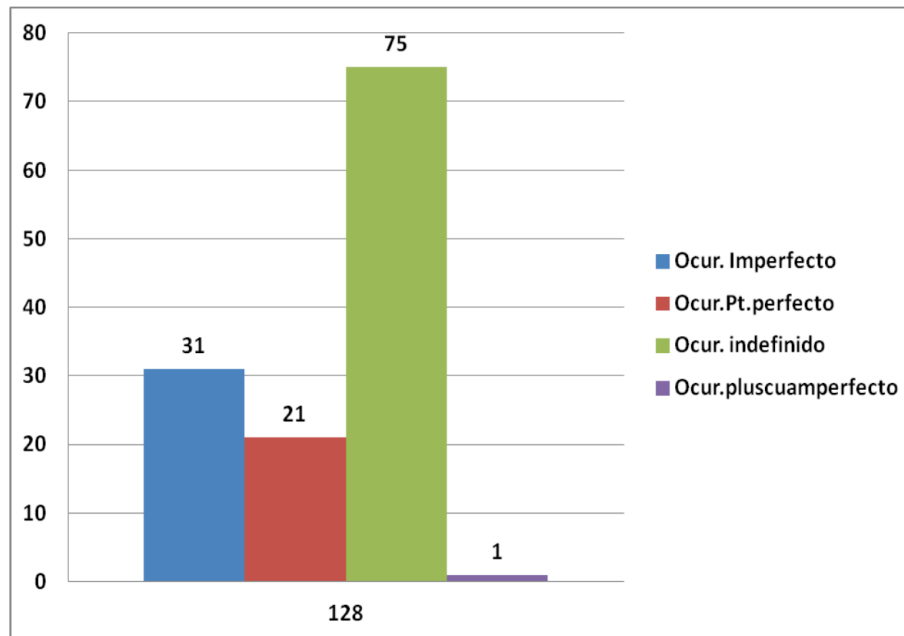


Figura 4: Uso de los pasados en la redacción.

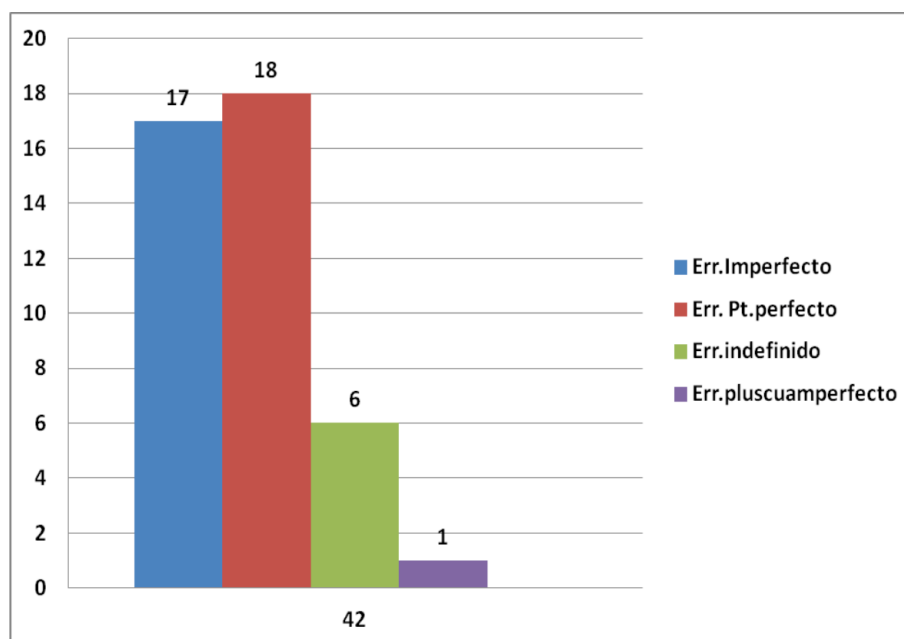


Figura 5: Errores sobre los pasados en la redacción.

