



Juan Palomares Cuadros

juan.palomares@mecd.es

ALCE de Pases Bajos



María José García Folgado

María.Jose.Garcia-Folgado@uv.es

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valencia

ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRILINGÜE: EL CASO DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO AUSTRALIANO

En esta investigación se analizan los aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe en el contexto del español en Australia, entendiéndose por competencia trilingüe aquella que contiene los aspectos lingüísticos y componentes pragmáticos de las tres lenguas. Consideramos que este estudio resulta interesante también para situaciones similares en otros contextos geográficos. Para el desarrollo de la investigación se realizó un estudio cualitativo a través de entrevistas, con una muestra de once casos de familias donde uno de los cónyuges es español y los niños están expuestos a tres lenguas, dos lenguas maternas diferentes al inglés. Entre los principales resultados se pone de manifiesto que la percepción sobre el mantenimiento del español en este contexto se basa en la búsqueda de la comunidad como apoyo al desarrollo lingüístico y cultural. Entre las principales motivaciones para mantener las lenguas heredadas se encuentra el sentido de la utilidad, preservar la identidad cultural.

También perciben que el aprendizaje de sus lenguas maternas no dificulta el aprendizaje de la lengua de la comunidad.

1. Introducción

El desarrollo del niño en contextos multilingües, donde se interactúa en tres o más lenguas (Quay, 2011) ha empezado a ser objeto de estudio como fenómeno particular desde hace apenas un par de décadas. Entre los aspectos en que se basa su particularización, cabe destacar la conceptualización de la adquisición temprana de tres lenguas, es decir, la diferenciación del concepto de trilingüismo frente al de bilingüismo, el cual fue descrito por primera vez a comienzos de este siglo por Hoffmann (2001a; 2001b). En la actualidad, tanto el bilingüismo como el trilingüismo son considerados como dos subtipos específicos dentro del concepto más general de multilingüismo (Hufeisen y Marx 2004: 142).

Se entiende por "individuo trilingüe", aquel que, desde su nacimiento, está expuesto diariamente a tres lenguas en contextos no

formales (Chevalier, 2012: 437), y que, al menos, una de ellas es la lengua materna, una lengua que se habla y se aprende en casa desde la infancia (Stavans y Swisher, 2006) y la exposición diaria a tres lenguas, como la exposición diaria a un "input" en cada una de las lenguas (De Houwer, 2009: 4); sin importar que sean lenguas heredadas o de la comunidad (Hornberger y Wang 2008).

Asimismo, en este marco se ha desarrollado la noción de "competencia trilingüe" (Hoffmann 2001b: 11) como aquella que contiene los aspectos lingüísticos de los tres sistemas, así como las competencias en el componente pragmático, es decir, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas de las tres lenguas en cuestión. También implica la capacidad de funcionar como monolingües, bilingües o trilingües, de manera que el hablante cree sus propios medios lingüísticos para dominar determinadas situaciones comunicativas; ya que, como explica, es de gran interés el componente pragmático, que es la capacidad de realizar una elección correcta desde cualquiera de las tres perspectivas.



Entre los diferentes estudios realizados sobre el trilingüismo, nos interesan para nuestra investigación aquellos que abordan los aspectos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje temprano de las tres lenguas o "desarrollo temprano trilingüe" (Quay, 2011: 153). Quay justifica su definición basándose en un estudio de casos, en el que investigó con niños desde su nacimiento hasta los once meses; concluye que no había diferencia en la adquisición de las lenguas tanto si se hacía desde el nacimiento o antes de que el niño produzca sus primeras palabras. Con anterioridad al estudio de la autora, otros señalaron la barrera de los tres años como límite del trilingüismo temprano; es el caso de Barnes (2006), quien se basa en Mac Laughlin (1978), o de Hoffmann, quien describe el trilingüismo infantil como aquel en el que el sujeto está expuesto a las tres lenguas antes de los tres años, y al niño trilingüe como el que está expuesto a partir de los tres años.

