

GARCÍA SANZ, EMMA

UNIVERSIDAD DE DUISBURGO-ESSEN

LA DIDÁCTICA DE TERCERAS LENGUAS: UNA INTRODUCCIÓN ORIENTADA A LA ENSEÑANZA DE ELE

BIODATA

Doctora en Didáctica del español como lengua extranjera y su literatura por la Universidad de Gotinga, Alemania. Ha impartido clases de ELE, cultura y civilización españolas y didáctica de ELE en el ámbito universitario alemán. En la actualidad, es profesora en el Departamento de lenguas y literaturas románicas de la Universidad de Duisburgo-Essen.

RESUMEN

El español suele ser la segunda o tercera lengua extranjera del hablante plurilingüe. La didáctica de terceras lenguas, perteneciente a los enfoques plurales, está basada en el establecimiento de vínculos entre las lenguas conocidas por el discente y la nueva lengua extranjera. El fin de este artículo es presentar los pilares de esta didáctica y su aplicación en el ámbito de la enseñanza de ELE.

PALABRAS CLAVE: ELE, plurilingüismo, didáctica de terceras lenguas

ABSTRACT

Spanish is usually the second or third foreign language of a plurilingual speaker. Tertiary language learning belongs to the so-called pluralistic approaches and it is based on the establishment of links between the languages already known by the learner and the new foreign language. The purpose of this article is to present a theoretical introduction to this didactics and its implementation in the teaching of Spanish as Foreign Language.

KEY WORDS: Spanish as Foreign Language, plurilinguism, tertiary language learning

Los enfoques plurales conciben la enseñanza de la lengua partiendo de una perspectiva plurilingüe. Estos enfoques “llevan a la práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier *et al.*, 2012: 6, traducción propia).

Dentro de los enfoques plurales se encuentra, entre otros,¹ la didáctica integrada de lenguas. Esta didáctica se basa en el establecimiento de vínculos entre las lenguas ya conocidas por el alumno y la nueva lengua extranjera (LE). A esta didáctica pertenecen la didáctica de terceras lenguas (DTL) (al. *Tertiärsprachendidaktik*) y ciertas modalidades de educación bi- o plurilingüe (Candelier *et al.*, 2012: 6-7).

A continuación, definiremos primero el concepto de DTL y presentaremos el modelo de adquisición plurilingüe en el cual se basa. Segundo, analizaremos el papel de la L1 y la L2 en el marco de esta didáctica y estableceremos sus principios. Para concluir, trataremos su implementación en el aula de ELE.

1. DEFINICIÓN DE LA DIDÁCTICA DE TERCERAS LENGUAS

La DTL, considerada como un complemento en el aula de lenguas extranjeras (LLEE) (cf. Marx, 2008: 21), se basa en la(s) lengua(s) ya aprendida(s) por el discente, ya sean estas la L1 o una LE. De esta manera, el discente establece vínculos entre la(s) lengua(s) que conoce y la lengua nueva. Es decir, en el aprendizaje de la L2 utiliza

¹ La didáctica de la intercomprensión, el enfoque intercultural y el despertar a las lenguas. Para una revisión teórica y práctica de estos dos últimos enfoques, cf. Schädlich (2013).

la L1, en el aprendizaje de la L3 las L1 y L2 y así sucesivamente (Candelier *et al.*, 2012: 6).

Sin embargo, hay que subrayar que lo que adquiere un papel fundamental en el establecimiento de estos vínculos son los conocimientos del aprendiz de LLEE, lo cual difiere de los puros contrastes entre lenguas del Método Contrastivo (Neuner, 2003: 24-25).

El origen y desarrollo de la DTL se encuentra en el proyecto de la enseñanza del alemán después del inglés (al. *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, DaFnE*) (cf. Hufeisen, 2003: 2010).

2. EL MODELO DE FACTORES DE HUFEISEN

Hufeisen (1998, 2000, 2001, 2010) desarrolla el modelo de factores (al. *Faktorenmodell*) como modelo de adquisición plurilingüe para la DTL. En él propone diferentes estadios de lengua a lengua y aísla los distintos factores que las condicionan. Seguidamente, presentaremos detenidamente dicho modelo.

En primer lugar, en el aprendizaje de la L1 Hufeisen (2010: 202) señala los dos factores siguientes representados en la Figura 1:

1. Factores neurofisiológicos: la capacidad individual de adquisición de una lengua o la edad.
2. Factores externos al discente: el contexto de aprendizaje (sociocultural y socioeconómico) y el arte y alcance del *input* entre otros.

