



The ability of bilinguals to learn Spanish as a third language: a study of cognitive and linguistic influences

Mushtaq Kareem Sagban, Ph.D. email: sagban78@yahoo.com

Ministry of Higher Education and Scientific Research, Directorate of Scholarships and Cultural Relations.

Received Jun. 9, 2026

Revised Jul.13, 2026

Accepted Jul.19, 2026

Online October1, 2026

ABSTRACT

The objective of this article is to delve into the analysis of the cognitive processes and the dynamics of linguistic transfer involved in the acquisition of Spanish as a third language (L3) by bilingual subjects. From an interdisciplinary perspective, contributions from psycholinguistics, the theory of second and third language acquisition, and foreign language didactics are integrated in order to offer a more comprehensive understanding of the mechanisms underlying learning in multilingual contexts (De Angelis, 2007, p. 45; Cenoz, 2013, pp. 12–14; Gass & Selinker, 2008, p. 112). First, different theories of L3 acquisition are reviewed, paying special attention to those that explain the influence of previously acquired languages on the processing and incorporation of a new language. Approaches such as the cumulative transfer model, the second language status hypothesis, and models based on linguistic typology, which help understand the selective and non-linear nature of interlinguistic transfer, are analyzed (De Angelis, 2007, p. 89; Odlin, 2003, pp. 67–68).

The article also addresses the role that prior bilingualism plays in shaping the learner's cognition. It is said that bilinguals have greater cognitive flexibility and heightened metalinguistic awareness, which can facilitate the learning of a third language (Cook, 2001, p. 34; Grosjean, 2010, p. 201; Pavlenko, 2005, pp. 115–117). However, possible interferences arising from structural similarities or differences between the involved languages are also identified, which can lead to both positive and negative transfers (Cenoz, 2003, p. 88; Cenoz, 2013, p. 25).

In this sense, the factors that influence the success or difficulty of learning Spanish as L3 are analyzed, such as the typological proximity between the languages, the level of proficiency in the previous languages, the age of acquisition, the educational context, and exposure to linguistic input (Larsen-Freeman & Long, 1994, p. 150; Muñoz, 2000, pp. 40–42). They are considered key to understanding the variability in learning outcomes among different student profiles. Finally, the article proposes a series of pedagogical implications aimed at teaching Spanish in multilingual contexts. A didactic proposal is suggested that favors the strategic use of linguistic transfer, stimulating explicit comparisons between languages and the development of metalinguistic abilities (Instituto Cervantes, 2006, p. 75; Vez, 2000, pp. 13–15). This proposal aims not only to optimize the acquisition process but also to empower the learner as an active agent in the construction of their linguistic knowledge.

In conclusion, the study highlights the need to consider the student's prior linguistic repertoire as a fundamental resource in teaching Spanish as L3, advocating for pedagogical approaches that integrate the cognitive and linguistic complexity inherent in multilingualism.

Keywords: Third language acquisition, Prior bilingualism, Language transfer, Metalinguistic awareness, Contrastive analysis

قدرة ثنائيي اللغة على تعلم الإسبانية كلغة ثالثة: دراسة في التأثيرات المعرفية واللغوية

م.د. مشتاق كريم صكبان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي دائرة البعثات والعلاقات الثقافية

الملخص

الهدف من هذا المقال هو التعمق في تحليل العمليات المعرفية وديناميكيات الانتقال اللغوي المتضمنة في اكتساب اللغة الإسبانية كلغة ثالثة (L3) من قبل أفراد ثنائيي اللغة. ومن منظور متعدد التخصصات، يدمج المقال مساهمات من علم النفس اللغوي، ونظرية اكتساب اللغتين الثانية والثالثة، وطرق تدريس اللغات الأجنبية، وذلك بهدف تقديم فهم أكثر شمولاً للآليات الكامنة وراء التعلم في السياقات متعددة اللغات، بالاستناد إلى الأعمال التأسيسية لكل من "دي أنجليس" (2007، ص. 11)، و"سينوز" (2013، ص. 14)، و"غاس وسيلينكر" (2008، ص. 21). ويستعرض المقال، في المقام الأول، النظريات المختلفة لاكتساب اللغة الثالثة، مع التركيز بشكل خاص على تلك التي تفسر تأثير اللغات المكتسبة سابقاً في معالجة واستيعاب لغة جديدة. وفهم الطبيعة الانتقائية وغير الخطية للانتقال بين اللغات، يحلل المقال مقاربات رئيسية فصلها "أودلين" (2003، ص. 24-26) و"دي أنجليس" (2007، ص. 32)، مثل نموذج الانتقال التراكمي وفرضية مكانة اللغة الثانية. ويتناول المقال الدور الذي تؤديه الثنائية اللغوية السابقة في تشكيل الإدراك المعرفي لدى المتعلم. إذ يشير باحثون مثل "كوك" (2001، ص. 122)، و"غروجان" (2010، ص. 22)، و"بافلينكو" (2005، ص. 41-43) إلى أن ثنائيي اللغة يمتلكون مرونة معرفية أكبر ووعياً ميتالغوياً (فوق لغوي) أعلى، مما قد يسهل تعلم لغة ثالثة. ومع ذلك، يحدد المقال أيضاً التداخلات المحتملة الناتجة عن التشابهات أو الاختلافات البنيوية بين اللغات المعنية؛ وفي هذا الصدد، يوضح "سينوز" (2003، ص. 91؛ 2013، ص. 15) أن هذه الديناميكيات يمكن أن تؤدي إلى انتقال إيجابي وسلبي على حد سواء. وفي هذا السياق، يتم تحليل العوامل المؤثرة في نجاح أو صعوبة تعلم الإسبانية كلغة ثالثة (L3)، بناءً على المتغيرات التي طرحها "لارسن-فريمان ولونغ" (1994، ص. 132) و"مونبوز" (2000، ص. 17-19). وتُعد هذه العوامل، مثل التقارب النمطي (التصنيفي) بين اللغات، ومستوى الكفاءة في اللغات السابقة، وسن الاكتساب، والسياق التعليمي، والتعرض للمدخلات اللغوية، مفاتيح أساسية لفهم التباين في نتائج التعلم بين مختلف أنماط الطلاب. وأخيراً، يقترح المقال سلسلة من الانعكاسات التربوية الموجهة لتدريس اللغة الإسبانية في السياقات متعددة اللغات. وسيراً على خطى توجيهات "فيز" (2000، ص. 99-101) وإرشادات "معهد ثيربانتس" (2006، ص. 114)، يقترح المقال مقترحاً تعليمياً (ديداكتيكياً) يشجع على الاستفادة الاستراتيجية من الانتقال اللغوي، عبر تحفيز المقارنات الصريحة بين اللغات وتطوير القدرات الميتالغوية. ولا يهدف هذا المقترح إلى تحسين عملية الاكتساب فحسب، بل يهدف أيضاً إلى تمكين المتعلم كعنصر فاعل ونشط في بناء معرفته اللغوية. ختاماً، تسلط الدراسة الضوء على ضرورة اعتبار المخزون اللغوي السابق للطالب مورداً أساسياً في تدريس اللغة الإسبانية كلغة ثالثة (L3)، داعيةً إلى تبني مقاربات تربوية تدعم التعقيد المعرفي واللغوي المتأصل في تعدد اللغات.