Barnes prefiere definir esta misma idea como trilingüismo temprano, pero con las mismas características que Hoffman. Como señala Chevalier (2011), tanto Mac Laughlin (1978)

como Hoffmann (1985) reconocen que la edad de tres años era un tanto arbitraria. Esta cuestión –junto con las diferentes posibilidades de exposición a las lenguas y los diversos contextos sociales– llevan a Hoffmann (2001b) a desarrollar una tipología de trilingüismo. Quay se refiere: por una parte, a las comunidades monolingües, bilingües o trilingües donde entre el hogar y la sociedad se pueden utilizar tres idiomas; y, por otra, a las circunstancias que facilitan la adquisición trilingüe que incluyen el aprendizaje de un tercer idioma a través de la educación o la inmigración. Desde ahí, Hoffmann (2001b:3) define cinco tipos:

1. Niños trilingües que son criados con dos lenguas maternas diferentes de la que se habla en la comunidad.
2. Niños que crecen en una comunidad bilingüe y cuya lengua materna es diferente de los dos idiomas oficiales, como podría ser un niño australiano nacido en Bélgica.
3. Estudiantes de idiomas, es decir, los bilingües que adquieren una tercera lengua en el contexto escolar.
4. Bilingües que han adquirido un tercer idioma a través de la inmigración.

5. Miembros de una comunidad trilingüe, como en algunos estados de India o de África.

Olshtain y Nissim-Amitai (2004) describen una tipología que distingue entre el plurilingüismo natural y de transición. El plurilingüismo natural es la situación en que una persona vive en una comunidad multilingüe como la India, donde aparte del hindi y el inglés, existen varios idiomas oficiales a nivel de estados y hablar varios de ellos es lo normal; la segunda categoría se refiere a la transición al multilingüismo, que suele ser el resultado de un proceso de migración en el que los emigrantes –aparte de su idioma y cultura de origen– tienen que adaptarse y adquirir el idioma o los idiomas de la nueva comunidad, como por ejemplo un español que emigra a Bélgica. Los conceptos de multilingüismo natural y de transición son valiosos en la distinción entre las formas de multilingüismo que emergen en dos clases diferentes de la sociedad, pero no lo hacen por sí solos, sino que complementan la gama de rutas alternativas al trilingüismo que ahora se encuentra en las sociedades históricamente monolingües en Europa.



Braun y Cline (2010) señalan que todas estas tipologías tratan de categorizar las familias multilingües según su entorno lingüístico, ya que este es uno de los principales componentes para definir una tipología trilingüe. Sin embargo, estos autores afirman que no es suficiente para definir a las familias trilingües en las sociedades principalmente monolingües. En particular, apuntan que

factores relacionados con la cultura, la identidad y la familia extensa no están contemplados en las tipologías existentes o que se limitan al inglés únicamente. En su estudio con familias multilingües en contextos monolingües, en Inglaterra y Alemania, diseñan la siguiente clasificación:

1. Familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto.
2. Familias en las que uno de los padres tiene dos lenguas nativas; es decir, es bilingüe natural, y una de ellas pertenece a la comunidad o una de las dos lenguas es compartida con el otro cónyuge.
3. Familias en las que uno o los dos cónyuges tienen como lenguas nativas tres idiomas que pueden pertenecer o no a los de la comunidad y el otro tiene como lengua nativa una de las lenguas de la comunidad.

Entre sus conclusiones señalan que padres y madres con lenguas nativas diferentes entre ellas –y también de la comunidad– hacen más esfuerzo en el mantenimiento de sus lenguas entre sus hijos. En este sentido apuntan también los resultados de De Houwer (2004) quien, en un estudio a gran escala en los Países Bajos, investigó los factores que determinan si los niños que oyen tres idiomas de forma regular terminan hablando los tres idiomas o no. El autor realizó también una amplia encuesta sobre las estrategias y las prácticas de 18.046 familias con niños en Flandes, de habla neerlandesa oficialmente monolingües. De Houwer (2004:124) encontró que solo dos quintas partes de los niños encuestados podían hablar tres idiomas; en concreto, aquellos padres cuya lengua materna era el neerlandés buscaban diferentes estrategias para utilizar todos los idiomas disponibles con sus hijos con regularidad.

Los trabajos mencionados evidencian la necesidad de indagar desde una perspectiva cualitativa, las diferentes características y los factores sociales que influyen en el desarrollo del multilingüismo. Este es, precisamente, el objeto de este trabajo: la adquisición del español como lengua heredada en el contexto multilingüe australiano.