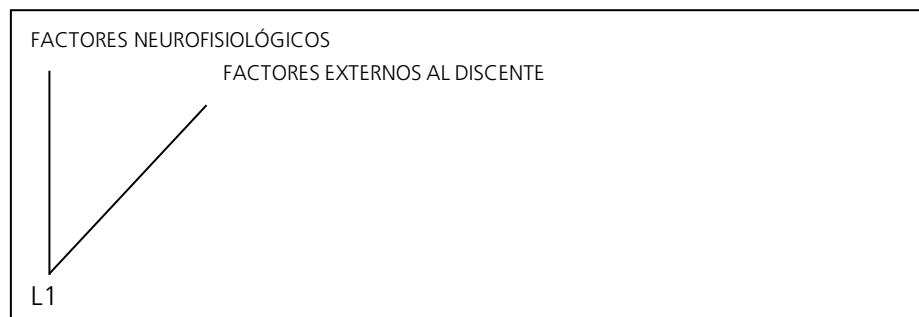


Figura 1: Factores presentes en la adquisición de la L1.
Adaptado de Hufeisen (2010: 202)

En segundo lugar, en el aprendizaje de la L2, los factores externos adquieren una mayor relevancia debido al modo y alcance del *input* y las tradiciones de aprendizaje específicos de cada cultura. En este aprendizaje, Hufeisen (2010: 203) añade a los dos factores iniciales en la adquisición de la L1 tres nuevos (cf. Figura 2 más adelante):

3. Factores emocionales: la ansiedad, la motivación o el miedo al aprendizaje, la opinión sobre la propia literalidad lingüística, la cercanía o la distancia encontrada entre las lenguas, la actitud hacia las lenguas, hacia las culturas metas o hacia el aprendizaje de lenguas, las experiencias vitales individuales y el tipo de aprendiente.

4. Factores cognitivos: la conciencia lingüística, metalingüística y de aprendizaje, el tipo de aprendiente, los conocimientos sobre el propio tipo de aprendiente, las estrategias de aprendizaje o las experiencias individuales de aprendizaje.

5. Factores lingüísticos de la L1.

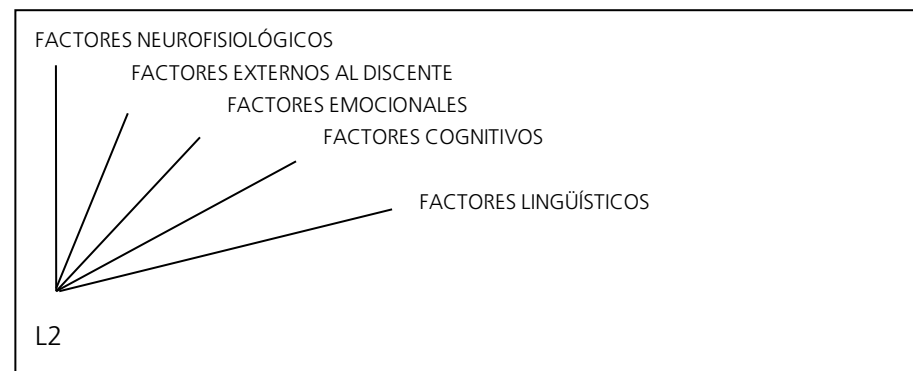


Figura 2: Factores presentes en el aprendizaje de la L2.
Adaptado de Hufeisen (2010: 203)

En tercer lugar, el aprendizaje de la L3, los factores lingüísticos se ven ampliados con los propios de la L2 y se añade un sexto factor Hufeisen (2010: 204):

6. Factores específicos de las LLEE: la experiencia individual y las estrategias de aprendizaje de LLEE (por ejemplo, la capacidad interlingüal de comparar, transferir y hacer referencias), las interlenguas de las LLEE ya aprendidas o la interlengua de la nueva LE.

Por último, en el caso en que el discente siga aprendiendo LLEE, los factores lingüísticos y específicos de las LLEE se irán viendo ampliados en cada nueva LE (Hufeisen, 2010: 205).

A continuación, la Figura 3 representa los factores presentes en el aprendizaje de la L3 y posteriores.

