

## La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines

### ¿Un potencial o un límite?

Sonia Bailini

Universidad Católica de Milán.

sonia.bailini@unicatt.it

Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines: ¿Un potencial o un límite?. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

#### RESUMEN

Esta comunicación se plantea observar cómo se manifiesta la competencia plurilingüe en aprendientes italianos de ELE y españoles de ILE durante la interacción en e-tándem. El objetivo es el de identificar las estrategias y actitudes que fomentan dicha competencia en este tipo de aprendientes y las que, en cambio, podrían limitar el potencial que el conocimiento de más lenguas afines conlleva a la hora de activar la competencia plurilingüe.

Palabras clave: competencia plurilingüe, adquisición de segundas lenguas, lenguas afines, estrategias cognitivas

#### ABSTRACT

*The aim of this article is to observe plurilingual competence strategies in Italian learners of Spanish and Spanish learners of Italian as a foreign language during e-tandem interaction. The goal is to identify which strategies and attitudes foster this competence and which, instead, could limit potential that the knowledge of a cognate language implies in order to activate plurilingual competence.*

Keywords: plurilingual competence, second language acquisition, cognate languages, language learning cognitive strategies

#### 1. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y ESTRATEGIAS

Esta comunicación se plantea analizar las modalidades con que aprendientes adultos italianos de español/LE y españoles de italiano/LE acuden a los conocimientos lingüísticos tanto de su lengua materna como de otras lenguas para adquirir sus respectivas lenguas meta o para compensar carencias lingüísticas durante la interacción. Específicamente, se intentará observar algunas de las estrategias a través de las cuales se manifiesta su competencia plurilingüe. El MCERL define dicha competencia como:

la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. (MCERL, 2001:167).

La competencia plurilingüe, por tanto, se alimenta de conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos en otros idiomas, incluida la L1, que van estableciendo entre sí relaciones hasta configurar un ‘saber hacer’ multiforme, heterogéneo, parcial y cambiante:

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación [...] Por tanto puede acelerar, hasta cierto punto<sup>1</sup>, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y

pluricultural sea ‘desequilibrada’ y el dominio de una lengua concreta siga siendo ‘parcial’ (MCERL, 2001: 132).

El rasgo de ‘parcialidad’ de la competencia plurilingüe y su ‘capacidad’ de fomentar el desarrollo de la conciencia lingüística plantean la siguiente pregunta: ¿los aprendientes de lenguas afines son conscientes de la diferencia entre ‘hacerse entender en una LE’ y ‘ser competentes en una LE’? La premisa de la que partimos es que la distancia interlingüística es lo que marca, desde el principio, la mayor o menor posibilidad de activar la competencia plurilingüe. Otro aspecto que cabe destacar está relacionado con las expectativas del aprendiente con respecto a la lengua afín que esté aprendiendo: el alumno que estudia en una facultad universitaria especializada en lenguas extranjeras, traducción e interpretación o mediación lingüística, en la que se estén formando a futuros profesores de idiomas, traductores, mediadores culturales, expertos lingüísticos en distintos ámbitos profesionales etc., en general, aspira a adquirir una competencia comunicativa lo más parecida posible a la de un nativo. Si a esto añadimos que, normalmente, para los aprendientes universitarios italianos y españoles el español o el italiano como/LE representan casi siempre una L3 cuando no una L4, su potencial de desarrollo de la competencia plurilingüe aumenta de manera significativa. Pero ¿hasta qué punto logran aprovechar este potencial? Si por un lado la afinidad entre la LE y la L1 u otra LE románica aprendida anteriormente aumenta la capacidad de hacer inferencias y establecer conexiones, por otro una escasa conciencia lingüística podría obstaculizar la formulación de hipótesis que vayan hacia otras direcciones o incluso dificultar el reconocimiento de analogías y similitudes.