الكلمات المفتاحية: اكتساب لغة ثالثة، الثنائية اللغوية السابقة، الانتقال اللغوي، الوعي الميتالغوي، التحليل التقابلي.

La habilidad de los bilingües para aprender español como tercera lengua: un estudio de las influencias cognitivas y lingüísticas

Resumen

El objetivo del presente artículo es profundizar en el análisis de los procesos cognitivos y las dinámicas de transferencia lingüística implicadas en la adquisición del español como tercera lengua (L3) por parte de sujetos bilingües. Desde una perspectiva interdisciplinaria se integran aportes de la psicolingüística, la teoría de la adquisición de segundas y terceras lenguas y la didáctica de lenguas

extranjeras con el fin de ofrecer una comprensión más completa de los mecanismos que subyacen al aprendizaje en contextos multilingües, tomando como base los trabajos fundamentales de De Angelis (2007, p. 11), Cenoz (2013, p. 14) y Gass y Selinker (2008, p. 21).

Se revisan, en primer lugar, diferentes teorías de adquisición de L3, atendiendo especialmente a aquellas que explican la influencia de las lenguas previamente adquiridas en el procesamiento e incorporación de una nueva lengua. Para entender la naturaleza selectiva y no lineal de la transferencia interlingüística, se analizan enfoques clave detallados por Odlin (2003, pp. 24–26) y De Angelis (2007, p. 32), tales como el modelo de transferencia acumulativa y la hipótesis del estatus de la segunda lengua.

El artículo también se ocupa del papel que desempeña el bilingüismo previo en la configuración de la cognición del aprendiz. Autores como Cook (2001, p. 122), Grosjean (2010, p. 22) y Pavlenko (2005, pp. 41–43) señalan que los bilingües tienen una mayor flexibilidad cognitiva y una mayor conciencia metalingüística, lo cual puede facilitar el aprendizaje de una tercera lengua. Sin embargo, también se identifican posibles interferencias derivadas de similitudes o diferencias estructurales entre las lenguas implicadas; sobre este punto, Cenoz (2003, p. 91; 2013, p. 15) identifica que estas dinámicas pueden dar lugar tanto a transferencias positivas como negativas.

En este sentido, se analizan los factores que inciden en el éxito o la dificultad del aprendizaje del español como L3, basándose en las variables de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 132) y Muñoz (2000, pp. 17–19). Estos factores, tales como la proximidad tipológica entre las lenguas, el nivel de competencia en las lenguas previas, la edad de adquisición, el contexto educativo y la exposición al input lingüístico, se consideran claves para entender la variabilidad en los resultados de aprendizaje entre distintos perfiles de estudiantes.

Por último, el artículo propone una serie de implicaciones pedagógicas orientadas a la enseñanza del español en contextos multilingües. Siguiendo los lineamientos de Vez (2000, pp. 99–101) y las directrices del Instituto Cervantes (2006, p. 114), se sugiere una propuesta didáctica que favorezca el aprovechamiento estratégico de la transferencia lingüística, estimulando comparaciones explícitas entre lenguas y el desarrollo de capacidades metalingüísticas. Esta propuesta tiene como objetivo, no solo optimizar el proceso de adquisición, sino también empoderar al aprendiz como agente activo en la construcción de su conocimiento lingüístico.

En conclusión, el estudio destaca la necesidad de considerar el repertorio lingüístico previo del estudiante como un recurso fundamental en la enseñanza del español como L3, abogando por

enfoques pedagógicos que integren la complejidad cognitiva y lingüística inherente al multilingüismo.

Palabras claves: Adquisición de una tercera lengua, Bilingüismo previo, Transferencia lingüística, Conciencia metalingüística, Análisis contrastivo.

1. Introducción

En las últimas décadas, los procesos de globalización, el incremento de la movilidad internacional y la expansión de los contextos educativos multilingües han aumentado de manera significativa el número de personas que adquieren una tercera lengua (L3), tal como lo describen De Angelis (2007, p. 15) y Cenoz (2013, p. 22). Dentro de este contexto, el español ha logrado consolidarse como una de las lenguas con mayor proyección internacional, tanto en los ámbitos académicos como profesionales, según señalan las directrices del Instituto Cervantes (2006, p. 45). Este fenómeno es particularmente importante en situaciones en las que el árabe es la lengua materna (L1) y el inglés ha sido adquirido como segunda lengua (L2), conformando un perfil lingüístico cada vez más común en diferentes sistemas educativos; una dinámica de interacción que se alinea con las teorías generales de adquisición de Gass y Selinker (2008, p. 54). Esa interacción entre las lenguas que se han adquirido previamente ha sido confirmada mediante estudios empíricos llevados a cabo en contextos arabófonos. Concretamente, Fessi (2014, pp. 1–18) señala que la dominación de una segunda lengua puede ser un recurso para la adquisición de una tercera, facilitando la formulación de hipótesis lingüísticas y el establecimiento de relaciones entre sistemas gramaticales cercanos.

Los arabófonos que dominan el inglés y aprenden español como L3 presentan características particulares en la enseñanza y el aprendizaje que los distinguen de los procesos convencionales de adquisición de una L2. En estos casos, el aprendiz no parte de un sistema lingüístico único, sino de un repertorio bilingüe previamente desarrollado en el que coexisten estructuras, normas y representaciones cognitivas correspondientes a dos lenguas tipológica y funcionalmente distintas, un concepto ampliamente analizado por Grosjean (2010, p. 38) y Cenoz (2003, p. 112). Esta situación implica que durante el proceso de aprendizaje se activan simultáneamente varios sistemas lingüísticos, lo que da lugar a complejos fenómenos de transferencia interlingüística que han sido estudiados a fondo por Odlin (2003, pp. 14–16) y De Angelis (2007, p. 61).