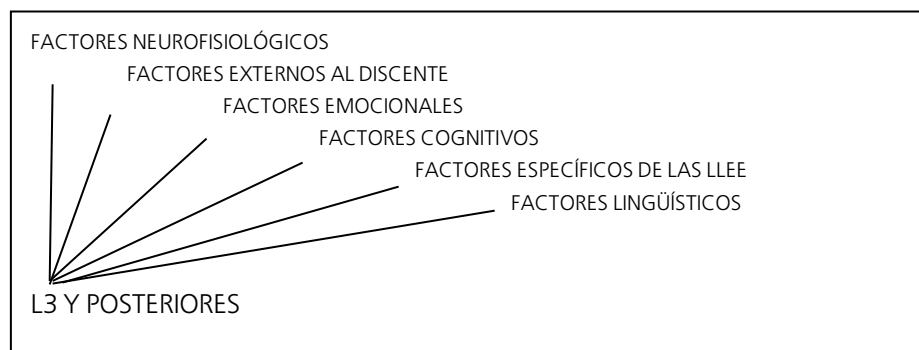


Figura 3: Factores presentes en el aprendizaje de la L3 y posteriores. Adaptado de Hufeisen (2010: 204-205).

3. EL PAPEL DE LA L1 Y LA L2

En la enseñanza de la L3, la L1 y la L2 presentan roles complementarios para la DTL.²

En primer lugar, el uso de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE cuenta en la actualidad con el apoyo y el

² Téngase en cuenta que la DTL se basa en un concepto de plurilingüismo propio (Neuner, 2003: 16): (1) El discente va ampliando los conocimientos ya existentes de otras lenguas en el aprendizaje de LLEE, nunca empieza desde cero. Este aprendizaje es sólido y duradero siempre que se integre en los conocimientos preexistentes (Neuner, 2003: 17). (2) No es necesario alcanzar la competencia casi nativa en todas las LLEE. (3) El nivel de competencia y el perfil lingüístico en cada una de las lenguas puede ser muy diferente. (4) Una persona plurilingüe es aquella que “ha aprendido a traspasar el *umbral* en otras lenguas” (Christ, 2001: 3 *apud* Neuner, 2003: 16, traducción propia, cursiva en el original).

rechazo de docentes, discentes e investigadores.³ Dentro de la DTL, Castellotti (2001: 47) afirma que:

[E]stá claro que no se puede ignorar la L1 de los aprendientes, la cual figura en el centro de sus representaciones y, de esta forma, constituye siempre un PUNTO DE ANCLAJE; puede también representar, con la condición de aceptarla COMO PUNTO DE PARTIDA O DE REFERENCIA, un auxiliar de primer plano en el acceso a otras lenguas más o menos extranjeras. (traducción propia,⁴ los destacados son nuestros).

Por su parte, Neuner (2003: 19) defiende que:

Por eso, [la L1] no debería desvanecerse “de la cabeza del aprendiz” en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que debería incluirse de forma consciente y activa, ya que fundamentalmente estructura la red mental de lenguas en la que se fijan todos los elementos, unidades y estructuras de la nueva lengua. (traducción propia⁵)

La LM solo podrá actuar como “punto de referencia” en el aula de LLEE si en el aula de L1 se desarrolla la sensibilidad por la(s) lengua(s), la conciencia lingüística y la conciencia del aprendizaje de lenguas (Neuner, 2003: 20-22).⁶

³ Cf. N. Ellis (2007), R. Ellis (2003), Galindo Merino (2011) sobre el uso general de la L1 en el aula de LLEE.

⁴ “[I]l est clair qu’on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d’ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l’accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l’accès à d’autres langues, plus o moins étrangères.” (Castellotti, 2001: 47)

⁵ “Sie [la L1] sollte deshalb im Prozess des Erlernens von Fremdsprachen „im Kopf des Lernenden“ nicht ausgeblendet werden, sondern bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden.” (Neuner, 2003: 19)

⁶ Cf. Neuner (2003: 20-22) sobre propuestas para dicho desarrollo.

En segundo lugar, la influencia de la L2 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L3 es mayor de lo considerado habitualmente (Hammarberg, 2001: 22).⁷ Dentro de la DTL, Neuner (2003) defiende que en el aula de L2 se abren nuevas dimensiones en la experiencia lingüística (al. *Spracherfahrung*) y en la experiencia en el aprendizaje lingüístico (al. *Sprachlernerfahrung*).

La experiencia lingüística se ve ampliada gracias al aprendizaje de la L2 y la conciencia lingüística se promueve gracias al contraste entre la L1 y la L2 y la reflexión sobre la(s) lengua(s). Además, el discente ha de aprender a aprender, lo cual amplía la experiencia en el aprendizaje lingüístico y hace que el alumno sea consciente de la misma (Neuner, 2003: 22).