2. Metodología

2.1. Diseño

Los resultados de investigación aquí presentados son parte de una investigación más amplia realizada durante el año 2013 en el contexto socio-cultural de la ciudad de Sídney (Australia), donde existe un número significativo de familias multilingües y donde las familias, en las que uno de los cónyuges es español, quieren que sus hijos no pierdan su identidad española.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, se realizó a través de entrevistas orientadas a estudiar cómo se desarrollaba la lengua española en familias trilingües, indagando y comparando cuáles eran los aspectos sociales que influían en el desarrollo de las lenguas utilizadas.

La investigación se extendió desde febrero a diciembre de 2013. Se estructuró en dos etapas: primero, una profunda revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el objeto de estudio; y, segundo, la profundización en el tema a través de entrevistas con los casos escogidos para ello, con el fin de conocer y comprender los puntos de vista y la visión que estas familias tienen sobre las prácticas lingüísticas y los modelos implícitos en su desarrollo socio-cultural. Los datos se obtuvieron a través de una metodología cualitativa, analizando los valores, definiciones y categorías obtenidas (Goetz y Lecompte, 1998).

2.2. Muestra

La muestra empleada (descrita en Palomares y García Folgado, 2014), engloba 11 casos de familias asentadas en Australia, país en el que la lengua oficial y mayoritaria es el inglés. De estos 11 casos, ocho de ellos se engloban en la primera categoría señalada por Hoffmann (2001b), es decir niños trilingües que son criados con dos lenguas maternas diferentes de la que se habla en la comunidad, y tres en la cuarta categoría que se diferencia de la anterior en que el tercer idioma se ha adquirido más tarde por el traslado de los padres al país por motivos laborales. Desde el punto de vista de la clasificación propuesta

por Braun y Cline (2010), la mayoría de los casos pertenecen a familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto y, a su vez, sus lenguas nativas son diferentes entre ellos. De estos casos, en seis de ellos (casos 1, 4, 5, 6, 7 y 11) el español es la lengua materna del padre y, en el resto, de la madre.

2.3. Recolección de datos

La información se ha obtenido a través de la entrevista semiestructurada (Cohen y Manion, 1990), con la finalidad de obtener opiniones, creencias, actitudes y hábitos del contexto multicultural donde se vivencia la lengua y la cultura española (véase, para una descripción más amplia, Palomares y García Folgado 2014)¹. El guion de la entrevista se confeccionó tras una primera fase de observación, desarrollada entre los años 2007 a 2012, por lo que se parte de un profundo conocimiento tanto del contexto, como de los casos analizados. Se trata, en gran medida, de investigación etnográfica, ya que lo que perseguimos con las entrevistas es que la descripción que el entrevistado hiciera coincidiera no con las respuestas del resto de entrevistados, sino con su propio mundo individual y cada sujeto comunicara su experiencia personal y el significado de la misma (Santos, 1994: 79). Para alcanzar un alto grado nivel de confiabilidad y coherencia en la información obtenida, se realizaron tres entrevistas piloto, de las que se obtuvieron las conclusiones sobre su aplicabilidad.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- La entrevista se dirigió al miembro de la familia nativo en español.
- Se buscó la neutralidad; la objetividad en el proceso de entrevista.
- Un experto en metodología cualitativa – ajeno a la investigación– participó en todo el proceso de configuración de la entrevista y análisis de datos.
- Se sometió la información a un interés dialécticamente consensuado y negociado para obtener resultados reales.

2.4. Análisis de la información

Se ha realizado un análisis de contenido manifiesto que se define en el protocolo de

1. La participación de las familias fue voluntaria, y definido a través de un consentimiento informado. De acuerdo con la legislación española vigente (Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre), los datos personales facilitados por los participantes han sido almacenados y guardados en un archivo seguro y real, y los nombres se han sustituido por otros ficticios.

la entrevista. La clasificación de los códigos y las categorías se construyen utilizando tanto un enfoque de investigación deductiva como inductiva de procedimiento. El proceso de análisis se inicia con una lista predeterminada de temas –obtenidos del análisis bibliográfico sobre los antecedentes en la investigación sobre este tema– sistematizados a través de categorías que habían sido previamente definidas. De igual modo, aquellas categorías o subcategorías que fueron surgiendo del examen de los datos durante el proceso de análisis se integran en el análisis. El análisis de los datos cualitativos se realiza asistido por el programa informático *Nudist Vivo.10*.

3. Resultados y discusión

Los aspectos en los que hemos centrado la atención en este trabajo se refieren tanto al comportamiento lingüístico que los padres adoptan con sus hijos, como al contexto en el que se desenvuelven los sujetos que participan en esta situación.