Desde el punto de vista cognitivo, el bilingüismo árabe-inglés contribuye al desarrollo de habilidades como la flexibilidad cognitiva, el control ejecutivo y la conciencia metalingüística. Autores como Cook (2001, p. 145) y Pavlenko (2005, pp. 78–80) sostienen que estas habilidades pueden ayudar a aprender español porque permiten que el estudiante compare idiomas, reconozca patrones

gramaticales y de vocabulario, y maneje de forma más eficaz las posibles interferencias. Sin embargo, la distancia tipológica del árabe al español, así como la influencia mediadora del inglés, pueden dar lugar a transferencias tanto positivas como negativas que afectan a distintos niveles del sistema lingüístico, como la fonología, la morfosintaxis y el léxico, según advierten Cenoz (2013, p. 34) y Fernández (1997, p. 89) en sus análisis sobre interlengua y errores. Los estudios con aprendices arabófonos confirman la importancia del vocabulario para el aprendizaje del español. Así lo señala Hasan El-Shboul (2013): el desarrollo de la competencia léxica es un indicador importante del progreso en ELE y la activación de conocimientos previos ayuda a la incorporación de vocabulario y al desarrollo comunicativo.

En este marco, el presente artículo pretende analizar cómo las capacidades cognitivas derivadas del bilingüismo árabe-inglés y los fenómenos de transferencia lingüística inciden en la adquisición del español como L3. También se plantea analizar los factores más importantes que facilitan o dificultan este proceso, tomando en cuenta las variables clásicas propuestas por Larsen-Freeman y Long (1994, p. 167) y Muñoz (2000, pp. 25–27), tales como el nivel de competencia en lenguas anteriores, la cercanía tipológica, el contexto de aprendizaje y la exposición a la entrada (*input*). Por último, siguiendo las propuestas de Vez (2000, pp. 115–118) y de nuevo los marcos del Instituto Cervantes (2006, p. 48), se plantean implicaciones pedagógicas orientadas al diseño de estrategias didácticas que optimicen la enseñanza del español como L3, fomentando un uso estratégico de la transferencia lingüística y el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendices con este perfil lingüístico específico.

2. Marco teórico

2.1 Bilingüismo y cognición

Hablar árabe e inglés ayuda a desarrollar habilidades cognitivas importantes como el control ejecutivo, la flexibilidad cognitiva, la atención selectiva y la conciencia metalingüística. Investigaciones fundamentales como las de Cook (2001, p. 118), Grosjean (2010, p. 45) y Pavlenko (2005, pp. 82–84) demuestran que estas habilidades permiten al aprendiz manejar más eficazmente la activación de varios sistemas lingüísticos, lo cual facilita el aprendizaje del español como L3. En particular, como explican Vez (2000, p. 122) y Cenoz (2013, p. 39), la conciencia metalingüística permite comparar lenguas de forma explícita, optimizando la identificación de patrones y diferencias estructurales.

2.2 Modelos de adquisición de L3

Existen varios modelos que explican la influencia de las lenguas previas en la adquisición de una L3. Según analiza De Angelis (2007, pp. 28–30) al revisar el Modelo de Transferencia Total / Acceso Total, en las primeras etapas del aprendizaje prevalecerá una lengua previa (sea el árabe o el inglés). Por su parte, el Modelo del Factor Tipológico parte del supuesto de que la lengua genéticamente o estructuralmente más cercana al español —que en este perfil suele ser el inglés— funcionará como la mayor fuente de transferencia. Así, el Modelo de Competencia Multilingüe contempla la visión del conocimiento lingüístico como un sistema integrado y dinámico. En conjunto, todos estos enfoques teóricos, consolidados por autores como Gass y Selinker (2008, p. 102), ponen de relieve el papel central y dinámico que desempeña la transferencia en el aprendizaje multilingüe.

Fessi (2014, pp. 1–18) encontró que la L2 tiene efectos sobre el aprendizaje del español como L3. La autora señala, a partir de un estudio con aprendices tunecinos, que estos ponen en práctica sus conocimientos lingüísticos para interpretar nuevas estructuras gramaticales y léxicas del español. Los resultados confirman que la transferencia depende de la lengua materna, el dominio de la segunda lengua y la proximidad tipológica, lo que da apoyo a los modelos de adquisición de terceras lenguas. Liceras (2009) afirma que el aprendizaje de una lengua no consiste solamente en la adquisición de reglas gramaticales, sino que se trata de un proceso dinámico de construcción de una interlengua propia. El aprendiz formula hipótesis acerca de la lengua meta, las contrasta usando estas y las va modificando a partir del input y la retroalimentación. Este enfoque muestra que muchos errores de los aprendices bilingües son etapas naturales del desarrollo de la competencia lingüística.

2.3 Transferencia lingüística

La transferencia lingüística puede ser positiva cuando facilita el aprendizaje (como sucede con los cognados compartidos entre el inglés y el español), o negativa cuando produce interferencias, un fenómeno ampliamente documentado por Odlin (2003, p. 41) y Fernández (1997, p. 114). En los aprendices arabófonos son problemas habituales aspectos como la asignación del género gramatical, el sistema de tiempos verbales y el uso del modo subjuntivo debido a las marcadas diferencias estructurales entre sus lenguas. En este sentido, Azzouz (2017) a partir de un estudio longitudinal sobre la adquisición del español por un niño bilingüe árabe-español muestra que el desarrollo del sintagma nominal y de las relaciones de concordancia constituye uno de los aspectos más sensibles a la influencia interlingüística, lo que confirma la importancia de tener en cuenta la lengua previa en la enseñanza del español. Al respecto, estudios aplicados al contraste entre el árabe y el español, como los de Santos Gargallo (1993, pp. 75–77) y Elshazly (2017, p. 52), demuestran cómo estas divergencias sintácticas y morfológicas requieren atención didáctica. Por lo tanto, la transferencia ha

de verse como un elemento clave y una herramienta estratégica en la enseñanza del español como L3.estudios

3. Factores cognitivos en la adquisición del español como L3 (árabe L1 - inglés L2 - español L3)

3.1. Ejecución del control y elección del idioma

Grosjean (2010, p. 52) señala que, en aprendices con árabe como lengua materna e inglés como segunda lengua, el control ejecutivo facilita la gestión de varios sistemas lingüísticos. Esta habilidad, tal como complementa Cook (2001, p. 134), permite evitar interferencias —sobre todo del árabe—, elegir estructuras adecuadas en español y adaptarse a nuevas normas gramaticales. Favorece, asimismo, la autocorrección y un uso más preciso de la lengua meta.