De esta forma, en el aula de L2 sería interesante que se desarrollaran el establecimiento de la base de los aspectos comunicativos-funcionales-pragmáticos en el uso de la L2, la sensibilización a la(s) lengua(s), la sensibilización a otro(s) mundo(s) y el debate la conciencia del aprendizaje lingüístico, es decir, sobre cómo se aprende una lengua de forma eficiente. Esto es debido a que dichos aspectos contribuyen al aprendizaje de la L3 (Neuner, 2003: 22-23).

4. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE TERCERAS LENGUAS

Los principios pedagógicos de la DTL según Neuner (2003: 28-32) son cinco: el aprendizaje cognitivo, la comprensión como base y

⁷ Cf. Hammarberg (2001) y Murphy (2003) sobre los factores causantes de dicha influencia.

punto de partida del aprendizaje, la orientación hacia el contenido, la orientación hacia los textos y la organización eficiente del proceso de aprendizaje mediante la activación del alumno y la economía en el proceso de aprendizaje.

Primero, el aprendizaje cognitivo busca el desarrollo de la conciencia lingüística y la conciencia del aprendizaje lingüístico. Este principio se aplica a todos los aspectos de la DTL, es decir, a la comparación consciente (en cuanto a similitudes y diferencias y ámbitos de interferencia) de los fenómenos lingüísticos de las L1-L2-L3, a la percepción consciente y el comentario de las diferencias para evitar interferencias y al comentario de las experiencias docentes y de aprendizaje y los diferentes modos de aprender una LE (Neuner *et al.*, 2009: 41-42).

Segundo, la comprensión es la base y el punto de partida del aprendizaje (cf. Neuner, 2003: 29). Gracias a una primera comprensión, el discente es capaz de producir. Este puede efectuar una mejor comprensión empleando las lenguas ya conocidas. La comprensión ha de desarrollarse en varios niveles: en el sistema de la lengua activando los conocimientos previos, reconociendo y analizando analogías y diferencias y dando apoyo a los nuevos elementos, unidades y estructuras lingüísticos en la memoria; y en el desarrollo de las cuatro destrezas (Neuner *et al.*, 2009: 42-43).

Tercero, la orientación hacia el contenido (cf. Neuner, 2003: 29-30) conlleva la presentación de temas de interés para el alumnado relativamente pronto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La DTL apuesta por no repetir los procedimientos de la enseñanza de la L1 o la L2 en la L3.

Cuarto, la orientación hacia los textos promueve la exploración inductiva de los sistemas lingüísticos y el desarrollo de estrategias de comprensión global.⁸

Quinto, la organización eficiente del proceso de aprendizaje mediante la activación del alumno y la economía en el proceso de aprendizaje permite ahorrar tiempo y crear procedimientos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Entre otros ejemplos, el trabajo con estructuras gramaticales paralelas en la L2 y L3 (o L1 y L3 si se da el caso), el comentario consciente de las diferencias y los ámbitos de interferencia, la instrucción en el autoaprendizaje. La activación del alumno significa hacerle “pensar, contrastar, discutir, debatir, preguntar, experimentar y probar, ser autónomo en el aprendizaje y colaborar (aprender juntos, establecer contactos con el exterior y vivir experiencias con el uso de la LE)” (Neuner *et al.*, 2009: 43-44, TP). En ello, el papel de la motivación es clave en el aprendizaje.

⁸ Neuner *et al.* (2009: 43-44) apuestan por el desarrollo de una nueva didáctica del texto mediante (1) la elaboración de sistemas lingüísticos y / o estrategias lectoras del análisis contrastivo de textos en las L1, L2 y L3 sobre determinados fenómenos lingüísticos. (2) El desarrollo de estrategias lectoras globales con textos auténticos con gran similitud entre las lenguas habladas por el discente. (3) El desarrollo de estrategias lectoras selectivas con diferente tipología textual (y textos auténticos) que exijan un estilo de lectura selectivo.

5. IMPLEMENTACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE TERCERAS LENGUAS EN EL AULA

Según Neuner *et al.* (2009: 5), el aula de LE basada en la DTL presenta las siguientes cuatro fases:

1. Fase de introducción: presentación de los contenidos a tratar en forma de texto.
2. Fase de práctica: propuesta de diversos ejercicios sobre los sistemas lingüísticos y las cuatro destrezas.
3. Fase de uso y transferencia: tratamiento de formas específicas de uso y transferencia en el ámbito oral (mediante estrategias de comunicación y mediación lingüística) y en el escrito (a través de técnicas de traducción).
4. Fase de evaluación.