Desde una perspectiva cognitiva las estrategias pueden definirse como la parte visible de las hipótesis que los aprendientes elaboran acerca de la LE. Sin embargo, Schmid subraya que la investigación sobre el modo en que los aprendientes usan las estrategias puede basarse sólo en inferencias a partir de la observación de la interlengua, ya que, obviamente, los procesos mentales no son directamente observables. Esto quiere decir que el trabajo de reconstrucción de las estrategias empleadas por el aprendiente, que se manifiestan en su interlengua a través de ‘errores’ o ‘aciertos’, consiste en hipótesis de segundo grado (Schmid 1994a: 107). En esta línea las estrategias que, a nuestro modo de ver, permiten detectar el potencial de la competencia plurilingüe en este tipo de aprendientes son: el uso ‘estratégico’ del transfer positivo de su L1 o de otras lenguas, el control de las interferencias negativas de la L1 gracias a la capacidad de inferir mecanismos de derivación léxica o de construcción morfosintáctica a partir de otras lenguas y la búsqueda –más o menos explícita– de analogías entre la LE, la L1 y otros idiomas aprendidos anteriormente. Entre los factores que podrían limitar su desarrollo están el no reconocimiento del potencial del transfer positivo, la incapacidad de controlar las interferencias negativas de la L1 o de otras LE (es decir, una excesiva permeabilidad de la interlengua, Adjeman 1976 y 1982), el recurso innecesario al cambio de código y, en general, una escasa conciencia interlingüística.

Con el propósito de observar la manifestación de las estrategias que permiten estudiar el potencial de la competencia plurilingüe en aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE, se ha utilizado el modelo de análisis de la interlengua de lenguas afines de Schmid (1994b), que ha identificado las tres estrategias de adquisición más frecuentes en este tipo de aprendiente: la congruencia (CONG), entendida como la percepción de la ‘igualdad’ de elementos entre la L1 y la LE (tanto a nivel fonético-fonológico como morfosintáctico y léxico); la correspondencia2 (CORR), que es el intento de descubrir cierta regularidad en la semejanza entre la L1 y la LE para poder comprender elementos desconocidos de la LE3, y la diferencia (DIF), que se refiere a la capacidad de percibir las diferencias entre la LE y la L1. Dependiendo de la mayor o menor coincidencia con la norma de la LE se pueden distinguir tres subtipos de output resultantes de la aplicación de cada una de estas tres estrategias. En la tabla que sigue intentaremos utilizar este modelo para observar, en la interlengua de aprendientes españoles de italiano/LE e italianos de español/LE, el potencial o el límite que la aplicación o no de dichas estrategias puede representar para el desarrollo de la competencia plurilingüe, teniendo en cuenta, por tanto, no sólo la influencia de la L1, sino también la de otras lenguas. Al lado del proceso cognitivo de comparación subyacente identificado por Schmid (1994b) indicamos en negrita un descriptor sintético de la estrategia.

### CONGRUENCIA

<b>CONG 1:</b> la L1 y la LE son idénticas con respecto a cierto elemento del sistema: no hay errores en la interlengua de los aprendientes.	<b>transfer positivo</b>
<b>CONG 2:</b> la interlengua contiene elementos de la L1 que no existen en la LE: préstamos fonológicos, léxicos, calcos de estructuras, etc.	<b>transfer negativo; cambio de código</b>
<b>CONG 3:</b> la interlengua contiene un elemento 'x' en lugar de un elemento 'y'. 'X' y 'y' existen tanto en la L1 como en la LE y son idénticos o parecidos en la forma, pero tienen funciones diferentes: interferencias fonológicas, léxicas, semánticas, morfológicas y sintácticas.	<b>transfer negativo</b>