Desde una visión actual, Ortega (2009) afirma que adquirir una lengua adicional es el producto de la interacción entre factores cognitivos, lingüísticos, sociales y educativos. El desarrollo de la competencia en la lengua meta no depende solamente de la exposición al input, sino también de la capacidad del aprendiz de integrar los conocimientos lingüísticos previamente adquiridos, elaborar hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua y reorganizar progresivamente su sistema de interlengua. Esta perspectiva nos permite ver el aprendizaje del español como L3 como un proceso dinámico en el que entran en juego múltiples variables y no como un simple traspaso entre lenguas.

3.2. Conciencia metalingüística

Los bilingües árabe-inglés suelen mostrar una mayor conciencia metalingüística, lo que les permite analizar estructuras, comparar sistemas gramaticales e identificar patrones, un aspecto destacado por Vez (2000, p. 128). Esto es de suma importancia para el aprendizaje del español; sobre este punto, Cenoz (2013, p. 42) añade que dicha capacidad ayuda a entender las similitudes (como el orden SVO en inglés y español) y las diferencias entre las lenguas, sobre todo a niveles intermedios y avanzados.

3.3. Memoria de trabajo

La memoria de trabajo es necesaria para aprender vocabulario, comprender estructuras complejas y crear frases orales, según el marco clásico de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 182). En el aprendizaje del español como L3, esta función cognitiva permite procesar información lingüística en tiempo real y ayuda a una mayor fluidez y precisión.

En conjunto, estos factores cognitivos facilitan un aprendizaje eficaz del español sobre la base previa del árabe y el inglés, una ventaja de la cognición plurilingüe respaldada por las investigaciones de Gass y Selinker (2008, p. 115) y Cenoz (2013, p. 45).

3.4. Factores que influyen en la adquisición del español como tercera lengua

3.4.1. La proximidad tipológica de los idiomas

Uno de los factores que más influyen en la adquisición de una tercera lengua es la proximidad tipológica. Varios estudios han demostrado que los aprendices tienden a transferir más fácilmente estructuras procedentes de la lengua que perciben como más cercana a la lengua meta, tanto si se trata de su lengua materna como de una lengua aprendida posteriormente. Con el español como L3, el inglés suele ejercer una influencia mayor por las similitudes léxicas, morfosintácticas y tipológicas que comparte con las lenguas romances, mientras que el árabe, por pertenecer a la familia semítica, presenta diferencias estructurales más profundas. Esta situación propicia la aparición tanto de fenómenos de transferencia positiva como de interferencias, dependiendo del tipo de estructura lingüística involucrada. Al respecto, los trabajos de Cenoz (2013), De Angelis (2007) y Fessi (2014) coinciden al señalar que la proximidad tipológica condiciona la elección de la lengua fuente durante el proceso de adquisición y es esencial para comprender el aprendizaje del español por parte de estudiantes bilingües árabe-inglés.

3.4.2. La edad de adquisición

La edad a la que se adquieren las distintas lenguas, también interviene de forma importante en el aprendizaje de la tercera lengua. Las investigaciones actuales coinciden en que no existe un único período crítico que determine el éxito del aprendizaje, aunque numerosos estudios demuestran que la edad de adquisición influye en el grado de automatización de los conocimientos lingüísticos y en la capacidad de establecer relaciones entre los distintos sistemas lingüísticos. Los aprendices que han desarrollado una segunda lengua desde edad temprana suelen tener una mayor conciencia metalingüística y estrategias de aprendizaje más eficaces, lo que facilita la adquisición de una tercera lengua. Como han señalado Cenoz (2003), Pavlenko (2005) y Ortega (2009), las limitaciones potenciales que se deriven de una adquisición más tardía pueden ser en parte compensadas por la experiencia lingüística acumulada.

3.4.3. El contexto educativo

Otro factor que condiciona el éxito del aprendizaje del español como tercera lengua es el contexto educativo. El desarrollo de la competencia comunicativa se ve directamente influida por la organización curricular, la metodología empleada por los docentes, las oportunidades para la interacción y la integración de las lenguas que ya se conocen. Diversos autores sostienen que los enfoques que incorporan el análisis contrastivo, la reflexión metalingüística y la comparación entre lenguas facilitan un aprendizaje más consciente y reducen la transferencia negativa. En esta línea, Gineste Llombart (2006), Pastor Cesteros (2004) y Santos Gargallo (1993) defienden que la

enseñanza a aprendientes multilingües debe aprovechar el repertorio lingüístico previo del alumnado y promover actividades que faciliten la interacción entre las diferentes lenguas conocidas.

3.4.4. La exposición al input lingüístico

La cantidad y la calidad del input lingüístico constituyen uno de los factores más determinantes en la adquisición de una lengua adicional. Para aprender español se necesita una exposición frecuente a muestras auténticas de la lengua en diferentes contextos comunicativos y oportunidades para producir y recibir retroalimentación. Una entrada rica, comprensible y contextualizada favorece la consolidación de estructuras gramaticales, el desarrollo del vocabulario y la automatización del uso lingüístico. Según Larsen-Freeman y Long (1994), Liceras (2009), y Roca de Larios y Manchón Ruiz (2011) la combinación de exposición significativa, práctica comunicativa y reflexión metalingüística permite acelerar el desarrollo de la interlengua y el mejoramiento del desempeño de los aprendices de lenguas adicionales.

4. Transferencias lingüísticas en el aprendizaje del español (L1 árabe, L2 inglés, L3 español)

4.1. Préstamo léxico

En la adquisición del español como L3, la transferencia léxica es significativa, sobre todo por la existencia de cognados con las lenguas romances. En el caso de aprendices árabe-inglés, Odlin (2003, p. 55) y De Angelis (2007, p. 43) coinciden en que el inglés sirve de puente parcial al español, ayudando significativamente en el reconocimiento de vocabulario de origen latino (p. ej., *information* / *información*).

El desarrollo de la competencia léxica es fundamental para la adquisición del español como L3 por parte de aprendientes árabes. Hasan El-Shboul (2013) encontró que el aprendizaje de vocabulario depende del idioma nativo y de los otros idiomas que se conozcan. El estudio indica que la adquisición del léxico se logra mejor con asociaciones semánticas, reconocimiento de cognados y comparaciones entre lenguas, lo cual disminuye la transferencia negativa.

Sin embargo, este proceso también puede traer problemas debido a la existencia de falsos amigos tanto entre el inglés y el español como entre las estructuras semánticas del árabe y el español. Como explican Fernández (1997, p. 121) y Santos Gargallo (1993, p. 98) en sus análisis de errores, estos fallos se producen cuando el aprendiz atribuye a palabras formalmente similares significados incorrectos, lo cual afecta de manera directa a la precisión léxica en la producción.