Más específicamente, Neuner *et al.* (2009) presentan una serie de pautas para trabajar el léxico, la gramática, la pronunciación y la ortografía, los textos y la autoevaluación del discente.

En primer lugar, Neuner *et al.* (2009: 67) proponen los siguientes criterios para el diseño de materiales didácticos sobre léxico basados en la DTL:

1. Utilizar los conocimientos existentes del discente de, por ejemplo, anglicismos o internacionalismos para resolver tareas.

2. Comenzar con la comprensión proponiendo ejercicios que posibiliten el acercamiento receptivo a nuevas palabras y temas y terminar con la producción.

3. Enseñar al discente cómo se aprende y se retiene vocabulario fácilmente respondiendo a la pregunta qué me divierte aprendiendo y qué no necesito aprender tanto.

4. Mantener la comunicación sobre el aprendizaje con la propuesta de ejercicios y hacer que el alumno reflexione y hable sobre su propio aprendizaje y comportamiento.

5. No centrarse en las posibles fuentes de errores, como la pronunciación, sino ofrecer ayuda durante los ejercicios para dejar claras las diferencias entre las lenguas y practicar correctamente la LE.

A continuación presentamos una propuesta de ejercicios basada en Neuner *et al.* (2003: 134-135).

COMIDA Y BEBIDA

1. ¿Qué es esto? Escucha las palabras españolas y ordena los dibujos. La siguiente lista te puede ayudar.

hamburger – tea – coffee – cake – toast – pizza – coca-cola
[dibujos]

2. ¿Qué palabras son iguales, cuáles parecidas y cuáles distintas? Completa la siguiente tabla:

la hamburguesa – el té – el café – la tarta – la tostada

	IGUAL	PARECIDA	DISTINTA
hamburger			
tea			
coffee			
cake			
toast			
pizza			
coca-cola			

3. Puesta en común. ¿Cómo habéis completado la tabla? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre el inglés y el español? ¿Y entre el español y tu lengua materna?

4. ¿Qué palabras queréis aprender?

5. Aprender con la “red de palabras”. Así podéis aprender más palabras. Ejemplo:



Figura 4. Hoja de ejercicios sobre “Comida y bebida” adaptada de Neuner *et al.* (2003: 134-135) I

6. Completa una red de palabras sobre el tema “comida” como en el ejercicio 5.

7. Comparad vuestras redes de palabras. ¿Hay diferentes sistemas?

8. ¿Comida o bebida? Completa la tabla con las siguientes palabras.

la mantequilla – la leche – el tomate – el agua mineral – la lechuga
el zumo – el pan – el plátano – la mandarina

COMIDA	BEBIDA
la mantequilla	la leche

9. Marca la sílaba tónica de las siguientes palabras.

mantequilla – plátano – tarta – café – agua

Figura 5: Hoja de ejercicios sobre “Comida y bebida” adaptada de Neuner *et al.* (2003: 134-135) II

En segundo lugar, en el diseño de materiales de gramática Neuner *et al.* (2009: 84-85) presentan las siguientes pautas a seguir:

1. Comparación y discusión como método de aprendizaje. Esto engloba la comparación de las estructuras lingüísticas en las L1, L2 y L3, el uso de los conocimientos existentes del discente de tal forma que participe activamente en el aula y la reflexión correspondiente.
2. Principio de “Recopilar-Ordenar-Sistematizar” (al. *sammeln-ordnen-systematisieren, SOS*), mediante el cual primero se recopilan determinados fenómenos gramaticales que aparecen en un texto, luego se ordenan en una tabla y, por último, se formula la regla gramatical correspondiente o se usan símbolos gráficos para representar el significado.

3. Orientación de la gramática a textos y temas y diferenciación entre gramática de la comprensión y gramática de la producción.⁹

4. En el aula de principiantes, las instrucciones han de presentarse en la L1.¹⁰

En tercer lugar, la pronunciación de la L3 se ve al principio influida sobre todo por la pronunciación de la L1 y más raramente por la de otras LLEE. No obstante, a veces el discente toma prestada la melodía de la L2 para producir algo extranjero. En el aula de L3 deberán tematizarse las similitudes y las diferencias entre los diferentes sistemas fonológicos de la L1, la L2 y la L3 (Neuner, 2003: 86-87). En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, Neuner (2003: 89) proponen que las lenguas ya aprendidas se integren activamente en el trabajo de aula en las destrezas receptivas de comprensión oral y escrita pero no en las productivas.