3.3.1.2. Prueba específica

Respecto a la prueba específica, hemos registrado 135 errores para el conjunto de la muestra, frente a solo 105 aciertos, lo que corresponde respectivamente al 56% y al 44% del total de las ocurrencias en pasado. Estas cifras revelan una dificultad real en el uso de

los tiempos pasados y vienen a confirmar los resultados obtenidos en la composición escrita. La repartición de errores sigue prácticamente el mismo esquema que el de la prueba anterior (Figura 6).

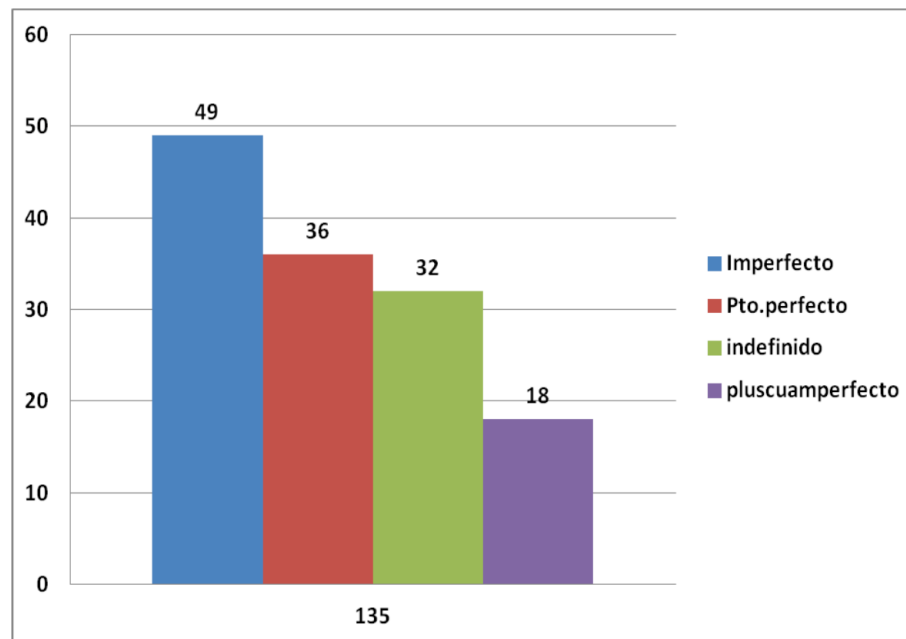


Figura 6: errores en la prueba específica.

3.3.2. Análisis cualitativo

El número de errores por sí solo no puede dar cuenta de la dificultad de adquisición. En muchas ocasiones, unas elevadas cifras de errores pueden ser síntoma de una fase más creativa en el proceso de aprendizaje. De forma análoga, un número reducido de errores puede revelar una estrategia de “inhibición” por la que el aprendiente elude recurrir a ciertas estructuras. Conviene, por tanto, examinar cualitativamente la interlengua de los informantes. Las ocurrencias verbales en pasado representan el 72% del total de las ocurrencias verbales en la redacción. Los tiempos más utilizados son, precisamente, el pretérito imperfecto y el indefinido. La oposición entre estos dos tiempos concentra la mayoría de los errores. La dificultad central es la relacionada con la oposición *pretérito imperfecto - pretérito indefinido*, contando la confusión *pretérito indefinido por pretérito imperfecto* con más errores que la confusión contraria, es decir, *imperfecto por indefinido*.

La neutralización *indefinido - pretérito perfecto* viene en segundo lugar y es menos relevante, pero significativa.

3.3.2.1. Uso del pretérito perfecto

Pese a un empleo restringido del pretérito perfecto en nuestro corpus, lo que se explica perfectamente si consideramos que el tema propuesto –narración de una experiencia pasada– remite a hechos situados en una época acabada y alejada en relación con el

momento del habla, los usos de este tiempo son casi todos erróneos. Se trata en apariencia de una confusión del tipo: *pretérito perfecto* por *indefinido*.