4.2. Gramática transferida

La transferencia gramatical es uno de los aspectos más complejos que se dan en la adquisición del español como L3. Los aprendices acuden a estructuras previamente adquiridas en árabe (L1) e inglés (L2) que influyen directamente en su producción en español, una dinámica interactiva explicada por Gass y Selinker (2008, p. 142) y Odlin (2003, pp. 71–73).

A los aspectos más relevantes pertenece la concordancia de género y número, especialmente problemática para hablantes de inglés, sistema que carece de género gramatical según apunta Santos Gargallo (1993, p. 104). Asimismo, Fernández (1997, p. 145) observa que el sistema verbal del español, con sus complejos tiempos y modos, puede sufrir interferencias tanto del inglés como del árabe, dependiendo de la estructura que se tome como base de transferencia. De igual manera, el uso de las preposiciones constituye una fuente frecuente de error debido a la ausencia de equivalencias directas entre las tres lenguas.

Otra manifestación de la transferencia gramatical la encontramos en el uso de los pronombres personales y clíticos. García-Alcaraz y Bel (2011, pp. 145-158) demuestran que los árabes que aprenden español tienen problemas a la hora de elegir y distribuir los pronombres, por las diferencias estructurales que hay entre los dos sistemas lingüísticos. Estos errores, señalan los autores, obedecen a procesos sistemáticos de interlengua y no a simples fallos ocasionales, lo cual pone de relieve la necesidad de una enseñanza explícita de estas estructuras desde una perspectiva contrastiva.

Los estudios de interlengua realizados con aprendices arabófonos confirman que muchas de las dificultades que presentan son manifestaciones sistemáticas de la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición. Boillos Pereira (2018, pp. 55–74) estudia producciones escritas de estudiantes libanesas de español y encuentra que los errores de concordancia, artículos, preposiciones y estructuras morfosintácticas son reflejo de patrones de interlengua por transferencia del árabe. Estos resultados demuestran la necesidad de incluir estrategias didácticas para abordar estas dificultades.

Por lo general, la transferencia gramatical puede ser positiva cuando hay similitudes estructurales, pero también negativa cuando las diferencias entre los sistemas lingüísticos generan interferencias, tal como concluyen Cenoz (2013, p. 51) y De Angelis (2007, p. 48).

Otra manifestación de la transferencia gramatical se observa en el uso de los pronombres personales y clíticos. **García-Alcaraz y Bel (2011)** muestran que los hablantes de árabe que aprenden español presentan dificultades en la selección y distribución de los pronombres debido a las diferencias estructurales entre ambos sistemas lingüísticos. Los autores señalan que estos errores responden a

procesos sistemáticos de interlengua y no a simples fallos ocasionales, lo que pone de relieve la necesidad de una enseñanza explícita de estas estructuras desde una perspectiva contrastiva.

4.3. Fonética de transmisión

La pronunciación del español por aprendices cuya L1 es el árabe y L2 el inglés está fuertemente condicionada por los sistemas fonológicos previos. El estudio de Elshazly (2017, p. 64) demuestra que el sistema de sonidos del árabe influye en la producción de ciertos fonemas del español, sobre todo de aquellos que no existen o aparecen poco en la lengua madre.

Asimismo, Gass y Selinker (2008, p. 177) explican que la lengua inglesa aporta patrones fonológicos que pueden afectar la articulación de vocales y consonantes del español, así como la distinción entre sonidos similares. Los patrones prosódicos, el ritmo y la entonación están influidos, a nivel suprasegmental, también por las lenguas previas y pueden dar lugar a una pronunciación con rasgos no nativos, de acuerdo con los hallazgos de Cenoz (2003, p. 104).

En conjunto, la transferencia fonológica refleja la interacción continua entre los sistemas lingüísticos del aprendiz. Como bien sintetizan Odlin (2003, p. 112) y Cenoz (2013, p. 56), esta red interlingüística termina influyendo de manera decisiva tanto en la inteligibilidad como en la naturalidad del español producido.

5. Implicaciones educativas

5.1. Enfoque comparativo

Se ha demostrado que el enfoque comparativo es muy eficaz para la enseñanza del español como L3 en contextos árabe-inglés. Esta propuesta parte del contraste explícito entre las lenguas previas del aprendiz y la lengua meta, lo que permite una percepción consciente de las similitudes y diferencias estructurales, una metodología respaldada por los enfoques didácticos de Santos Gargallo (1993, p. 115) y Vez (2000, p. 142). Este proceso, tal como añade Fernández (1997, p. 162), permite al docente anticipar con precisión los errores más comunes que surgen por la interferencia lingüística y guiar al estudiante hacia un uso mucho más preciso del español. Según Gineste (2006, pp. 20-25), la enseñanza del español a los estudiantes arabófonos debe tener en cuenta las diferencias entre árabe y español, así como la realidad multilingüe y multicultural de los estudiantes. El autor considera que el diseño de actividades que comparen lenguas y valoren el repertorio lingüístico previo, favorece una adquisición consciente y reduce las dificultades de la transferencia negativa.

La enseñanza del español se debe sustentar en metodologías que conjuguen el conocimiento lingüístico con la competencia comunicativa. El pastor Cesteros (2004) afirma que para el

aprendizaje eficaz de una lengua adicional se necesita una combinación de contenidos gramaticales, actividades comunicativas y estrategias que fomenten la autonomía del estudiante. La planificación didáctica debe partir de las características lingüísticas y cognitivas del alumnado, adaptando a ellas los procedimientos de enseñanza. Estos principios resultan de aplicación para el aprendizaje del español como L3 en el cual el repertorio lingüístico previo constituye un recurso esencial para facilitar la adquisición de la nueva lengua.

5.2. Transferencia positiva aprovechada

Una estrategia importante en el aula es utilizar la transferencia positiva de manera sistemática. El profesor debería animar al reconocimiento y empleo de cognados —especialmente los compartidos entre el inglés y el español debido a su raíz latina común— y fomentar conexiones conscientes entre las tres lenguas del repertorio del alumno. El diseño de tareas interlingüísticas (tales como comparaciones léxicas y estructurales) permite que el estudiante movilice sus conocimientos cognitivos previos y acelera de forma notable los procesos de adquisición en el aula multilingüe. Desde el punto de vista didáctico, Hasan El-Shboul (2013) sugiere estimular el aprendizaje del vocabulario a través de actividades que conecten el vocabulario español con los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes arabófonos. El autor señala que la creación de relaciones entre palabras equivalentes, cognados y expresiones frecuentes favorece la retención léxica y el uso comunicativo del español en contextos de aprendizaje guiado.