### CORRESPONDENCIA

<b>CORR 1:</b> un elemento 'x' de la LE, que no existe en la L1, se percibe y se representa en la interlengua como un elemento 'y' existente tanto en la L1 como en la LE; sin embargo, la distribución de 'y' en la interlengua no coincide con la de la LE.	<b>búsqueda de analogías que genera hipótesis falsas<sup>4</sup></b>
<b>CORR 2:</b> un elemento 'x' de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento 'y' de la LE: el aprendiente ha logrado establecer una correspondencia correcta entre elementos de la L1 y de la LE y su interlengua no contiene errores <sup>5</sup> .	<b>búsqueda de analogías que genera hipótesis correctas</b>
<b>CORR 3:</b> un elemento 'x' de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento 'y' que o no existe o tiene una distribución distinta en la LE. Se trata de una hipergeneralización que da lugar a muchos errores.	<b>búsqueda de analogías que genera hipótesis falsas</b>

### DIFERENCIA

<b>DIF 1:</b> la interlengua contiene elementos y estructuras de la LE que no existen en la L1: no hay errores y las producciones dan cuenta de una percepción correcta de las diferencias.	<b>aprendizaje correcto de la norma de la LE</b>
<b>DIF 2:</b> la interlengua contiene estructuras y elementos ajenos tanto a la L1 como a la LE que son el resultado de procesos de simplificación lingüística.	<b>posibles interf. de otros idiomas; cambio de código</b>
<b>DIF 3:</b> la interlengua contiene estructuras y elementos marcados que no existen en la L1 y que tienen otra distribución en la LE. Se trata de los casos en que los aprendientes se han vuelto sospechosos hacia la afinidad y prefieren elegir elementos 'difíciles' de la LE o inventar reglas.	<b>búsqueda de analogías con otros idiomas; reflexión metalingüística</b>

*Figura 1. Estrategias para el desarrollo de la competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines (elaborado a partir de Schmid 1994b: 61-79).*

## 2. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN APRENDIENTES DE LENGUAS AFINES: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS

El corpus de datos del que se han extraído los ejemplos que presentamos a continuación consta de las producciones escritas que 24 parejas de aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE, cuyos niveles de competencia iban del A1 al B2 del MCERL, se intercambiaron con frecuencia quincenal por un período de siete meses en el marco de un proyecto de e-tándem por correo electrónico cuyo objetivo era el estudio del papel de la interacción en la evolución de la interlengua de aprendientes de lengua afines (Bailini, 2012). Intentaremos exemplificar los casos en que estas estrategias representan un

potencial para el desarrollo de la competencia plurilingüe y los en que, en cambio, podrían representar un límite. Utilizaremos tanto fragmentos de interlengua del español como del italiano, que presentaremos en su forma original, sin ninguna intervención en los errores presentes en ellos. Destacaremos en cursiva los elementos sobre los cuales queremos llamar la atención.

### Transfer positivo

#### *Uso ‘estratégico’ del transfer positivo*

(1) Questa estate sono andata a Roma. Mici sono trovata molto bene.[...] Quando ho lanciato le monete nella Fontana di Trevi ho desiderato tornarci con un fidanzato qualche volta!! (Pareja 2, A2, GC).

(2) Estudio inglés y español en la Universidad Católica de Brescia a la facultad de idiomas y literaturas extranjeras. Pero conozco *también* el francés porque lo he estudiado a la escuela de contabilidad y comercio. (Pareja 3, A2, GE).

La aprendiente del ejemplo (1) demuestra saber recurrir de manera estratégica al transfer positivo del catalán ('m'hi he trobat molt bé', 'tornar-hi'), que la ayuda a utilizar de manera correcta el 'ci' locativo del italiano, inexistente en castellano y que, por este motivo, suele ser un aspecto muy difícil de aprender para los hispanohablantes. En el ejemplo (2), la aprendiente italiana coloca el adverbio 'también' después del verbo, según el orden sintáctico del italiano y logra producir un enunciado correcto en español, que es mucho más flexible con respecto a la colocación de este adverbio ya que permite que se coloque tanto antes como después del verbo.