(1) "El domingo no hemos disfrutado mucho del tiempo, visto que no había sol y el mar estaba agitado, almorzamos al mediodía..."

(2) "En 1994 viagé... Había un grupo de música que ha animado la excursión..."

Sin embargo, el uso erróneo del pretérito perfecto en la narración se mezcla con el indefinido de forma injustificada. No se puede deducir que el alumno haya sentido subjetivamente una mayor cercanía de los hechos expresados, como en (1) y (2). Se trata seguramente de una estrategia para evitar el uso del indefinido cuya formación morfológica es indudablemente más compleja. Es igualmente posible que dicha confusión provenga de una influencia de la L2. En efecto, ambos ejemplos se pueden considerar como calcos del francés cuya forma pasada compuesta (el *passé composé*) permite usos no hodiernos.

La misma oposición supuso más problemas en la prueba específica donde el contexto temporal implícito ofrecía más ambigüedad y, por lo tanto, quedaba menos nítida la forma requerida. Con todo, la distinción entre el pretérito perfecto y el indefinido es muy específica en la lengua castellana y constituye una de las áreas impermeables de la lengua. Esto significa que el uso correcto de las dos formas verbales supondría un alto grado de superación de la dificultad, tanto por la inexistencia de esta oposición en la L1 y la L2 de los alumnos como por el estadio de desarrollo de su interlengua.

3.3.2.2. Uso del pretérito imperfecto

Las confusiones que atañen a este tiempo verbal son de tipo: *imperfecto* por *indefinido*. Esto se podría atribuir a la extrema complejidad de aprehensión de las características aspectuales y estilísticas que rigen su uso. Los errores que proceden de la confusión entre el imperfecto y el indefinido corresponden a frases con valor absoluto que marcan el desarrollo de la acción y donde se espera el uso del indefinido (3) y (4). Tal vez la justificación para el uso del imperfecto se deba al valor durativo o iterativo que el alumno ve en la acción.

(3) "Dimos un paseo con el barco de su amigo y sobre todo hablábamos. Fue un momento muy agradable."

(4) "Luego fuimos para dar un paseo. Íbamos a un café, después íbamos al golfo y ahí jugábamos juntos."

3.3.2.3. Uso del pretérito indefinido

El fenómeno contrario, es decir, el uso de *indefinido* por *imperfecto* en acciones copretéritas o en acciones habituales descriptivas, donde se espera el uso del imperfecto, es escaso en nuestro corpus: (5) y (6).

(5) "Cuando no hacía mucho calor, fuimos a la montaña para hacer senderismo."

(6) "Cada día damos un paseo por el pueblo, luego fuimos a la playa."

Cabe mencionar, igualmente, siempre con referencia al estudio de Fernández (1997), que el uso preferencial del indefinido en caso de duda parece ser una característica idiosincrásica de la interlengua de los arabófonos. Sus redacciones se caracterizan por una mayor utilización del indefinido frente al pretérito imperfecto, en contraste con el resto de los grupos. Se advierte la misma tendencia en nuestro grupo.

En resumen, el principal fallo con el que nos encontramos en la oposición *pretérito imperfecto* - *pretérito indefinido* es la asociación del aspecto imperfectivo con el concepto de duración y con el de acción repetida en el pasado. Estos rasgos están fuertemente interiorizados. El aspecto léxico del verbo constituye una dificultad añadida, ya que, como revelan los ejemplos de errores, con frecuencia un lexema imperfectivo induce el uso del imperfecto. Los verbos en los que se ve claramente esta problemática son los que tienen un lexema permanente o que se refieren a estados: *ser, hablar, jugar, viajar*.