En cuarto lugar, en el trabajo con textos hay que tener presente la orientación hacia la comprensión para hacer que el discente se dé cuenta de que entiende mejor el texto en L3 si utiliza los conocimientos de otras lenguas, la orientación cognitiva basada en la comparación de los sistemas de las L1, L2 y L3 con la posterior discusión y la orientación hacia el contenido mediante la

⁹ La gramática de la comprensión engloba determinadas estructuras que no necesitan practicarse de forma productiva al no pertenecer al lenguaje coloquial hablado y aquellas que se necesitan especialmente en los procesos de comprensión. Estas estructuras se han de reconocer para poder interpretar su significado y / o función (Neuner *et al.* 2009: 74). Con la gramática de la producción se ponen en práctica aquellas estructuras necesarias para la comunicación.

¹⁰ Cf. García Sanz (2016) para una propuesta sobre la enseñanza de perifrasis verbales basada en la DTL.

presentación de información cultural desde tres perspectivas diferentes. Asimismo, la selección de los temas de los textos según los intereses de los estudiantes potencia su motivación (Neuner, 2003: 94).

Por último, la autoevaluación tiene una gran importancia en el aula de L3. Esta puede trabajarse mediante la definición clara de los objetivos de aprendizaje y la inclusión de la reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje, la enseñanza continua de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la propuesta de fases para valorar lo aprendido y de espacio para poder repasar a nivel individual (Neuner, 2003: 113-115).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos presentados los pilares básicos de la DTL. Más específicamente aplicado al contexto de ELE, hay que señalar que (no solo) en la Unión Europea, el inglés se presenta como la primera LE más extendida. El francés y el alemán constituyen las segundas LLEE más estudiadas y el español y el italiano aparecen como las terceras LLEE más conocidas (cf. Eurydice, 2012: 11).

Por ello, salvo en contextos en los que el español sea la primera LE, caben destacar el plurilingüismo de los aprendientes de ELE y el potencial que presenta la integración de la DTL en el aula comunicativa. Tampoco hay que olvidar en caso de que el español sea la primera LE las directrices para la enseñanza de la L2 propuestos por la DTL para facilitar posteriormente el aprendizaje de otras LLEE y el potencial de la L1 para dicha enseñanza.

Recordemos, además, que la DTL es una didáctica transversal, es decir, complementaria a los enfoques comunicativos y no sustituto de los mismos.

Por último, para que la DTL pueda enriquecer la clase de ELE vemos necesario, desde una perspectiva y con un fin didáctico, el estudio contrastivo de las diferentes lenguas de los aprendices con el español.

7. BIBLIOGRAFÍA

Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-J., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. y Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Estrasburgo: Consejo de Europa. (Primera versión de 2009)

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: CLE international.

Ellis, N. C. (2007). The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. En Fotos, S. y Nassaji, H. (Eds.): *Form-Focused Instruction and Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe. 2012 Edition*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Galindo Merino, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿Por qué no? *ELUA 25*: 163-204.

García Sanz, E. (2016). *El aspecto verbal en el aula de ELE: hacia una didáctica de las perífrasis verbales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Gotinga.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En Cenoz, J., Hufeisen, B., y Jessner, U. (Eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? En Hufeisen, B. y Lindemann, B. (Eds.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübinga: Stauffenburg.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. En Rosenthal, J. W. (Ed.): *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. En Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. y Krümm, H.-J. (Eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, Walter de Gruyter.

Hufeisen, B. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und –methoden. En Neuner, G. y Koithan, U. (Eds.): *Schriftenreihe Deutsch als*

Fremdsprache. II Tagungsdokumentation 2. Kassel: Kassel University Press.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. En Bogner, A., Ehlich, K., Eichinger, L., Kelletat, A., Krümm, H.-J., Michel, W., Reuter, E. y Wierlacher, A. (Eds.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36*. München: Iudicium.

Marx, N. (2008). Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch 38*: 19-25.

Murphy, S. (2003) Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics 3/2*.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. En Hufeisen, B. y Neuner, G. (Eds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, analysen, lehrerfahrungen mit romanischen fremdsprachen*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiña, A., Marx, N., Koithan, U. y Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlín, München, Viena, Zürich y Nueva York: Langenscheidt.

Schädlich, B. (2013). Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 7.2*: 25-45.

FECHA DE ENVÍO: 12 DE SEPTIEMBRE DE 2016