« La relación con familias de la misma comunidad lingüística es una de las estrategias y motivos que influye significativamente en la adquisición de la lengua heredada y en la adquisición de aspectos culturales »

3.1. La minoría de la comunidad en la cotidianeidad

En Australia el español no es aún una de las principales lenguas. Las lenguas más habladas en el hogar (a excepción del inglés) son el mandarín (1,7%), el italiano (1,5%), el árabe (1,4%), el cantonés (1,3%) y el griego (1,3%); el porcentaje del español es bastante más bajo (0,6%) (ABS, 2013). Como podemos observar, la comunidad de habla hispana no es muy extensa, por lo que no es fácil encontrar lugares donde hablar español. Esta es una de las causas que los entrevistados apuntaban como responsable de la falta de interacción en español:

... En nuestra vida cotidiana no hablo español, en nuestro barrio no hay nadie, tan solo cuando bajo al centro de la ciudad y encuentro conocidos, pero no es el caso diario,... (caso 3)

La relación con familias de la misma comunidad lingüística es una de las estrategias que influye significativamente en la adquisición de la lengua heredada y en la adquisición de aspectos culturales. En el caso del español, las relaciones formales a través del Club español, las fiestas religiosas, la Casa Vasca y las actividades culturales que organizan las instituciones españolas presentes en Australia son, según los entrevistados, muy enriquecedoras para la difusión y mantenimiento de nuestra lengua y cultura. Desde el punto de vista organizativo de las familias que buscan el mantenimiento de su lengua, se realizan actividades más informales pero que tienen un valor motivador e influyente, como nos aportaba una entrevistada:

...A los españoles como nos gustan tanto las celebraciones y las reuniones sociales, con la excusa de una barbacoa o un picnic, y en Australia es tan fácil de hacer, es una buena forma de hablar en español y tener nuestra cultura presente, además como ya se puede encontrar cualquier producto español, la verdad es que se disfruta y la lengua se mantiene viva en la mesa... (caso 9)



3.2. La sensación de utilidad

Marr y Pooley (2009: 75) defienden la idea de que no siempre los familiares apoyan la lengua heredada, debido a que esta no es muy práctica o útil. Para ello comparan la evolución en el cambio de idioma entre el quechua y el español, entre emigrantes peruanos que se desplazaban desde las áreas rurales hacia la capital. Estos autores concluyen que la familia deja de hablar en su idioma nativo, en favor del español por el hecho de ser el quechua

un idioma sin prestigio ni función social; por ejemplo, no refleja los valores de los jóvenes, modernidad, habilidades técnicas o uso en la educación en general. De las entrevistas realizadas, no se desprende esta conclusión; ya que, por diferentes causas, tanto el español como las otras lenguas heredadas se intentan mantener y se les ha encontrado siempre un sentido de utilidad. Como indicaba una madre sueca:

...El sueco no es una lengua internacional, pero sin ella en mi país es difícil integrarse, mis hijos tienen pasaporte sueco y eso les garantiza muchos derechos que otros países no tienen, no pueden perderlos por no hablar la lengua... (caso 5)

En cuanto al español, los entrevistados denotan una alta autoestima hacia su lengua y cultura y son conscientes de su importancia internacional.

« Este país se compone de un conglomerado de culturas muy diversas, muy rico, pero la cultura española también tiene su espacio, y contribuye a enriquecer la local »

3.3. El mantenimiento de la identidad cultural

En todos los casos hemos detectado una coincidencia argumentada hacia la preservación de sus identidades culturales. La enseñanza de la lengua y las costumbres es una manera de recrear la propia cultura en un país nuevo, pero también, una manera de buscar un asidero cultural en un país, Australia, en el que los entrevistados no llegan a percibir una cultura australiana específica, como un entrevistado lo definía:

... Este país se compone de un conglomerado de culturas muy diversas, muy rico, pero... la cultura española también tiene su espacio, y contribuye a enriquecer la local... bar de tapas, conferencias sobre nuestra literatura... ¿sabes que aquí hay mucho guitarrista australiano de flamenco? Te podrías quedar sorprendido... (caso 4)

Dentro de los motivos personales hemos encontrado dos razones diferentes para mantener las lenguas nativas. Las familias que llevan tiempo asentadas en Australia están motivadas para que los niños aprendan español; por una parte, porque tienen la visión de que es lo único que les queda relacionado con su país de origen y quieren que sus hijos aprendan la lengua para mantener los vínculos con los familiares que les quedan en España y, por otra, parte quieren que sus hijos se puedan relacionar con la comunidad española en el país.

Sin embargo, las familias recién instaladas, trabajadores profesionales, lo ven como un interés socioeconómico; por un lado como lengua para trabajar –recordemos que el español es una de las lenguas más habladas del mundo– y porque contemplan la posibilidad de ser trasladados a otro país, como comentaba alguno de ellos. Ambas posiciones coinciden en que conocer las raíces es un factor que ayudará a los niños a forjar su identidad.

En cuanto a la cultura y la lengua del otro; es decir, del cónyuge, los argumentos que nos daban eran: por un lado mantener vivas sus tradiciones y, por otro, el valor económico de aprender más lenguas, en relación con el APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation):

...Asia crece y en la otra orilla se habla mucho español (refiriéndose al Pacífico). Aquí se necesita gente que hable en las lenguas asiáticas y seguro que en el futuro en español también... (caso 11)

3.4. Las ventajas del multilingüe

Poder comunicar en varias lenguas es una actividad que no solo beneficia a la persona con la capacidad para hacerlo, sino que es un beneficio para toda la sociedad; desde el punto de vista individual, ha quedado confirmada la creencia que tienen los familiares del valor añadido que supone hablar varias lenguas:

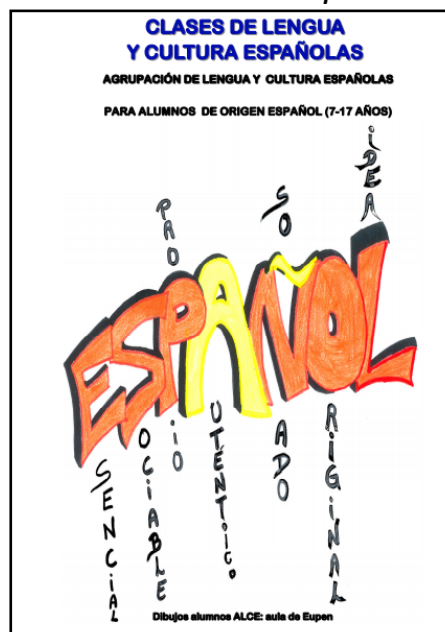
...Llevo en este país cincuenta años, nunca he dejado de hablarles a mis hijo y nietos en español, ahora algunos me lo agradecen, les

ha venido bien para trabajar, aquí hay muchas empresas que trabajan con Latinoamérica y también con España, mira Navantia, Lan,... (caso 11)

Las posibilidades de trabajar en varios países es una de las alusiones más comunes realizadas, pero también hemos recogido referencias acerca de las ventajas en el desarrollo intelectual; así, coincidimos con Wang (2008: 345) cuando apunta que la adquisición de tres lenguas ayuda a estos individuos a crear más oportunidades a nivel cultural, lingüístico, económico y social, un mayor desarrollo de la creatividad y un pensamiento divergente (Bialystok, 2007: 124).

A nivel social, los entrevistados creen que la capacidad que los miembros de una sociedad tengan para hablar otras lenguas, traerá prosperidad a la sociedad, y para ello ponen ejemplos de países como Dinamarca, Suecia... Conciben el multilingüismo como una forma de capital humano (Safont, 2005: 56).

3.5. La racionalidad del tiempo



El aspecto sobre el tiempo en el que coinciden algunos de los familiares es en la relación calidad y cantidad del tiempo; nos describían esta relación como necesaria para equilibrar el aprendizaje de las dos lenguas del hogar,

mediante la distribución del tiempo y al elegir los momentos concretos –como cuando se dirigían al colegio– para hablar en la lengua del familiar que los acompañara o escuchar canciones o algún audio-cuento. Un recurso utilizado, en algunos casos, para reforzar las lenguas del hogar, era la sustitución de uno de los comunicantes, es decir el padre o la madre, por una niñera del mismo idioma nativo, con el fin de interactuar con ellos en esa lengua y que cubriera el tiempo que uno de los progenitores no podía dedicarles por motivos laborales.

Nos hacemos partícipes de la referencia que realiza Wang (2008) sobre el uso del tiempo; lo divide de una manera más racional que natural, se tiene que sacrificar horas de juego por asistir a clases de español o de la otra lengua heredada. Los padres negocian con sus hijos la asistencia a una actividad a cambio de la otra, aunque a cierta edad (10 o 11 años) los niños comienzan a no querer ir a clase de idiomas por las tardes y la negociación se vuelve más complicada:

...A estas edades es más difícil hacerlos venir, pero saben que si vienen a las clases de español, sacarán mejor notas en la asignatura a distancia de idiomas del instituto, que les cuenta para la selectividad y eso les está motivando... (caso 8)

« Maneva señala la importancia de relacionarse con otros iguales, como factor sociocultural que tiene un rol significativo en el proceso de adquisición temprana de tres lenguas, lo que denomina una exposición activa e igualitaria »

3.6. La relación entre iguales

Sobre la relación con otros niños españoles y de los principales argumentos señalados, se concluye que la reacción de los niños depende del nivel de lengua del otro. Si los padres los presentaban en español y en los primeros momentos hablaban en español

porque se sentían cómodos y la relación con el contexto era también en español, los niños podían interactuar en español; pero cualquier factor podría distraer la situación y el inglés comenzaba a dominar. Las familias coinciden en que esta relación funciona muy bien fuera del contexto australiano, por ejemplo, dos familias trilingües comentaban cómo en Fiji, de vacaciones, donde toda la situación era en español, los niños después de unas horas juntos jugaban en español, pero al volver a Sídney y jugar en el parque donde solían hacerlo, en cuanto se descuidaban y aparecía cualquier motivo, volvían al inglés. Maneva (2004: 110) señala la importancia de relacionarse con otros iguales, como factor sociocultural que tiene un papel significativo en el proceso de adquisición temprana de tres lenguas, lo que denomina una exposición activa e igualitaria. En su estudio con dos niñas de 2 y 4 años, prueba que cualquier oportunidad para interactuar con sus iguales, en la lengua heredada, produce avances significativos en la misma. Así mismo, Quay (2008: 234) también analiza el papel de los iguales en el aprendizaje de la lengua vehicular o de la comunidad y señala que es un factor para que los niños dejen de hablar las lenguas heredadas y comience el dominio de la comunitaria. Una madre resumía su percepción de la siguiente manera:

...Si los acostumbras desde pequeños, se puede conseguir que jueguen entre ellos en español, pero una vez que comienza a

dominar el inglés, hay que esperarse hasta después de la adolescencia para que vuelvan a interactuar entre ellos en español o en la otra lengua heredada. Ahora bien, te puedo asegurar que no es esfuerzo perdido, aunque ha habido unos años en los que no han hablado ni siquiera entre ellos en español, solo conmigo, en las clases de español y en los viajes a España, una vez que pasan esta etapa, su español fluye y se perfecciona. (caso 5)

4. Conclusiones

De los datos analizados ha quedado de manifiesto que la percepción sobre el mantenimiento del español en este contexto se basa en la búsqueda de la comunidad como apoyo al desarrollo lingüístico y cultural. La enseñanza de la lengua y las costumbres es una manera de recrear su propia cultura en un país nuevo y de preservar sus identidades culturales. Una de las principales motivaciones para mantener las lenguas heredadas es también el sentido de la utilidad para los niños en el futuro, ya que los entrevistados creen que la capacidad de los miembros de una sociedad para hablar otras lenguas repercute en prosperidad para la sociedad. Los entrevistados piensan que mantener un equilibrio entre las tres lenguas es difícil; asimismo, los factores afectivos relacionados con el mantenimiento de las lenguas podrían venir determinados según los valores atribuidos desde la familia y la comunidad. Asimismo, ha quedado definido el convencimiento absoluto que las familias

tienen con respecto a que sus hijos tienen que aprender sus lenguas heredadas, sin que ello vaya en detrimento del aprendizaje de la lengua de la comunidad; es decir, no ven ningún inconveniente en aprender ambas lenguas heredadas y la lengua de la comunidad.

« Poder comunicar en varias lenguas es una actividad que no solo beneficia a la persona con la capacidad para hacerlo, por lo contrario, es un beneficio para toda la sociedad »

Es cierto que podemos encontrar limitaciones en este estudio, pues nuestros casos son familias profesionales con un nivel de estudios alto y un nivel socioeconómico medio, pero también esto podría ser una de las causas en el empeño de mantener las tres lenguas en el hogar.

Para concluir este trabajo, cabe destacar que el contacto con la comunidad lingüística y la interacción entre iguales en la misma lengua está entre los principales aspectos que hay que desarrollar para educar a los niños en su adquisición de lenguas de manera simultánea desde el nacimiento, ya que son factores que dan sentido de utilidad al proceso de aprendizaje, todo ello con el fin de que los niños y las niñas vayan creciendo con un sentido de identidad multicultural característico de la aldea global.

Referencias bibliográficas

- ABS (Australian Bureau of Statistics [oficina australiana de estadística]). (2013). *Lenguas habladas en casa* [en línea]. Extraído el 10/10/2013 de: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features902012-2013>.
- BARNES, J. (2006). *Early trilingualism: A focus on questions*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- BARNES, J. (2011). "The influence of child-directed speech in early trilingualism", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 8, nº 1, 42-62.
- BARRON-HAUWAERT, S. (2003). "Trilingualism. A study of children growing up with three languages", en TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages*, 129-50. Westport (Connecticut): Praeger.
- BRAUN, A. y CLINE, T. (2010). "Trilingual families in mainly monolingual societies: working towards a typology", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, nº 2, 110-127.
- BIALYSTOK, E. (2007). "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research", en *Language Learning*, vol. 57, 45-77.
- BRAUN, A. (2008). "A sociocultural perspective on the language practices of trilingual families in England and Germany", en TEMMERMAN, R., DARQUENNES, J. y BOERS, F. (eds.), *Multilingualism and applied comparative linguistics. Cross-cultural communication, translation studies and multilingual terminology*, vol. 2, 44-63. Newcastle (Inglaterra): Cambridge Scholars Press.
- CENOZ, J. y JESSNER, U. (eds.). (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- CHEVALIER, S. (2012). "Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 9, nº4, 437-454.
- CLINE, T. y DE ABREU, G. (2005). "Minority ethnic pupils in mainly white schools: What it means to be 'bilingual'", en COHEN, J., McALLISTER, K. T., ROLSTAD, K. y MACSWAN, J. (eds.) *Proceedings of the fourth international symposium on bilingualism*, 542-551. Somerville (Massachusetts): Cascadia.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE HOUWER, A. (2004). "Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders", en HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.), *Trilingualism in family, school and community*, 118-135. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HAMMERSLEY y ATKINSON (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- HOFFMANN, C. (1985). "Language acquisition in two trilingual children", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 6, nº 6, 479-495.
- HOFFMANN, C. (2001a) "The status of trilingualism in bilingualism studies", en CENOZ, J., HUFSEIN, B. y JESSNER, U. (eds.), *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübinga (Alemania): Stauffenburg.
- HOFFMANN, C. (2001b). "Towards a description of trilingual competence", en *The International Journal of Bilingualism*, vol. 5, nº 1, 1-17.
- HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.) (2004). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- HUFSEIN, B. y MARX, R. (2004). "A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in German language", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, nº 2, 141-154.
- MANEVA, B. (2004). " 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 Years", en *The International Journal of Multilingualism*, vol. 1, nº 2, 109-122.
- MARR, T. y POOLEY, T. (2009). "Towards a shifters' view of language shift", en *A comparative study of Lima and Lille*, vol. 15, nº 2, pg. 3036. Cahiers.
- OLSHTAIN, E. y NISSIM-AMITAI, F. (2004). "Being trilingual or multilingual: Is there a price to pay?" en HOFFMANN, C. y YTSMA, J. (eds.), 30-50. Clevedon (Inglaterra): Multilingual Matters.
- PALOMARES CUADROS, J. y GARCIA FOLGADO, M. J. (2014). "Una mirada a las creencias sobre el mantenimiento del español como lengua heredada en contextos multilingües" en QUAY, S. (2008), *Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context*. First Language, vol. 28, nº 1, 5-33. Australia: MarcoELE.
- QUAY, S. (2011). "Trilingual toddlers at daycare centres: The role of caregivers and peers in language development", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 8, nº 1, 22-41.
- SAFONT JORDÀ, M.P. (2005). *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAVANS, A. y SWISHER, V. (2006). "Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition", en *International Journal of Multilingualism*, vol. 3, nº 3, 193-220.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VILLA, A., ÁLVAREZ, M. y RUIZ, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- WANG, X. (2008). *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol (Inglaterra): Multilingual matters.