3.3.2.4. Uso del pluscuamperfecto

En cuanto a este tiempo verbal, se registra un solo uso en el corpus y es erróneo. Se percibe una preferencia por un tipo de narración lineal sin ninguna alteración en el orden de los hechos. Fernández (1997) se refirió a esa tendencia en su corpus como una característica discursiva idiosincrásica de la interlengua del grupo arabófono. El pluscuamperfecto ofrece, pues, una problemática reducida en número de errores. No obstante, se trata seguramente de una estrategia de inhibición, por la que se evita recurrir a este tiempo verbal. Parece como si no formara parte del abanico de posibilidades temporales en una narración en pasado. En cambio, en las pruebas específicas, el enfoque en la forma activó el uso del pluscuamperfecto y en ocasiones, el “sobresuso” del mismo.

Aparte de los aspectos señalados, conviene mencionar que aunque no se han considerado los errores derivados de la formación morfológica de los tiempos de pasado, este es un fenómeno muy notorio en nuestro corpus. Lo cual confirma la dificultad entorno a este aspecto gramatical. Tampoco se han analizado las confusiones en la concordancia verbal y sus implicaciones discursivas que inciden, igualmente, en la coherencia global de las composiciones.

3.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados recogidos en nuestro estudio nos aportan unas respuestas que van en contra de las hipótesis iniciales. En efecto, todo apunta a que el aspecto gramatical considerado es especialmente problemático para los alumnos tunecinos. Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo confirman este problema. Las cifras de errores son altas en relación con los usos totales e incluso en comparación con las aducidas en Fernández (1997). El examen transversal de la interlengua de los alumnos es indicador de un proceso de construcción incipiente, no solo por las cuotas de errores registradas, sino por la calidad de las mismas.

Por otra parte, los conocimientos de francés que tienen los alumnos tunecinos no parecen tener un efecto facilitador en la adquisición de los tiempos del pasado español, ya que no se ha podido detectar ningún fenómeno de transferencia positiva de la L2 francés. Es incluso probable que ejerza una transferencia negativa en algunas ocasiones. La transferencia negativa a partir de la L1 árabe tampoco es verificable, pero nuestro grupo comparte aspectos idiosincrásicos con el grupo de lengua materna árabe en el estudio de Fernández (1997), en lo referente al uso de los tiempos del pasado –mayor uso del indefinido en la narración, inexistencia del pluscuamperfecto. Asimismo, el factor “proximidad tipológica” no parece tener relevancia en nuestro caso de estudio. El hecho de que el francés y el español sean tipológicamente próximos no incidió en una facilitación de la adquisición para los tunecinos.

Los fenómenos observados son de difícil explicación. En efecto, pese a sus conocimientos de la lengua francesa que posee un sistema de tiempos pasados muy próximo al del español, nuestros alumnos experimentan una dificultad real a la hora de hacer uso de los mismos. Recordemos que en el estudio llevado a cabo por Fernández (1997), el único grupo que parecía tener superada esta dificultad era el grupo de lengua materna francés. La autora atribuía este fenómeno a una transferencia positiva de su LM. El aspecto gramatical ya había sido interiorizado.

No se puede decir lo mismo de nuestro grupo. Por lo que cabría pensar que estamos ante una persistencia de una transferencia negativa de la L1 árabe, como en el caso de los alumnos de lengua materna árabe en el estudio de Fernández (1997). Es probable, también, que el aspecto gramatical en cuestión tampoco haya sido interiorizado en francés, por lo que, esta lengua no puede ejercer de “lengua base” para la adquisición del español en el caso de los alumnos tunecinos.

Conviene recordar, al respecto, que los estudios que han investigado las interferencias lingüísticas en Adquisición de terceras lenguas desde una perspectiva generativa afirman que el estado inicial de la gramática universal en la adquisición de segundas y terceras lenguas es el estado final de la LM o de los demás sistemas lingüísticos previamente conocidos. Nuestro grupo no se encuentra precisamente en un estado inicial de aprendizaje pero sus deficiencias en el aspecto gramatical considerado podrían asimilarse a las que se suelen observar en tales estadios.

Otra explicación es la que proponían los estudios que sugieren que las transferencias que proceden de los sistemas no nativos en la adquisición de una lengua extranjera son de naturaleza formal y que las transferencias de significado o de gramática proceden exclusivamente de la LM.