#### *Incapacidad de reconocer el potencial del transfer positivo*

(3) Abbiamo una grande tradizione industriale che col passo del tempo si è trasformata attendendo alle neccessità della popolazione ed aperta sempre al canvio (Pareja 2, B1, GE).

(4) Ho pensato che per abituarmi a ascoltare l'italiano, è una buona idea ascoltare della musica italiana. *Puoi me dire i nomi dei gruppi di musica italiani?* (Pareja 2, A1, GC).

(5) Tengo solo una abuela *qui* se llama Laura y tiene 87 años. (Pareja 1, A2, GE).

El ejemplo (3) muestra que la influencia del catalán 'canvi' impide a la aprendiente seleccionar la ortografía correcta de la palabra, 'cambio', que es idéntica en castellano y en italiano: en este caso, una de las dos lenguas afines que ya conoce, el catalán, se le presenta como hipótesis dominante y le impide aprovechar la oportunidad de recurrir al transfer positivo del castellano al italiano. Aunque el aprendiente del ejemplo (4) es bilingüe catalán/castellano, la influencia del francés no le permite percibirse de la semejanza entre estos dos idiomas y el italiano, que acepta tanto la construcción 'Puoi dirmi...' como 'mi puoi dire'. Algo parecido pasa con la aprendiente italiana del ejemplo (5), cuyo conocimiento del francés le crea un conflicto en la selección del pronombre relativo del español, que se diferencia del italiano sólo a nivel ortográfico: 'che' (it.) /ke/ - 'que' (esp.) /ke/ y que, por lo tanto, no debería plantearle ninguna dificultad a un alumno italiano.

### Transfer negativo

#### *Control de las interferencias negativas de la L1 gracias a la capacidad de inferir mecanismos de derivación léxica o de construcción morfosintáctica a partir de otros idiomas*

(6) [...] Da ragazzo io avevo i capelli lunghi e *blondi* ma il tempo non perdona. (Pareja 2, A1, GC).

El aprendiente del ejemplo (6) desconfía de una posible adaptación de la palabra española ‘rubio’ para decir ‘biondo’ y prefiere aceptar la hipótesis derivada del francés ‘blond’. Aunque en español existe la palabra ‘blondo’ (DRAE, 23<sup>a</sup> ed.) , tendemos a pensar que la hipótesis del aprendiente se ha generado de su conocimiento del francés, lengua que declara haber estudiado durante tres años. El conocimiento de este idioma, junto con la conciencia de la existencia de la palabra en su L1, ha empujado al alumno a adaptarla a la morfología del italiano, colocando la terminación correspondiente a un adjetivo masculino plural, creando ‘blondi’ antes que ‘biondi’, que, desde luego, para un italiano es más transparente que ‘rubio’. No olvidemos que se trata de un alumno de nivel A1, por lo que consideramos que es una estrategia que da cuenta de una buena capacidad de utilizar los conocimientos previos en otros idiomas para compensar una laguna lingüística aunque el resultado en LE no es correcto.

#### *Incapacidad de controlar las interferencias negativas de la L1 o de otras lenguas afines*

(7) [...] y aunque la universidad está cercana de mi casa, la mañana *empleo* más o meno 30 minutos para llegar allá. (Pareja 1, A1, GE)

(8) [...] vogliamo andare al nord di Catalogna e stiamo cercando *alloggiamento*, ma per quei giorni quasi tutte le case rurali sono piene. (Pareja 3, B1, GC).