5.3. Desarrollo de la conciencia metalingüística

Para aprender español y alcanzar un nivel avanzado, es fundamental desarrollar la conciencia metalingüística del alumnado. Actividades enfocadas en la reflexión sobre los propios errores permiten al estudiante reconocer sus patrones individuales de interferencia, mientras que la reflexión explícita sobre las reglas gramaticales facilita la interiorización de estructuras complejas, un principio metodológico defendido por Santos Gargallo (1993, p. 120) y Vez (2000, p. 148). Asimismo, la traducción pedagógica, empleada de manera controlada y justificada, funciona como una herramienta excelente para profundizar en las diferencias y similitudes entre los sistemas lingüísticos, tal como sugieren Gass y Selinker (2008, p. 210).

5.4. Estrategias para prevenir la transferencia negativa

Para evitar la fijación de la transferencia negativa, se debe priorizar una enseñanza explícita y focalizada de las estructuras que más problemas presentan en este perfil, como el uso de las preposiciones o la concordancia gramatical de género y número, aspectos críticamente evaluados por Fernández (1997, p. 175). El uso de estas estructuras en situaciones comunicativas reales, tal como

se logra mediante la práctica contextualizada, refuerza su adquisición a largo plazo por parte del estudiante, de acuerdo con los modelos de exposición de Muñoz (2000, pp. 31–33). Una de las áreas que necesita una atención didáctica especial es el sistema pronominal de la lengua española. Al respecto, García-Alcaraz y Bel (2011, pp. 145-158) señalan que las diferencias existentes entre el árabe y el español propician la comisión de errores persistentes en la selección y distribución de los pronombres; por tanto, aconsejan llevar a cabo actividades que se centren en el contraste entre ambas lenguas y en el uso contextualizado de estas formas. Finalmente, una retroalimentación específica y dirigida (*feedback*) ayuda a corregir errores persistentes y a desarrollar de forma progresiva la competencia lingüística en español, siguiendo los principios de interacción de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 204).

6. Propuesta pedagógica

Se propone una secuencia didáctica integral orientada a la enseñanza del español como L3 que considere la interacción entre las lenguas previas del alumnado (árabe e inglés) y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje multilingüe, tomando como base los modelos de Cenoz (2013, p. 62) y De Angelis (2007, p. 74). Esta secuencia se organiza en fases progresivas que conjugan instrucción explícita, práctica comunicativa y reflexión metalingüística, en la línea de los actuales enfoques de adquisición de lenguas defendidos por Gass y Selinker (2008, p. 245) y Vez (2000, p. 155). Dicha secuencia didáctica está estructurada bajo las siguientes fases operativas:

6.1. Reactivación de conocimientos previos

En primer lugar, la activación de los conocimientos previos desempeña una función esencial al conectar el nuevo aprendizaje con las estructuras ya internalizadas en L1 y L2, un principio cognitivo analizado por Grosjean (2010, p. 68). El profesor puede comenzar la sesión con preguntas, ejemplos o pequeñas actividades que permitan a los estudiantes recuperar formas equivalentes en árabe e inglés, sobre todo en relación con el tema a tratar. Esta fase no solo ayuda a la comprensión, sino que también aumenta la conciencia lingüística del estudiante, tal como argumentan Cook (2001, p. 152) y Vez (2000, p. 159).

El profesor puede comenzar la clase preguntando:

- ¿Cómo dices en inglés y en árabe una acción pasada reciente?

Los alumnos aportan ejemplos como:

- **Inglés:** *I have eaten*
- **Árabe:** لقد أكلت (*laqad akaltu*, o la forma verbal equivalente según el contexto)

Con esas respuestas de partida, el profesor introduce ejemplos en español ("*He comido*"), estableciendo una primera conexión entre lenguas que se apoya en los mecanismos de transferencia descritos por Odlin (2003, p. 88).

6.2. Lenguas comparadas

A continuación, la comparación entre lenguas introduce un enfoque sistemático contrastivo de la mano de las metodologías de Santos Gargallo (1993, p. 138). En esta fase se tratan de manera explícita las similitudes y diferencias entre el español, el inglés y el árabe. Este análisis puede ser léxico, gramatical o pragmático, y permite anticipar posibles dificultades del alumnado. De igual forma, facilita la transferencia positiva mediante la identificación de puntos de convergencia y reduce la interferencia negativa, en consonancia con los planteamientos de Fernández (1997, p. 182) y Cenoz (2003, p. 119).

Se ofrece una tabla comparativa:

- **Inglés:** *I have visited Madrid* (present perfect)
- **Español:** *He visitado Madrid* (pretérito perfecto)
- **Español:** *Visité Madrid* (pretérito indefinido)

El profesor hace preguntas como:

- ¿Cuál de las dos formas en español se parece más al inglés?
- ¿Qué diferencias observas en su uso?

Estas actividades siguen las recomendaciones de Gineste (2006, pp. 20-25) para la enseñanza de español a estudiantes árabes multilingües. El autor sugiere que la docencia utilice los conocimientos previos de los estudiantes en el ámbito lingüístico, a través de comparaciones entre árabe, inglés y español, para fomentar la reflexión metalingüística, evitar interferencias y desarrollar estrategias eficaces de aprendizaje.

6.3. Introducción de contenido nuevo

A continuación, se introducen los nuevos contenidos. El profesor presenta las estructuras del español de una manera clara y contextualizada, siguiendo las recomendaciones del Instituto Cervantes (2006, p. 63). Se aconseja que se usen ejemplos significativos y se comparen con construcciones equivalentes en las lenguas anteriores de los estudiantes, resaltando especialmente los usos y restricciones del español, en consonancia con los principios de instrucción de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 218).

El profesor enseña cómo se emplean los tiempos verbales del pretérito perfecto e indefinido en español:

- *He estudiado mucho esta semana* (acción con relación al presente)
- *El año pasado estudié mucho* (acción terminada en el pasado)

Se resaltan marcadores temporales como: *hoy, esta semana* contra *ayer, el año pasado*, aplicando los enfoques de atención a la forma de Muñoz (2000, pp. 41–42).

Los nuevos contenidos se deben presentar a través de secuencias didácticas que integren la explicación explícita, la práctica contextualizada y la interacción comunicativa. El Pastor Cesteros (2004) señala que el aprendizaje de una lengua se ve favorecido cuando los alumnos participan de forma activa en tareas significativas que integran la comprensión, la producción y la reflexión acerca del funcionamiento del sistema lingüístico. En este sentido, el hecho de comparar árabe, inglés y español ayuda a que se desarrolle una competencia comunicativa más sólida y consciente.