Es igualmente plausible explicar lo observado por las características idiosincrásicas de nuestro grupo de tunecinos que, independientemente de cualquier transferencia lingüística de lenguas previamente adquiridas, sigue este proceso de adquisición en su *continuum interlingüístico* propio.

Finalmente, los resultados recogidos en este estudio, no dejan ninguna duda sobre la dificultad que experimentan los alumnos tunecinos de nivel B1 en el uso de los tiempos de pasado. Sin embargo, no sabemos si es un motivo suficiente para plantear una acción didáctica específica a fin de superar la dificultad, ya que no se excluye que, en los estadios posteriores de adquisición, la evolución se torne positiva, culminando en un proceso de adquisición exitoso. Con todo, no debemos ignorar las limitaciones de este estudio. Los resultados que hemos podido extraer no son extrapolables, tratándose de una muestra reducida, en un contexto bien determinado, por lo que es preciso seguir investigando.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo nos hemos propuesto investigar las influencias que pueden tener los conocimientos lingüísticos previos en la adquisición de una lengua extranjera adicional en el marco de la Adquisición de terceras lenguas con el objetivo específico de averiguar la influencia de una L2 en la adquisición de una L3. Nuestro caso de estudio concreto ha sido un grupo de alumnos tunecinos cuya L1 es el árabe y cuya L2 es el francés y que tienen un nivel B1. El estudio se ha basado en el examen transversal del uso que hacen nuestros informantes de los tiempos de pasado en español, tomando en consideración una variable concreta: La proximidad tipológica entre la L2 francés y la L3 español. Además, hemos recurrido al estudio de Fernández (1997) a fin de contrastar los resultados obtenidos. Hemos podido comprobar, contrariamente a lo esperado, que los conocimientos de francés de nuestro grupo no constituyen una ventaja en la adquisición del aspecto gramatical contemplado. Las dificultades registradas son cualitativamente las mismas de los aprendientes de español que no poseen este conocimiento. Estas se articulan entorno al valor absoluto, relativo en la neutralización del *indefinido* y del *pretérito imperfecto* y en la oposición *pretérito perfecto- pretérito indefinido*.

BIBLIOGRAFÍA

Cenoz, J. (2000), "Research in multilingual acquisition". En Cenoz, J. & Jessner, U. (eds): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Genesee, F. (1998), "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual perspectives". En Cenoz, J. & Genesee, F. (eds): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Valencia, J. F (1994), "Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country", *Applied Psycholinguistics* 15, 255-274.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clyne, M. (1997), "Some of the things trilinguals do", *The international Journal of Bilingualism* 1, 95-116.

- Cook, V. J. (1992), "Evidence for multicompetence", *Language learning* 42, 557-592.
- Cook, V. J. (1995), "Multicompetence and the learning of many languages", *Language, Culture and Curriculum* 8, 93-98.
- De Angelis, G. (2005a), "Interlanguage Transfer of function words", *Language Learning* 55(3), 379-414.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (1998), "Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3", *Applied Linguistics* 19(4), 471-490.
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Grosjean, F. (1992), "Another view of bilingualism". En Harris, R. J. (ed): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000), "The dynamics of Third Language Acquisition". En Cenoz, J. & Genesee, U. (eds): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (1985), "Language acquisition in two trilingual children", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 479-495.
- Hoffmann, C. (1998), "Luxembourg and the European schools". En Cenoz, J. & Genesee, F. (eds): *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007), *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Klein, E. C. (1995), "Second versus third language acquisition: is there a difference?", *Language Learning* 45 (3), 419-465.
- Lasagabaster, D. (1997), *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Möhle, D. (1989), "Multilingual interaction in foreign language production". En Dechert, H.W. & Raupach, M. (eds): *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Nar.
- Ringbom, H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Thomas, J. (1988), "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.

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

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998), "Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model", *Applied Linguistics* 19, 295-333.