Los ejemplos (7) y (8) muestran una fuerte permeabilidad de la interlengua a la influencia de la L1. En el ejemplo (7) el uso del verbo ‘emplear’ podría sonar raro en un aprendiente de este nivel y si por un lado muestra la mayor capacidad de inferencia de los aprendientes de lenguas afines, ya que viene del ‘impiegare’ italiano con el significado de ‘tardar’, por otro genera interferencias que, aunque no perjudican la eficacia comunicativa, nos alertan sobre posibles futuras cristalizaciones. En el ejemplo (8) la interferencia de la L1 se manifiesta con la adaptación del sufijo esp.–*miento* (‘alojamiento’) al italiano –*mento*, muy productivo en ambos idiomas, olvidando, sin embargo, que en italiano el sustantivo derivado del verbo ‘alloggiare’ (esp. ‘alojarse’) es ‘alloggio’. Además, la interferencia de la L1 se observa también en la ausencia del artículo, ya que el correspondiente italiano de ‘estamos buscando alojamiento’ es ‘stiamo cercandoun alloggio’.

(9) Como trabajo me gusta porque aprendo nuevas cosas pero no tengo mucho tiempo para *sortir* con mis amigos (Pareja 3, A2, GE).

(10) Questo non sarebbe un problema se non fosse perché l'altezza mi fa venire le vertigini, ma va bene, la soluzione è non *sortire* mai al balcone! (Pareja 1, A2, GE).

Los ejemplos (9) y (10) son especulares en sendas interlenguas, con la única diferencia que en (9) podemos atribuir con seguridad el uso de ‘sortir’ a la influencia del francés (ya que la aprendiente italiana no conoce el catalán), mientras que en (10) se puede atribuir o bien al catalán o bien al francés, ya que, como la aprendiente misma declara en su biografía lingüística, es bilingüe catalán/castellano y ha estudiado francés durante tres años.

#### **Búsqueda de analogías con la L1 u otras lenguas**

(11) [...] ‘hay’ es lo mismo que ‘c’è’ o ‘ci sono’ en italiano. (Pareja 2, A2, GE).

(12) Tengo que acordarme de que en español no hay un solo tipo de pasado, sino dos. Para ayudarme a veces puedo pensar al inglés (past simple y present perfect). (Pareja 2, B1, GE).

El ejemplo (11) es una reflexión metalingüística contrastiva a raíz de la observación y autocorrección de errores y es el resultado de un proceso de análisis inductivo que ha llevado el aprendiente a inferir la correspondencia correcta entre la L1 y la LE. El ejemplo (12) indica una clara voluntad del aprendiente de crear conexiones a partir de los conocimientos lingüísticos previos en el intento de llegar a controlar mejor sus errores en los usos de los tiempos verbales del pasado; por lo tanto se trata de una búsqueda de analogías con otro idioma que surge como resultado de un proceso de concienciación interlingüística.

### Cambio de código

'consciente y estratégico'

(13) [aprend. esp.]: Fino all'anno scorso faceva la '*gimnasia rítmica*', non so come si dice in italiano...

[aprend. it.]: ¡Cuando era pequeña, yo también hacía '*ginnastica ritmica*'! (Pareja 1, B1, GE).

El ejemplo (13) muestra un uso muy eficaz e inteligente del cambio de código como estrategia para compensar lagunas lingüísticas: la aprendiente española no se atreve a inferir la palabra en su LE y la coloca entre comillas declarando que no sabe cómo se dice en italiano; la nativa italiana escribe en español pero recurre al cambio de código para que su compañera aprenda la palabra que no sabe.

'inconsciente' e 'innecesario'

(14) In marzo vado qualche giorni a Londra perche ho trovato un volobarato andata e ritorno per 7 euro!!!è incredibile...!! (Pareja 3, B1, GE).

El ejemplo (14) muestra el recurso, inconsciente e innecesario, al cambio de código: 'inconsciente' porque, al no estar entre comillas, deja suponer que se le haya 'colado' de su L1; 'innecesario' porque la aprendiente hubiera podido compensar esta laguna con un sinónimo menos opaco, como por ejemplo 'economico (it.)/económico (esp.)'. Esta actitud no perjudica la eficacia de la comunicación pero puede llevar a un estancamiento en el desarrollo de la interlengua.