6.4. Guía de práctica

La fase de práctica guiada permite al estudiante consolidar los contenidos aprendidos mediante actividades controladas, como ejercicios de completación, transformación o elección múltiple, de acuerdo con los modelos de práctica interactiva de Gass y Selinker (2008, p. 251). En esta etapa, el docente actúa de forma activa, proporcionando apoyo y retroalimentación inmediata, lo que ayuda a la consolidación inicial de las estructuras, según sugieren Larsen-Freeman y Long (1994, p. 225).

Ejercicios de estructura:

- **Rellena:**
 - Esta mañana _____ (comer) temprano → *he comido*
 - Ayer _____ (comer) temprano → *comí*
- **Selección múltiple:**
 - Este mes leí tres libros (*he leído / leí*)

El profesor corrige y explica los errores inmediatamente, facilitando el aprendizaje dirigido descrito por Fernández (1997, p. 190).

6.5. Libre producción

Después, la producción libre estimula el uso independiente del español en situaciones comunicativas más abiertas como diálogos, narraciones o tareas basadas en situaciones reales, un componente

crítico resaltado por Muñoz (2000, p. 45). Esta etapa es imprescindible para lograr fluidez y hacer que los estudiantes incorporen de manera orgánica los conocimientos que han adquirido a su competencia comunicativa global, tal como postula Vez (2000, p. 164).

Actividad de comunicación:

Los alumnos trabajan de dos en dos y contestan preguntas como:

- ¿Qué has hecho hoy?
- ¿Qué hiciste el fin de semana pasado?

También pueden contar una experiencia personal mezclando los dos tiempos pasados.

6.6. Pensamiento metalingüístico

Por último, la reflexión metalingüística cierra la secuencia didáctica, favoreciendo el análisis consciente del lenguaje, un paso clave defendido por Vez (2000, p. 171) y Santos Gargallo (1993, p. 145). A través de actividades como la corrección colectiva de errores, la discusión de reglas gramaticales o la comparación de producciones, el alumnado consolida su aprendizaje y desarrolla un mayor control sobre el uso del español.

- El profesor muestra los errores más frecuentes:
 - *Ayer he ido al mercado* ✖
 - *Ayer fui al mercado* ✔

Los alumnos deben explicar por qué una opción es incorrecta en comparación con el inglés ("*Yesterday I went*", no "*I have gone yesterday*"), activando la conciencia del error analizada por Odlin (2003, p. 95).

- También se puede realizar una pequeña actividad de traducción:
 - **Traducir:** *I have seen that movie this week* → *He visto esa película esta semana*

Con estos ejemplos se busca integrar de forma práctica el enfoque contrastivo y conseguir así un aprendizaje más consciente y efectivo del español como L3, en la línea de las conclusiones de Cenoz (2013, p. 68). Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la distinción entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, esta puede abordarse eficazmente mediante la comparación con el sistema verbal del inglés (*present perfect* vs. *past simple*) y la estructura morfosintáctica del árabe, reduciendo así los errores que se derivan de la transferencia lingüística competitiva, tal como explican De Angelis (2007, p. 81) y Odlin (2003, p. 99).

7. Discusión

Los resultados del análisis señalan que el bilingüismo árabe-inglés no solo sirve de facilitador para la adquisición del español como L3, sino que también mejora la forma en que aprendemos. Como bien fundamentan Pavlenko (2005, p. 94) y Cenoz (2013, p. 71), los aprendices bilingües tienden a desarrollar estrategias cognitivas más complejas, como una mayor habilidad para analizar, comparar y reflexionar críticamente sobre el lenguaje. Sin embargo, De Angelis (2007, p. 92) advierte que este potencial cognitivo no siempre se traduce de forma automática en un aprendizaje eficaz, sobre todo cuando no se utilizan estrategias didácticas específicas que exploten de forma sistemática los recursos lingüísticos previos del alumnado.

Estos resultados coinciden con estudios realizados con aprendices bilingües árabe-español, como el de Azzouz (2017), que constata que la influencia de la lengua previa se manifiesta sobre todo en la adquisición del sintagma nominal y en la concordancia, aspectos que necesitan una intervención didáctica específica.

En este sentido, la falta de un enfoque pedagógico adecuado puede dar lugar a la utilización descontrolada de la transferencia lingüística, provocando la fijación de errores persistentes a nivel gramatical, léxico y fonológico, un riesgo metodológico documentado por Fernández (1997, p. 198) y Odlin (2003, p. 118). Por eso se hace necesario incluir actividades que guíen de manera explícita la interacción entre las lenguas del aprendiz.

Por ejemplo, el análisis contrastivo guiado es una actividad de probada eficacia en la que los alumnos comparan estructuras equivalentes en árabe, inglés y español, basándose en los modelos de Santos Gargallo (1993, p. 152). El profesor puede presentar oraciones tales como:

- **Árabe:** لقد عشت هنا لمدة عامين (*laqad 'ishtu huna limuddat 'amayn*)
- **Inglés:** *I have lived here for two years*
- **Español:** *He vivido aquí dos años*

Al pedir a los alumnos que identifiquen semejanzas y diferencias en la estructura y el uso, esta actividad facilita la transferencia positiva y evita los errores producidos por interferencia, un beneficio que Cenoz (2003, p. 125) asocia con la activación del mapa multilingüe.

El análisis de errores es también una herramienta clave. El maestro puede dar ejemplos como:

- *Ella tiene 20 años vs. She has 20 years* (error de transferencia directa del inglés)

- **Árabe:** عمرها 20 سنة / عندها 20 سنة (forma que utiliza el verbo tener/haber en algunas variantes y estructuras del árabe)

Al solicitar al alumnado que explique el origen de la errata y proponga la forma correcta, siguiendo las pautas de Santos Gargallo (1993, p. 158) y Fernández (1997, p. 204), se favorece directamente la toma de conciencia metalingüística y el control del lenguaje.

Otra estrategia relevante es el diseño de actividades que relacionan una lengua con otra, como la traducción pedagógica controlada validada por Gass y Selinker (2008, p. 289). Por ejemplo:

- **Traducir del inglés al español:** *I went to the market yesterday* → *Ayer fui al mercado*
- **Comparar con producciones erróneas como:** *He ido al mercado ayer*

También se pueden incluir actividades de producción contextualizada, como la elaboración de diálogos o narraciones en las que los estudiantes deben utilizar estructuras específicas (por ejemplo, tiempos verbales del pasado) y recibir retroalimentación focalizada en la influencia de sus lenguas previas, en concordancia con las propuestas de Muñoz (2000, p. 53) y Vez (2000, p. 182).