## CONCLUSIONES

Los ejemplos que hemos comentado demuestran que no siempre los aprendientes saben aprovechar sus conocimientos lingüísticos previos y que, en algunos casos, la afinidad entre la LE, la L1 y otras lenguas aprendidas anteriormente puede ser muy útil mientras que, en otros, puede crear 'conflictos' entre las varias hipótesis posibles. Fomentar el desarrollo del potencial de la competencia plurilingüe en aprendientes de este tipo supone, para el profesor, brindarles pautas y recursos para que reflexionen sobre la lengua y aprendan a utilizar el bagaje lingüístico que ya poseen. En otras palabras, hace falta promover el desarrollo de la conciencia interlingüística, entendida como la habilidad de seleccionar, entre los conocimientos lingüísticos previos, los que puedan ser útiles para acelerar la comprensión de normas de la LE o compensar lagunas lingüísticas y desechar los que podrían estorbar este proceso. Si logran aprender cómo desenmarañar la telaraña de hipótesis posibles, la competencia plurilingüe es un potencial enorme; si, en cambio, se quedan atrapados en ellas, puede convertirse en un límite ya que, aunque no perjudica la capacidad de 'hacerse entender en la LE', puede producir un estancamiento y, en el peor de los casos, fosilizaciones, en la evolución de la interlengua.

1 La cursiva es nuestra.

2 Schmid (1994b: 116) puntualiza que otros autores definen esta estrategia 'conversión'.

3 Schmid la define como una estrategia intermedia entre la congruencia y la diferencia porque los aprendientes, aunque perciben cierta diferencia entre los elementos de la L1 y la LE, se sienten capaces de procesar el input en LE gracias a sus conocimientos de la L1.

4 En CORR 1 la L1 actúa como 'filtro perceptivo' del input de la LE y se diferencia de CONG 3 porque en esta última la sustitución se da entre elementos que existen en L1 y en L2 pero con distribución diferente, mientras que en CORR 1 el elemento 'x' de la LE no existe en la L1.

5 Schmid puntualiza que procesos de este tipo son muy productivos pero que, en ciertos estadios de la IL, son bastante estables y no dependen de la influencia de la L1.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26 (2), 279-320.

Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. J. Gueron y J. S. Sowley (eds.) *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII, 421-439.

- Bailini, S. (2012). Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Dep.to de Filología Moderna: área de italiano.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 24.  
<http://aile.revues.org/1698> [28/03/2012].
- Calvi, M. V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo. AA.VV., Didattica della lingua e lingue iberiche. Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani. L'Aquila 14-15 settembre 1981. Napoli: Tullio Pironi Editore, 9-27.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003 <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, 2002.
- Corder, S.P. (1978). Language learner language. J. Richards (ed.) Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives. Rowley Massachussets: Newbury House.
- Corder, S.P. (1992). A role for the mother tongue. S. M. Gass y L. Selinker (eds.) Language transfer in language learning. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 18-31.
- Coste, D.; Moore, D. y Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg: Council of Europe [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf).
- De Angelis, G.; Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.). Cross-linguistic influence in third language acquisition: psychological perspectives. Clevedon, England: Multilingual Matters, 42-58.
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London New York: Longman.
- Gass, S.; Selinker, L. (eds.) (1992). Language transfer in language learning. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C.; Vez Jeremías, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50 (2), 245-309.
- Kellerman, E. (1997). "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2 (1), 58-145.
- Muñoz Liceras, J. (ed.) (1992). La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Odlin, T. (1989). Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmid, S. (1994a). L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca. Milano: Franco Angeli.
- Schmid, S. (1994b). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. A. Giacalone Ramat; M. Vedovelli (eds.) Italiano lingua seconda e lingua straniera. Roma: Bulzoni, 61-79.
- Van De Craats, I. (2002). The Role of the Mother Tongue in Second Language Learning. *Babylonia*, 2002, 10 (4), 19-22.