En conclusión, si bien el bilingüismo constituye un excelente fundamento para el aprendizaje de una tercera lengua, su aprovechamiento depende en gran medida de la aplicación de estrategias didácticas adecuadas. Las conclusiones coinciden con las de Fessi (2014, pp. 1-18) que observó que los alumnos utilizan sistemáticamente los conocimientos de su segunda lengua para construir la interlengua del español como L3. El comportamiento descrito confirma que la L2 afecta la transferencia lingüística y que debe tenerse en cuenta para el diseño de estrategias didácticas para aprendientes multilingües. Un enfoque pedagógico que combine comparación, reflexión y práctica guiada permite maximizar los beneficios del repertorio lingüístico del aprendiz y minimizar las dificultades que surgen de la transferencia negativa, tal como concluyen Cenoz (2013, p. 78) y De Angelis (2007, p. 99).

8. Conclusiones

El estudio muestra que la adquisición del español como L3 por aprendices bilingües árabe-inglés es un proceso complejo y dinámico, fuertemente influenciado por la interacción entre factores cognitivos y lingüísticos, un panorama integral que coincide con las tesis de De Angelis (2007, p. 112) y Cenoz (2013, p. 85). En concreto, el bilingüismo previo no solo conforma el punto de partida del aprendizaje, sino que se constituye como un recurso estratégico que puede facilitar significativamente la incorporación de la nueva lengua, siempre que se gestione adecuadamente

desde una perspectiva pedagógica, de acuerdo con los postulados de Cook (2001, p. 174) y Grosjean (2010, p. 95).

Desde el punto de vista cognitivo, resulta confirmado que capacidades como la gestión ejecutiva, la memoria de trabajo y, sobre todo, la conciencia metalingüística son determinantes para el aprendizaje del español como L3, hallazgos alineados con las investigaciones de Pavlenko (2005, p. 110) y Vez (2000, p. 194). Estas habilidades permiten al aprendiz no solo procesar y organizar la información lingüística de forma más eficiente, sino también establecer relaciones explícitas entre sistemas lingüísticos, lo que favorece un aprendizaje más reflexivo y autónomo.

Desde el punto de vista lingüístico, la transferencia entre lenguas constituye un fenómeno central en el proceso de aprendizaje. Su carácter bidireccional (positiva y negativa) demuestra que debe verse no como una dificultad o un defecto en sí, sino como un mecanismo cognitivo inherente al aprendizaje multilingüe, tal como argumentan Odlin (2003, p. 142) y Gass y Selinker (2008, p. 320). El inglés, como lengua más cercana tipológicamente al español, y el árabe, como lengua materna, generan un intrincado entramado de interacciones que afecta a los niveles léxico, gramatical y fonológico, lo cual explica en buena medida la variabilidad del rendimiento de los aprendices de acuerdo con Cenoz (2003, p. 138) y Fernández (1997, p. 215).

El estudio, por otra parte, resalta la importancia de otros factores como la proximidad tipológica, el nivel de competencia previa en las lenguas, la cantidad y calidad del input o el contexto educativo, variables críticas que condicionan el éxito del proceso de adquisición según las teorías clásicas de Larsen-Freeman y Long (1994, p. 240) y Muñoz (2000, p. 58). Esos elementos han de ser considerados de forma articulada, para lograr una comprensión de las diferentes trayectorias de aprendizaje en contextos multilingües. En este sentido los resultados coinciden con Fessi (2014, pp. 1–18), quien muestra que el dominio alcanzado en la segunda lengua constituye uno de los mejores predictores del éxito en el aprendizaje de una tercera lengua al propiciar mecanismos de transferencia positiva y de reflexión metalingüística.

En el plano didáctico, se comprueba que la eficacia en la enseñanza del español como L3 depende en gran medida de la aplicación de enfoques pedagógicos que reconozcan y se aprovechen del repertorio lingüístico acumulado del alumnado, una postura firmemente defendida por Santos Gargallo (1993, p. 175) y Vez (2000, p. 201). Se proponen estrategias como el enfoque contrastivo, el fomento de la transferencia positiva, el desarrollo de la conciencia metalingüística y la atención explícita a las dificultades derivadas de la interferencia lingüística como herramientas clave para optimizar el aprendizaje, en la línea terminal de Cenoz (2013, p. 92) y De Angelis (2007, p. 118). Por

tanto, el aprendizaje del español como L3 debe entenderse como un proceso evolutivo donde la interlengua se va transformando de forma continua a medida que aumenta la exposición al input y la experiencia comunicativa, una concepción ampliamente desarrollada por Liceras (2009) y coherente con los resultados obtenidos en este estudio.

En resumen, el estudio llega a la conclusión de que el bilingüismo no debe ser visto solo como un antecedente pasivo del aprendizaje, sino como una parte activa y esencial de la adquisición de una tercera lengua. Por lo tanto, se aboga por modelos educativos que integren sistemáticamente la dimensión cognitiva y la dimensión lingüística del multilingüismo con el fin de promover un aprendizaje más eficaz, consciente y contextualizado del español como L3.

Bibliografía:

1. Azzouz, K. A. (2017). *Estudio del proceso de adquisición del español en un niño bilingüe árabe-español: El sintagma nominal* [Trabajo de Fin de Grado no publicada]. Universidad de Valladolid.
2. Boillos Pereira, M. M. (2018). La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 55–74.
3. Cenoz, J. (2003). *The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing*. Multilingual Matters.
4. Cenoz, J. (2013a). *El multilingüismo y la adquisición de terceras lenguas*. Horsori.
5. Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86.
6. Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes / Anaya.
7. Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
8. De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
9. Elshazly, A. H. M. (2017). *Unidades fraseológicas y traducibilidad: análisis contrastivo árabe-español* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
10. Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

11. Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio con estudiantes tunecinos de español. *marcoELE*, 19, 1–18.
12. García-Alcaraz, E., & Bel, A. (2011). Selección y distribución de los pronombres en el español L2 de hablantes de árabe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 145–158.
13. Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Adquisición de segundas lenguas: Una introducción*. Síntesis.
14. Gineste Llombart, A. (2006). *Español para árabes multilingües y multiculturales*. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12(62), 20–25
15. Grosjean, F. (2010). *Bilingualism: Life and reality* [Bilingüismo: Vida y realidad]. Alianza Editorial.
16. Hasan El-Shboul, A. (2013). *La adquisición del léxico del español como lengua extranjera para arabófonos* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
17. Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
18. Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
19. Liceras, J. M. (2009). *La adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Síntesis
20. Martín Peris, E. (Dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL / Instituto Cervantes.
21. Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel.
22. Odlin, T. (2003). *Language transfer* [Transferencia lingüística]. Cambridge University Press.
23. Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
24. Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
25. Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press.
26. Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
27. Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel.