

PALOMARES CUADROS, JUAN
CEIP SIERRA NEVADA, GRANADA
GARCÍA FOLGADO, MARÍA JOSÉ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

UNA MIRADA A LAS CREENCIAS SOBRE EL MANTENIMIENTO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN CONTEXTOS MULTILINGÜES EN AUSTRALIA

BIODATA

Juan Palomares Cuadros es maestro bilingüe en Educación Primaria en el CEIP Sierra Nevada de Granada. Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación. Master en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE (Universidad de Jaén-Fundación Funiber). Ex director y profesor de la Agrupación de Lengua y Cultura españolas en Australia, del MECD y profesor invitado en la Universidad de Singaraja-Bali (Indonesia) con el proyecto *Diseño e implantación de proyectos Bilingües en la educación obligatoria*. Ex profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

María José García Folgado es Licenciada y Doctora en Filología Hispánica por la Universitat de València. Profesora de ELE desde el año 2002. Desde 2006 es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València y desde 2012 coordina la materia *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas en Contextos Multilingües* del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. Miembro del Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (GIEL).

RESUMEN

Este artículo se inserta en la línea de investigación sobre el español como lengua heredada en contextos multilingües. Concretamente, se abordan las creencias sobre el mantenimiento del español como lengua heredada en Australia, en familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto, y, a su vez, sus lenguas nativas, la del padre y la madre, son diferentes entre ellas. La investigación se enfoca específicamente en la situación del español en relación con la otra lengua heredada (de cada caso) y el inglés como lengua vehicular.

PALABRAS CLAVE: trilingüismo, español como lengua heredada, adquisición multilingüe, creencias, inmigración

ABSTRACT

This article falls in line with research carried out on Spanish as a heritage language in multilingual contexts. More specifically, it deals with beliefs about the maintenance of Spanish as a heritage language in Australia, in families whose native languages are other than the vehicular and official language of that given social context, and in turn, their native languages –both the father's and the mother's– are different between them. This research focuses specifically on the situation of Spanish in relation with the other heritage language (of each case) and English as a vehicular language.

KEY WORDS: trilingualism, Spanish as a heritage language, multilingual acquisition, beliefs, immigration

1. INTRODUCCIÓN

La globalización nos ha traído, entre otras cosas, la intensificación de los flujos migratorios. En el caso de los españoles el fenómeno es muy significativo, ya que en estos últimos años la situación socioeconómica ha hecho de España, de nuevo, un país de emigrantes. Como resultado cada vez es más común encontrar familias multilingües, que usan a diario dos, tres, o en algunos casos cuatro o cinco lenguas, una de las cuales es el español¹.

Durante el siglo XX se estudió con cierta profundidad la adquisición de dos lenguas, tema sobre el que existe un amplio y extenso cuerpo de conocimiento científico, pero la investigación sobre la adquisición de tres lenguas es relativamente reciente. Entre las razones de este hecho se encuentran no solo la menor presencia de contextos y núcleos familiares trilingües sino también la complejidad del objeto de estudio. Dicha complejidad viene dada por múltiples factores,

¹ Agradecemos a la Dra. Sara Gómez Seibane (Universidad de Castilla-La Mancha) y la Dra. Silvia Chireac (Universitat de València) sus comentarios y aportaciones a este trabajo.

entre ellos las diferentes formas en las que se han adquirido las lenguas (Hoffmann & Ytsma, 2004), así como el entorno en el que se desarrollan (Braun, 2006). Los avances en la investigación dependen de tener una visión clara de las diversas formas que el fenómeno puede adoptar y cuál es el interés, motivación y perspectiva de los individuos que están expuestos a este fenómeno. Un cierto número de investigadores (Barnes, 2006 y 2011; Cruz-Ferreira 2006; Dewaele, 2000 y 2007; Wang, 2008, entre otros) han sugerido que la adquisición de lenguas heredadas en contextos multilingües puede ser apoyada por otros familiares, como una estrategia que estimule la adquisición del lenguaje "natural" para los niños, pero ¿qué ocurre cuando esto no es así?, ¿cómo operan estas familias para mantener su lengua y cultura?, ¿cómo perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje de su lengua y cultura?

Este trabajo persigue dar respuesta a esas preguntas a partir de la indagación en los pensamientos de las familias inmigrantes sobre el mantenimiento de sus lenguas en el seno familiar en una sociedad monolingüe donde el inglés es la lengua vehicular o de la

comunidad; es decir, se trata de estudiar cómo perciben las familias la adquisición simultánea de tres lenguas desde el nacimiento.

Se ha realizado un estudio de naturaleza cualitativa que se ha desarrollado en la ciudad de Sídney (Australia), lugar configurado tradicionalmente desde el siglo XIX por inmigrantes llegados desde diversas partes del mundo y donde, actualmente, existe un número creciente de familias en las que uno de los cónyuges es español y se persigue que sus hijos aprendan y mantengan esta lengua. Por ello, nos hemos centrado en familias que asisten a clases en las aulas de lengua y cultura españolas en Sídney durante un periodo amplio de tiempo (2007 a 2013).

2. ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS PREVIAS

2.1. LA NOCIÓN DE TRILINGÜISMO

Como ya se ha indicado, la investigación en la adquisición y desarrollo del lenguaje en contextos multilingües es un fenómeno relativamente reciente. El desarrollo lingüístico de niños que desde su nacimiento están expuestos a dos lenguas (De Houwer, 1990, *Bilingual First Language Acquisition*) es un fenómeno que comienza a estudiarse a principios del siglo XX (Ronjat, 1913). Sin embargo, hay que esperar hasta los años sesenta (Murrell, 1966) para ver los primeros estudios sobre la adquisición temprana de tres lenguas o como lo define Quay (2001) *Trilingual First Language Acquisition*. A partir de entonces, como señala Meisel (2008) en las últimas dos décadas ha habido un incremento sustancial en el interés por este fenómeno debido, entre otros factores, a la creciente globalización y los movimientos migratorios de las sociedades en general. Cada vez aparecen más casos de familias multilingües, en las que se habla

regularmente más de una lengua materna, y al mismo tiempo existen comunidades donde hay más de una lengua oficial, como veremos más adelante en las tipologías de trilingüismo.

Uno de los aspectos clave en la conceptualización de la adquisición temprana de tres lenguas es la diferenciación del concepto de bilingüismo frente al de trilingüismo, el cual fue descrito por primera vez a comienzos de este siglo por Hoffmann (2001a y 2001b). Anteriormente, la adquisición de tres lenguas desde el nacimiento fue tratada como una forma de bilingüismo: Haugen (1956: 9) nos hablaba de 'bilingüismo múltiple', cuando se refería al uso de múltiples lenguas; de manera similar, Oksaar (1978: 19) definía el bilingüismo como la habilidad de una persona para usar en el instante dos *o más lenguas*. Paradis (2007: 16), por su parte, justifica el uso del término 'bilingüe' para incluir al multilingüismo, argumentando que en la mayoría de los casos los resultados investigados en niños bilingües se podrían aplicar a multilingües. De estos planteamientos, se puede deducir que las investigaciones sobre el trilingüismo se llevaron a cabo usando el marco conceptual del bilingüismo, hasta que Hoffmann (2001b) a principios de siglo pide a la comunidad científica una definición de trilingüismo diferenciada de la de bilingüismo.

Entre las definiciones de este concepto, recientemente, Chevalier (2012: 437) ha descrito a los niños y niñas trilingües como aquellos que desde su nacimiento están expuestos diariamente a tres lenguas en contextos no formales, de las cuales, al menos una sería la lengua materna. Se entiende lengua materna como la lengua que se habla y se aprende en casa desde la infancia (Montrul, 2013: 3) y la exposición diaria a tres lenguas, como la exposición diaria a un *input* en cada una de las lenguas (De Houwer, 2009: 4)

independientemente de que sean lenguas heredadas o de la comunidad.

Esto ha llevado durante la primera década de este reciente siglo a la configuración y descripción de la *competencia trilingüe*. Para Hoffmann (2001b: 11) la competencia trilingüe es 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. De la misma manera, este autor nos señala que la competencia trilingüe, igualmente, implica la capacidad de funcionar como monolingües, bilingües o trilingües, permitiendo al hablante crear sus propios medios lingüísticos para dominar determinadas situaciones comunicativas, puesto que, como explica, es de gran interés el componente pragmático, es decir, la capacidad de realizar una elección correcta ya se actúe como monolingüe, bilingüe o trilingüe.

2.2. TIPOLOGÍAS DEL TRILINGÜISMO

Hoffmann (2001b) desarrolló una tipología de trilingüismo, teniendo en cuenta tanto el contexto social como las circunstancias en las que los niños pueden adquirir tres idiomas. El autor se refiere a las comunidades monolingües, bilingües o trilingües donde entre el hogar y la sociedad se pueden utilizar tres idiomas, incluyendo el aprendizaje de un tercer idioma a través de la educación o la inmigración. En ese marco, define cinco tipos:

1. Niños trilingües que son criados con dos lenguas maternas diferentes de la que se habla en la comunidad, por ejemplo español y neerlandés en Australia.

2. Niños que crecen en un programa bilingüe de la comunidad y cuya lengua materna es diferente de los idiomas oficiales de la comunidad, como podría ser un niño australiano nacido en Bélgica.

3. En tercer lugar, 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 la comunidad trilingüe, como en algunos estados de India o de África.

Cenoz y Jessner (2000) indagan en las situaciones en que se adquiere inglés como tercera lengua a través de la escolarización. Entre los casos tipificados se encuentran:

1. Hablantes nativos de dos idiomas que aprenden inglés como tercera lengua, como los hablantes nativos de francés y euskera.

2. Hablantes nativos de un idioma que aprenden un segundo idioma hablado por la comunidad, es decir comunidades bilingües, más el inglés en la escuela, como los hablantes nativos de español que aprenden catalán e inglés.

Olshain y Nissim-Amitai (2004) describen una tipología que distingue entre el plurilingüismo natural y de transición. El plurilingüismo natural se refiere a una 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, además 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 a las familias multilingües según su entorno lingüístico, ya que la lengua 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, siguiendo a Cenoz y Jessner (2000), 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 tipología:

1. En el primer grupo se encuentran familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto, es decir, ni inglés ni alemán y a su vez, sus lenguas nativas son diferentes entre ellos.
2. El segundo se diferencia del primero en 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. Y en el tercer grupo, 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, a las de la comunidad, hacen más esfuerzo en el mantenimiento de sus lenguas entre sus hijos.

2.3. LENGUA ESPAÑOLA Y TRILINGÜISMO

Las investigaciones sobre el español como lengua heredada en contextos de trilingüismo en su mayoría se centran en entornos donde el español y el inglés se aprenden en convivencia con una tercera lengua. En esa línea, Hoffmann (1985) realizó un estudio con dos niños que adquirirían alemán-español-inglés, con el inglés como lengua vehicular². Entre sus resultados hay que destacar que el español aparece como lengua más fuerte hasta que el niño entra en la escuela primaria, momento en el que el inglés se vuelve dominante; de ahí concluye que la lengua dominante depende de las circunstancias, y en consecuencia es variable y dinámica. Unos años más tarde, el mismo autor (Hoffmann 1992) entabla una conversación con un niño de dos años y medio que se encontraba adquiriendo alemán-español-inglés y descubre que el niño era

² Stavans (1992) también trabajó con dos niños entre 2 y 8 años y observó la adquisición del español, el hebreo y el inglés en USA

consciente de la utilización diversa de español e inglés, pero no de mezclar el léxico alemán con el de su pariente morfológico, el inglés. Clyne (1997), por su parte, realizó un estudio con tres grupos de inmigrantes, uno de los cuales utilizaba el italiano y español como lenguas nativas y el inglés como lengua vehicular. El autor encuentra que el español era la lengua dominante en el contexto familiar, el italiano en la relación con los colegas y familias de este origen y el inglés la lengua del trabajo. Concluye que existen características específicas de los adquirientes trilingües en términos de competencia multilateral, que podrían ser parte de la competencia trilingüe, como la triple identificación interlingua y el establecimiento de una especial relación triangular entre las tres lenguas. En esa línea de investigación sobre la competencia multilingüe, Stavans y Swisher (2006) analizan los cambios de códigos (*code switches*) producidos por dos niños trilingües (de 2 y 5 años respectivamente) que adquieren inglés, español y hebreo al mismo tiempo desde el nacimiento. Entre sus conclusiones, sostienen la existencia de una competencia trilingüe en desarrollo. Por su parte, Montanari (2011) se centra en la habilidad de niños de 2 a 4 años para diferenciar su producción fonológica y fonética en tagalo-español-inglés. En sus conclusiones señala que los sujetos investigados producen una variedad de fonemas específicos en cada lengua más amplia que los propios monolingües, lo que sugiere que una exposición multilingüe puede conducir a una mayor atención hacia las propiedades fonológicas de los idiomas, mejorando así las producciones fonológicas³.

³ Otras investigaciones sobre el trilingüismo en las que una de las lenguas es el español son aquellas que aluden al contexto español e incluyen las lenguas autóctonas, si bien no responden exactamente a la tipología de nuestro trabajo, dado que, atañen a situaciones de bilingüismo en las que se aprende una tercera lengua, habitualmente el inglés. En esa línea, ha interesado analizar el impacto de la introducción temprana del inglés en la competencia en las lenguas primeras y/o

Si bien esta breve relación no cierra la lista de trabajos e investigaciones sobre el tema, nos permite constatar que existe un interés creciente por investigar el fenómeno del trilingüismo en la sociedad actual y desde diferentes perspectivas y, en ese marco, el español se convierte en uno de los focos principales dado el alto número de hispanohablantes en el mundo y su peso migratorio.

2.4. LA LENGUA ESPAÑOLA EN AUSTRALIA

Como ya se ha indicado, en este trabajo analizamos las creencias sobre el mantenimiento del español en Australia, esto es, como idioma que se pretende dejar en herencia dentro de un complejo contexto, donde los herederos tienen que crearse su propia identidad asimilando el multilingüismo en el que se encuentran inmersos. Adoptamos la definición del término 'lengua heredada'⁴ de Valdés (2001), dado que responde a parámetros similares a los de nuestra investigación; esto es, un hablante que ha crecido en un hogar donde se habla otra lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, en cierta medida, bilingüe en esa lengua y en inglés (Valdés, 2001: 38)⁵. Como indica Carlino, la investigación sobre el español como lengua heredada se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos como respuesta "a

segundas (Cenoz, 1997 para el contexto vasco), la pragmática de la interlengua en relación con la adquisición de terceras lenguas (Safont Jordà, 2005 para el contexto catalán) o la influencia del habla directa (*child-directed speech* o CDS) en contextos donde los aportes exteriores (*inputs*) son limitados (Barnes, 2011 para el contexto vasco), entre otras investigaciones.

⁴ Para la noción 'lengua heredada' véase Peyton, Ranard, & McGinnis (2001), así como Hornberger & Wang (2008)

⁵ "A language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is some degree bilingual in that language and in English" (Valdés, 2001: 38).

las necesidades sociales, culturales y demográficas de la población de origen hispano en constante crecimiento y sus posibilidades de desarrollo" (2006: 1) y eso ha determinado que se haya descrito, principalmente, en función de esa relación inglés (lengua dominante) - español (lengua heredada) (véase Montrul, 2008 y Acosta, 2012).

Las investigaciones sobre el español en el contexto Asia-Pacífico y, concretamente, Australia y Nueva Zelanda, no son muy abundantes; destacan los trabajos de Martín quien, entre otras cuestiones, investiga la historia de la comunidad hispanohablante en Australia (2002), así como las creencias sobre el mantenimiento de la lengua de la segunda generación de hispanohablantes en ese país, a través de entrevistas realizadas entre 1995 y 2007 (2011). De manera similar, Walker (2011), analiza el mantenimiento del español en Nueva Zelanda en la comunidad latinoamericana; asimismo, Jones Díaz (2011) se detiene en la comunidad latinoamericana de Sídney y estudia, a partir de las "voces de los niños" las relaciones entre el mantenimiento de la lengua y la construcción de la identidad cultural. Por otra parte, desde una perspectiva más general, Acosta (2011) aborda la necesidad de estudiar el español como lengua heredada en el contexto Asia-Pacífico región, con sus propias características e idiosincrasia.

3. TRILINGÜISMO Y ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN AUSTRALIA

3.1 METODOLOGÍA

La población objeto de estudio está compuesta por once casos de familias asentadas en Australia, país en el que la lengua oficial y mayoritaria es el inglés. Estas familias tienen, por tanto, dos lenguas heredadas y el inglés como lengua de la comunidad. En la tabla 1 se ha definido una categorización de los casos escogidos para el estudio, siguiendo a Hoffmann (2001b) y Braun y Cline (2010). De las cinco categorías expresadas por Hoffmann, nos hemos centrado principalmente en la primera si bien se han elegido tres casos del tipo 4, dado que este tipo se diferencia solo 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, 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. Aunque hay tres casos en que uno de los padres tiene dos lenguas nativas y una de ellas pertenece a la comunidad o una de las dos lenguas es compartida con el otro cónyuge.

El principal criterio de inclusión y exclusión establecido ha sido que la lengua española fuera una de las nativas y el inglés la lengua de la comunidad. La segunda lengua nativa se dejó aleatoria, ya que no se pretendía realizar una comparación entre la adquisición de una lengua u otra, por lo que se consideró que esa heterogeneidad del grupo y singularidad de cada caso, podía enriquecer el estudio sociocultural. Por otra parte, no se establecieron variables como la edad de los hijos, ya que el objetivo que se perseguía era disponer

de una muestra heterogénea lo más amplia posible en cuanto a las edades de los miembros de las familias, tanto en los niños y niñas, como en los padres. Por ello aparecen tanto padres y madres con hijos ya adultos, como ocurre en el caso 8, y familias que acaban de comenzar con la aventura trilingüe, como es el caso primero.

Para seleccionar los casos de nuestra muestra, hemos utilizado el denominado *muestreo secuencial conceptualmente conducido* (Hammersley & Atkinson, 1995: 38) es decir, guiado por un planteamiento conceptual que reúne todos los casos disponibles que tengan algún interés para la investigación, esto es, familias donde uno de los cónyuges es español, tiene interés en mantener su cultura de origen y el español como lengua materna, así como que cumplan los requisitos tipológicos definidos anteriormente. En la tabla 1, puede observarse su distribución:

TABLA 1. CASOS ESTUDIADOS

CASO	PARENTESCO	LENGUAS NATIVAS PATERNAS	LENGUAS NATIVAS MATERNAS	LENGUA VEHICULAR	NÚMERO DE HIJOS	EDAD	TIPOS	
							B&C (2010)	H (2001B)
1	padres abuela abuelo	español español español	neerlandés neerlandés neerlandés	inglés	2	3-5	1	1
2	padres abuela abuelo	griego / español griego griego	español español español	inglés	1	5	1	4
3	padres abuela abuelo	francés / inglés francés francés	español español español	inglés	1	13	2	4
4	padres abuela abuelo	español / japonés español español	japonés japonés japonés	inglés	2	8-10	1	1
5	padres abuela abuelo	español español español	sueco / inglés sueco / inglés	inglés	3	3-5-7	1	1
6	padres	español	mandarín	inglés	2	10- 12	1	1

	abuela abuelo	español español	mandarín/cantonés mandarín/cantonés					
7	padres abuela abuelo	español / inglés español / inglés español / inglés	polaco polaco polaco	inglés	2	1-3	1	4
8	padres abuela abuelo	árabe árabe árabe	español español español	inglés	2	16- 18	1	1
9	padres abuela abuelo	español español español	tagalo / inglés tagalo tagalo / inglés	inglés	2	6-8	2	1
10	padres abuela abuelo	alemán alemán alemán	español español español	inglés	2	3-5	1	1
11	padres abuela abuelo	español español español	griego griego griego	inglés	3	3-5-9	1	1

La investigación se ha desarrollado en dos fases; en la primera (2007-2012), se utilizó la observación participante como técnica de recogida de datos y en la segunda (2012-2013), se han llevado a cabo entrevistas. La fase de observación participante se desarrolló durante seis cursos, durante los cuales se compartió con los casos investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana para conocer directamente toda la información que poseían los sujetos de estudio sobre su propia realidad; es decir, se pretendió conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo (DeWalt y DeWalt, 2011). Esta recogida de información ha servido para que, a la hora de realizar las entrevistas, se posea un conocimiento adicional del contexto familiar y social de cada uno de los casos, lo que ha permitido profundizar en aquellos aspectos que se han considerado más interesantes para la investigación.

La entrevista semiestructurada tenía la finalidad de obtener opiniones, creencias, actitudes y hábitos del contexto multicultural donde se vivencia la lengua y la cultura española y al realizarse de forma individual, pretendimos dotarla de una gran flexibilidad para

dar a los entrevistados libertad de exponer sus ideas, así como nos ha permitido profundizar en aquellos aspectos que hemos creído más interesantes⁶.

Para alcanzar un alto grado nivel de confiabilidad y coherencia en la información obtenida, primero realizamos tres entrevistas piloto, de las que se obtuvieron las conclusiones sobre su aplicabilidad. Como señalan Villa, Álvarez y Ruiz (2003) pretendíamos que nuestra entrevista tuviera un alto grado de credibilidad, transferibilidad y consistencia. Por ello pretendimos con el pilotaje analizar la claridad con la que se obtiene la información correspondiente a los objetivos determinados y valorar los significados que ha generado el investigador (Stake 2005).

Para conseguir un alto grado de validez, es decir, un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos, se realizaron los siguientes pasos:

- La entrevista se dirigió al miembro de la familia nativo en español.
- Se buscó la neutralidad, es decir, la objetividad en 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.

⁶ La participación de las familias fue voluntaria. Se les informó previamente del proceso de investigación y dado que el objeto de estudio es muy cercano a ellos, a todos les pareció muy interesante colaborar en el proyecto. 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.

- Se sometió la información a un interés dialécticamente consensuado y negociado, para obtener resultados reales.
- Se compararon y se discutieron los resultados en relación a los obtenidos en estudios de naturaleza similar.

Por último, se realizó un análisis de contenido manifiesto que se define en el protocolo de la entrevista. La clasificación de los códigos y las categorías se construye utilizando tanto un enfoque de investigación deductiva como inductiva de procedimiento. El proceso de análisis se inició con una lista predeterminada de temas, obtenidos de la revisión bibliográfica sobre los antecedentes en la investigación, sistematizados a través de categorías que habían sido previamente definidas. De igual modo, aquellas categorías o subcategorías que ha ido surgiendo del examen de los datos durante el proceso se han integrado en el análisis, el cual se realizó asistido por el programa Nudist Vivo. 10.

4. RESULTADOS

Conocer las creencias sobre el mantenimiento de la lengua heredada requiere analizar el comportamiento lingüístico que los padres adoptan con sus hijos y, además, es necesario un análisis del contexto en el que se desenvuelven los sujetos que participan en esta situación. Hemos dividido el análisis en diferentes apartados, con el objetivo de ir profundizando en cada uno de los aspectos que son cruciales para conocer el objeto de estudio, según la literatura existente (Barnes, 2006 y 2011; Barron-Hauwaert, 2000; Braun & Cline, 2010; Cruz-Ferreira, 2006; De Houwer, 2004; Dewaele, 2000

y 2007; Döpke, 1992; Lanza, 2004; Maneva, 2004; Montanari, 2011; Quay, 2001 y 2008; Kazzazi, 2007 y 2011; Wang, 2008).

a) INVENTARIO LINGÜÍSTICO FAMILIAR

Como se desprende de los datos expuestos en la tabla 1, en los casos analizados existe una amplia variedad de situaciones lingüísticas. Siguiendo a Hoffmann (2001b) y Braun y Cline (2010) hemos escogido para nuestra investigación familias cuyos idiomas nativos son diferentes de la lengua vehicular y oficial del contexto, y a su vez la lengua del padre y de la madre, son diferentes entre ellas. Enfocándonos específicamente en la situación del español en relación con la otra lengua heredada (de cada caso) y el inglés como lengua vehicular.

Los padres y madres de las familias analizadas no tienen la lengua de la comunidad, el inglés como lengua nativa (a excepción del caso 3). Esta lengua la han aprendido como lengua extranjera por razones relacionadas con los estudios y el trabajo principalmente. No hemos especificado las lenguas en las que los cónyuges son competentes, porque ello no influye directamente en sus actuaciones en la enseñanza de su lengua nativa. Sí se ha recogido en las entrevistas, como dato a tener en cuenta para valorar el grado de multilingüismo familiar.

En el caso de los abuelos aparecen dos situaciones: a) abuelos que viven en el país de acogida (emigrantes de los años 50 y 60), aquí encontramos dos posibilidades: aquellos que hablan el inglés a un nivel aceptable para relacionarse y aquellos que no pueden hablar la lengua vehicular del país o la hablan con dificultad; b) abuelos que viven en sus países de origen y no conocen el inglés ni tampoco la lengua nativa de los otros abuelos por lo que los niños tienen que

aprender la lengua de los abuelos, tanto maternos como paternos, si quieren comunicarse con ellos.

b) PREFERENCIAS LINGÜÍSTICAS

Aunque como señala Genesee (1998: 340) los niños que adquieren tres lenguas simultáneamente desde el nacimiento pueden usar diferenciadamente cada uno de sus sistemas idiomáticos con un alto grado de sensibilidad dependiendo del contexto donde se sitúan, existen factores que determinan las preferencias por uno u otro idioma. En nuestro contexto, las preferencias lingüísticas dentro del seno familiar han quedado definidas por la relación afectiva que cada niño tiene con la lengua, la prioridad que los padres dan a una u otra lengua y la capacidad de los cónyuges de hablar la lengua del otro.

Hemos comprobado que, en la mayoría de los casos, la primera lengua que los niños hablaban o dominaban era la de la madre a excepción del caso 3. La explicación que hemos encontrado a esta situación está relacionada con el país de nacimiento y la situación socio-económica del país. En Australia, en general, las madres no trabajan, o trabajan a tiempo parcial, hasta que los infantes cumplen tres o cuatro años, ya que el año de preescolar comienza cuando estos cumplen los cinco años, y la educación anterior, si existe, no es obligatoria ni gratuita. En la mayoría de las familias entrevistadas, esta situación se repite: las madres no trabajan por razones económicas, pues como nos señalaba un entrevistado: "...tanto la guardería como la escuela infantil tienen unos precios muy elevados" (caso 10). También hay que señalar que en Australia el tiempo de lactancia se suele prolongar entre seis meses y un año (ABA, 2013), por lo que los hijos reciben un alto grado de estimulación en la lengua de la madre. Sin embargo, en el caso 3, el bebé nace en Bélgica y es el padre, francófono, el que es

responsable de su cuidado ya que la que tiene el principal trabajo es la madre, de origen español, con un derecho a 4 meses de maternidad. Eso provoca que la lengua de la madre, el español, pase a un segundo plano, y el francés sea la lengua dominante.

En cuanto a la prioridad que los padres dan a una u otra lengua, se observan una amplia variedad de situaciones, que dependen de diversos factores, como el permiso de maternidad, la ayuda en la crianza del bebé, la disponibilidad de los familiares y vecinos y, sobre todo, la motivación de los padres y las madres hacia la adquisición de las tres lenguas. Centrándonos en el español, cuando la madre es española, y la familia se encuentra residiendo en Australia, en todos los casos los niños muestran un uso predominante del español y un uso mucho más restringido de la lengua nativa del padre, lo cual coincide con las conclusiones de Martín (2011). Este autor (en la línea de Kamada 1997 y haciendo referencia a una investigación propia de 1997), indica que, en el ámbito australiano, la competencia en español es superior en aquellos hablantes que heredan su lengua por vía materna frente a aquellos casos en el que el hablante de español es el padre (2011: 285). De hecho (siguiendo a Gibbons y Ramírez, 2004), llega a afirmar "The use of Spanish language with the mother was a better predictor of Spanish language proficiency in Sydney Hispanic adolescents than the use of Spanish with the father" (Martín, 2011: 285).

La capacidad de los cónyuges de hablar la lengua del otro también influye en un alto grado en la configuración lingüística del hogar⁷.

⁷ Martín considera que la dominancia de lenguas en el hogar depende, en gran medida, de la madre: "In the case of the Spanish-speaking community in Australia, these effects have also been attested. In particular, it has been found that when in an intermarried family where the father is Hispanic and the mother is

En la situación en la que los niños pasan más tiempo con la madre que con el padre, el hecho de que la madre hable la lengua del padre, y no al contrario, hace que se equilibre la dominancia de idiomas, pues como señalaba uno de los entrevistados: "...muchas veces las conversaciones fluían en español, por el propio interés de la madre de que el español también lo practicasen los niños, o por lo menos lo oyesen y no solo su lengua" (caso 3).

En los casos en que uno de los cónyuges no habla la lengua del otro, los niños tienen que interactuar en la lengua del padre, por lo que siempre se sienten obligados a hablar con el padre en su lengua. A este respecto nos comentaba un entrevistado:

Conmigo tienen que hablar en español, yo no hablo tagalo y nunca les he dado la oportunidad de que me hablen en inglés. Además creo que no se sienten cómodos hablando conmigo en inglés. Ellos sienten, los dos, que no es mi lengua y a mí se dirigen en español, pero me gustaría aclarar una cosa, conforme que crecen, hay una lengua especial entre ellos y yo; no creo que podría mantener en Australia el español, si no tengo alguna ayuda, en el colegio, las clases del Gobierno español, viajes a España... (caso 6).

Cuando los padres tienen que imponer la preferencia que creen más adecuada para que la comunicación fluya y, a la vez trabajar los idiomas, aparecen diferentes opciones:

- Si uno de los cónyuges está solo con los niños la estrategia está clara, solo se habla esta lengua. Un padre lo explicaba del siguiente modo: "Son los mejores momentos para hablar con ellos en español, al no haber ninguna interferencia de la otra lengua, disfruto con ellos mucho, cada día aparece una palabra, un giro que me sorprende" (caso 4).

not, the couple uses less Spanish in the home domain than when the non-Hispanic is the father" (Martín 1997, en Martín 2011: 285).

- En cambio, cuando todos están en casa, la opción más generalizada es dejar fluir conversaciones en ambos idiomas, e incluso en los tres cuando hay alguien que no habla los idiomas familiares (vecinos, amigos australianos, etc.). Esta situación presenta una alta frecuencia en nuestra investigación: "Parece complicado para un ajeno, pero en mi casa, en algunos momentos se habla en tres lenguas, la madre en español, el papá en griego y los amigos juegan con él en inglés. Aparecen momentos en que tenemos que usar el inglés..." (caso 10).

C) EL PLAN PREVISTO

En general, los entrevistados coinciden en la forma de plantear la adquisición de tres lenguas. Se presentan dos etapas o fases: la primera iría desde el nacimiento hasta la edad escolar y la segunda, a partir de la entrada de los niños en la escuela, ya que la mayoría considera necesario que los niños tengan apoyo externo para mantener las tres lenguas.

En la primera etapa, se pretende que el aprendizaje y adquisición se lleve a cabo a través del habla directa y el contacto con las respectivas familias, amigos y miembros de la comunidad que hablen las lenguas.

En la segunda, en líneas generales, buscan ayuda externa más especializada. Se percibe cómo tienen claro que deben asistir a clases de lengua española y de la otra lengua familiar. De hecho, los casos 4, 5, 6, 8, 9 y 11, es decir, todos los niños en edad escolar, asisten a clases de sus lenguas nativas a través de las escuelas étnicas, los programas de los gobiernos extranjeros o programas privados, organizados por la propia comunidad, como es el caso de los suecos.

d) NEGOCIACIÓN EN LA FAMILIA LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y SOCIALES

Dumka, Roosa y Jackson (1997) señalan que familias con diferente procedencia cultural pueden beneficiar a sus hijos de ambos puntos de vista, sin que por ello deje de haber conflictos e intereses individuales. En los casos analizados, la tendencia que percibimos es la solución intermedia. En la siguiente cita puede observarse el modo de proceder de las familias objeto de estudio:

Intentamos buscar una solución intermedia, aunque tenemos la suerte de no ser muy radicales. Por ejemplo, a mi marido, aunque es español no le importa que la niña no lleve pendientes. En Australia y en Holanda está muy mal visto llevar pendientes. Aunque tenemos choques culturales, llegamos a un acuerdo aceptable para los dos, por ejemplo: en Holanda comen más pan integral con un montón de dulces azucarados, que es malo para la salud, mientras que en España comen más pan blanco, que también es malo, entonces le damos menos dulce, pero más pan integral, creo que esto sería un ejemplo de cómo hacemos las cosas. Nosotros discutimos de estos aspectos culturales (como ir o no a la fiesta de una primera comunión del hijo de un amigo), pero en Australia es fácil, porque los dos estamos en una cultura diferente a las nuestras, es más fácil encontrar acuerdos, pero, creo que si viviésemos en una de las dos culturas sería más difícil (caso 1).

Entre los conflictos más generalizados, se destacan los malentendidos, por desconocimiento de la lengua y la cultura del otro, principalmente. Un padre indicaba que cuando su mujer hablaba en mandarín con los niños y surgía un conflicto, él estaba perdido en medio de la situación, con dificultades para poder mediar en el conflicto.

En otro de los casos, la entrevistada manifestaba un sentimiento de frustración similar al relatar lo que ocurre cuando van en el coche y los niños discuten en la lengua del padre, mientras que ella conduce y no comprende qué ocurre: "...es horrible, no entiendo qué está ocurriendo, ellos van peleándose y algunas veces tengo que parar para poner paz en la situación. Lo bueno es que tienen una

capacidad impresionante para explicarme en mi lengua lo que discutían en la otra, me quedo asombrada" (caso 7).

Podemos decir que, sobre conflictos interculturales y lingüísticos en las familias multilingües estudiadas, la negociación emergente es más compleja que en las familias monolingües, pero esta complejidad, que podría entenderse como una dificultad añadida a la labor de enseñar las lenguas, por el contrario, enriquece los actos comunicativos y afectivos del núcleo familiar, así como el conocimiento mutuo y el diálogo familiar, que tan deseado es en la sociedad actual en las familias monolingües.

e) FAMILIA EXTENSA, ENTORNO PRÓXIMO Y LEJANO

Uno de los principales motivos descritos en la mayoría de los casos para el mantenimiento de las lenguas –del español, concretamente– ha sido la influencia y el esfuerzo que los abuelos y otros familiares próximos realizan. En ningún caso entrevistado aparecen percepciones de influencia negativa hacia el aprendizaje de la lengua, como señala una madre española, profesora de español, en Australia: "...la familia es siempre un motivo, un recurso y una estrategia" (caso 8). Nuestros datos coinciden en gran medida con los de Jones Díaz (2011), quien plantea cómo la familia (la que convive con los niños en el país y la que se encuentra en el lugar de origen de los padres) contribuye al mantenimiento de la lengua y el capital cultural.

También hay que destacar que en los casos analizados, se trata de familias muy enfocadas en mantener tres lenguas y están muy concienciadas sobre lo que están haciendo; esto no es general, no es la manera de proceder de todas las familias españolas que asisten a las clases de españolas en las aulas de lengua y cultura españolas en Sidney. Un entrevistado se refería a esto preguntándose: "No

entiendo cómo estas familias de españoles que traen a sus hijos a clase todas las semanas, no les hablan en español, ¿piensan que con la clase de la semana es suficiente?" (caso 10).

Entre los casos estudiados, se evidenciaba cómo los abuelos utilizaban recursos como la referencia a atletas españoles, deportistas, tradiciones y vacaciones de verano, etc., con el fin de motivar a sus nietos sobre la utilidad del español fuera de Australia y su importancia internacional. En este sentido, como indica Braun (2012: 433), los abuelos proporcionan un acceso natural a la lengua heredada. Asimismo, tal y como indica Jones Díaz (2011) el hecho de que los padres y los abuelos escuchen música, mantengan tradiciones, etc., representa una importante influencia en la conformación de la identidad cultural de sus hijos y en el refuerzo de la lengua. En este sentido, son especialmente los abuelos quienes se encargan de que sus nietos, tanto en la proximidad como en la lejanía mantengan sus costumbres. Así, consideran que la asistencia o participación en eventos culturales es otra forma de mantener la lengua y el contacto, tal y como nos comentaba un entrevistado: "La abuela nos ha enviado un traje de gitana y S. se lo pone en cada ocasión, aunque no baila bien, se defiende e interactúa con los demás españoles. Cuando vamos a España les llevan a todas las fiestas de verano y les enseñan las tradiciones, las aceptan muy bien" (caso 8).

Concluimos este apartado haciéndonos partícipes de la idea de Jessel, Kenner, Gregory, Ruby & Arju (2011: 14): "los niños pequeños necesitan el medio de sus abuelos para estructurar el evento de aprendizaje y mantener la concentración de realizar tareas de mantenimiento lingüístico y de conocimiento cultural".

También Baumgartner (2008: 1) y Ivir-Ashworth (2011) coinciden con esta idea, el primero señala que los nietos tienen que conocer la lengua de sus abuelos para comunicarse con ellos y hacerse amigos, y el segundo señala que uno de los principales factores en el mantenimiento del trilingüismo en los niños que estaba estudiando era el importante rol de los abuelos. También nosotros lo confirmamos tras analizar quién se encarga de organizar, recoger y llevar a los niños cada semana a la clase de español en Sidney: más del 80% del alumnado de español asiste a clase porque sus abuelos se encargan de organizar la asistencia a la actividad.

f) FRUSTRACIONES DE LOS PADRES

La principal frustración percibida y analizada en los casos con niños menores de cinco años es la mezcla de idiomas. Los niños en sus comienzos de producción oral, con una pronunciación en desarrollo, eran comprendidos con dificultad y, en algunos momentos, solo eran comprendidos por sus padres y para el resto de personas que interactuaban con ellos era bastante difícil entenderlos. En el siguiente comentario podemos observar las frustraciones narradas:

en algunos momentos es un poco desesperante: es hora de salir para el trabajo y tengo que llevarlos al cole y la guardería, el tiempo justo, y no entiendo qué me están pidiendo, qué quieren. Me pasa mucho con el de tres años, es frustrante para él y estresante para mí..., algunas veces pienso que con una lengua no habría estos problemas (caso 10).

Cuando indagamos sobre cómo eran las mezclas de lenguas, los resultados indican que con niños entre tres y seis años, la visión que tienen las familias es que cuando la lengua en la que hablan era la dominada, los niños hacían alusión a vocabulario o giros de la lengua dominante: "¿Vamos a Phoebe's House?" (caso 1).

Respecto a esta conclusión, Hoffmann (1985) sugiere que la mezcla de lenguas está dirigida desde la lengua más desarrollada o fuerte hacia la más débil. Es decir, el niño tiende a utilizar vocabulario de la lengua dominante cuando lo desconoce en la débil.

Sin embargo, cuando planteamos esta situación a padres con experiencia, con hijos mayores que ya habían pasado por estas fases de la mezcla de lenguas, ellos nos ofrecían otro razonamiento distinto:

Cuando en los niños domina la lengua de la comunidad, es decir el inglés los niños tienden a buscar en el inglés, pero en muchas ocasiones, preguntan cómo se dice en el idioma que hablan en el momento, la palabra, expresión que desconocen. Evitan la mezcla de lenguas conscientemente, mis hijos no han hablado nunca *spanglish* o árabe-español. Es increíble cómo podían discriminar con 10 o 12 años (caso 6).

g) LOS APOYOS INSTITUCIONALES RECIBIDOS

Los apoyos que de las distintas administraciones educativas reciben las familias estudiadas son bastante limitados. La mayoría de ellos tiene la opción de asistir a las clases de español organizadas por el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, en el que hay tres niveles y se integra tanto alumnado de lengua heredada como de lengua extranjera, con una ratio elevada, lo que provoca algunos problemas, como los que señala uno de los entrevistados: "Mi hijo va a las clases de los sábados porque le puntúa para la selectividad y como habla español, no le cuesta trabajo, pero verdaderamente pierde el tiempo en el aula" (caso 3).

También existe la modalidad en línea, si bien, en general, el alumnado perteneciente a las familias estudiadas, tanto de español como de otras lenguas, sigue los cursos por las mismas razones, solo que en este caso tienen que realizar todo el trabajo desde casa y los

padres se preocupan de tutorizar a sus hijos. Como nos decía otro entrevistado: "Simplemente, el que tiene que estar preocupado del trabajo soy yo, estos adolescentes son bastante difíciles de tratar y aunque hace el trabajo, si no me encargo yo de enviarlo y estar al día, esto no funcionaría, es muy poco motivante" (caso 8).

En la educación formal pública los idiomas no son obligatorios y la mayoría de los centros que tienen idiomas es de forma extracurricular. Los gobiernos extranjeros, como el chino, el holandés, el español, el griego, el italiano y el francés, principalmente, difunden sus respectivas lenguas y culturas a través de sus propias instituciones establecidas en el país para este fin.

En el caso del español, la red de aulas de lengua y cultura españolas es la única posibilidad de que los hijos de familias de lengua española asistan a clase de español, dentro de un marco legal y con un currículo propio, dirigido por profesores nativos españoles. En esta institución las familias españolas encuentran un apoyo externo para mantener viva su lengua. La siguiente cita resume la visión que de este programa tienen las familias con hijos mayores de siete años:

Para ser sincero, creo que el programa tiene sus errores, pero al tener una estructura de diez años con tantos niveles y con profesores nativos, y alumnos hijos de españoles, es un apoyo tremendo. Me gustaría que se impartiese en varios días, pero entiendo que no me puedo desplazar, más de un día, una hora de ida y otra de vuelta, para que mi hijo vaya a clases de español. Se levanta a las 6.30 para jugar al cricket y termina las clases a las 3.30, después come en el coche y empezamos los miércoles en las aulas de español a las 4.30 hasta las 7.30, con un día basta (caso 11).

En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Jones Díaz (2011) para la comunidad latinoamericana de Sídney: "still in this study the evidence clearly CL schools, such as La Escuelita, and

Spanish playgroups as making a worthy contribution the transmission of spanish to young generations in Australia" (2011: 278).

No obstante, el apoyo lingüístico de las autoridades australianas es limitado, tal y como se refleja en el estudio *El mundo estudia español 2012* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): "La decisión de ofrecer un idioma y la elección del mismo depende de cada centro educativo, por lo que no existe la garantía de continuidad entre la oferta de idiomas en primaria y secundaria".

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos creemos que son suficientes para conocer los pensamientos y creencias sobre el mantenimiento de las lenguas heredadas de las familias inmigrantes analizadas.

En cuanto al fomento del multilingüismo en el seno familiar, se ha podido constatar que las familias entrevistadas tienden a trabajar la adquisición lingüística de una manera natural, como si se tratase de niños monolingües, pero utilizando las tres lenguas. Plantean la forma de adquirir las tres lenguas, divididas en dos etapas, la primera, desde el nacimiento hasta la edad escolar y la segunda a partir de esta. En la primera etapa, se pretende que el aprendizaje y adquisición se lleve a cabo a través del habla directa y el contacto con las respectivas familias, amigos y comunidad que hablen las lenguas; en esta etapa, además, ha quedado de manifiesto que los hijos reciben un alto grado de estimulación en la lengua de la madre, ya que es la persona encargada de sus cuidados en los primeros años, debido a razones socioeconómicas.

En la segunda etapa, en líneas generales, buscan ayuda externa más especializada. Aunque la sociedad australiana se caracteriza por su multilingüismo y multiculturalidad, el apoyo a las lenguas es limitado y las familias tienen que buscar sus propios recursos y apoyos externos, con el fin de mejorar el conocimiento idiomático de sus hijos.

En relación con la gestión de la configuración lingüística del hogar, se ha confirmado que la capacidad de los cónyuges de hablar la lengua del otro es un factor determinante; asimismo, la negociación emergente es más compleja que en las familias monolingües, pero esta complejidad, enriquece los actos comunicativos del núcleo familiar, así como el conocimiento mutuo y el diálogo familiar. No obstante esto, los entrevistados piensan que mantener un equilibrio entre las tres lenguas es difícil.

En cuanto a los factores relacionados con el mantenimiento de las lenguas, destacan los valores atribuidos desde la familia y la comunidad. Una de las principales motivaciones para mantener las lenguas heredadas –y en esto, nuestros datos coinciden con Walker (2011) – es 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. En este sentido, podemos constatar de las observaciones recogidas y de las entrevistas realizadas una alta autoestima de los miembros de las familias, que consideran que la cultura española está en auge en el contexto donde habitan las familias analizadas. Asimismo, los entrevistados otorgan una gran importancia a la preservación sus identidades culturales: la enseñanza de la lengua y nuestras costumbres es una manera de recrear su propia cultura en un país nuevo.

No obstante, el convencimiento absoluto que las familias tienen acerca de que sus hijos tienen que aprender sus lenguas heredadas no va 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.

Por último, se ha evidenciado que los abuelos son uno de los principales factores en la adquisición y mantenimiento de la lengua y cultura españolas en el contexto próximo: los abuelos realizan una tarea esencial en el aprendizaje de las lenguas, dando acceso a la lengua heredada de una manera natural.

En cuanto al comportamiento lingüístico, los niños tienen la capacidad de indagar en qué idioma tienen que dirigirse al receptor. Asimismo, una de las principales frustraciones de los padres y madres es la mezcla de idiomas; sin embargo, las familias con niños en edades más avanzadas, evidencian la eventualidad de este hecho, es decir, lo reconocen como una fase más en el proceso de adquisición.

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.

Concluimos señalando que para educar a niños en la adquisición de tres lenguas simultáneamente desde el nacimiento, donde por lo menos dos son heredadas, los principales factores son la motivación y sacrificio de los padres y madres, el apoyo de la familia extensa y la comunidad étnico-cultural, y, a partir de la edad preescolar, se manifiesta significativamente la necesidad del apoyo externo con

programas educativos específicos para alumnado de lenguas heredadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABA = Australian Breastfeeding Association (2013), *Breastfeeding information*. [consulta: 10 de octubre de 2013]. Disponible en la web:

<https://www.breastfeeding.asn.au/>

Acosta Corte, A. (2011), "Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas". En *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II CELEAP (Manila, 2011)*, 131-144. Manila: Instituto Cervantes de Manila [consulta: 20 de marzo de 2014]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2011.htm.

Acosta Corte, A. (2012), "Heritage speakers of Spanish. How can research help in teaching them?". *Vida Hispánica*, 45: 10-16.

Barnes, J. (2006), *Early trilingualism: A focus on questions*. Clevedon: Multilingual Matters.

Barnes, J. (2011), "The influence of child-directed speech in early trilingualism". *International Journal of Multilingualism*, 8(1): 42-62.

Barron-Hauwaert, S. (2003), "Trilingualism. A study of children growing up with three languages". En T. Tokuhama-Espinosa (ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages*. Westport, CT: Praeger, págs. 129-150.

Baumgartner, B. (2008), *Preżyć dwujęzyczność. Jak wychować dzieckojęzycznie?* [Survive the bilingualism. How to raise a bilingual child?]. Wydawnictwo: Harmonia publisher.

Barron-Hauwaert, S. (2004), "The One-Parent-One-Language Approach. What Is It?". *The One-Parent-One-Language Approach*, Clevedon: Multilingual Matters.

Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (eds.) (2004), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Braun, A. (2008), "A sociocultural perspective on the language practices of trilingual families in England and Germany". En R. Temmerman, J. Darquennes, & F. Boers (Eds.), *Multilingualism and applied comparative linguistics. Cross-cultural communication, translation studies and multilingual terminology*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, Vol. 2, págs. 44-63.

Braun, A. (2012) "Language maintenance in trilingual families – a focus on grandparents". *International Journal of Multilingualism*, 9/4: 423-436.

Braun, A. & Cline, T. (2010) "Trilingual families in mainly monolingual societies: working towards a typology". *International Journal of Multilingualism*, 7/2: 110-127.

Carlino, F. (2006), "La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense". *Revista Iberoamericana de Educación*, 38-2 [consulta: 18 de marzo de 2014]. Disponible en la web:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>

- Cenoz, J. (1997), "L'acquisition de la troisième langue: Bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque". *AYLE*, 10: 159-180.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) (2000), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chevalier, S. (2012), "Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction". *International Journal of Multilingualism*, 9/4: 437-454.
- Clyne, H. (1982), *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- Clyne, M. (1997), "Some of the things trilinguals do". *The International Journal of Bilingualism*, 1(2): 95-116.
- Cruz-Ferreira, M. (2006), *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a trilingual environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2004), "Trilingual input and children's language use in trilingual families". En C. Flanders, J. Hoffmann & J. Ytsma (eds.), *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 18-135.
- DeWalt, K. M.; DeWalt, B. R. & Wayland, C. B. (1998), "Participant observation". En H. R. Bernard (ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, págs. 259-299.
- Dewaele, J.-M. (2000), "Trilingual first language acquisition: Exploration of a linguistic 'miracle' ". *La Chouette*, 41-45.
- Döpke, S. (1992), "A bilingual child's struggle to comply with the 'one parent-one language' rule". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13: 467-485.
- Dumka, L. E., Roosa, M. W. & Jackson, K. M. (1997), "Risk, conflict, mother's parenting, and children's adjustment in low-income, Mexican immigrant, and Mexican families". *Journal of Marriage and the Family*, 59(2): 309-323.
- Genesee, F. (1998), "A case study of multilingual education in Canada". En J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 243-258.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995), *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- Haugen, E. (1956), *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Hoffmann, C. (1985), "Language acquisition in two trilingual children". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6): 479-495.
- Hoffmann, C. (2001a), "The status of trilingualism in bilingualism studies". En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg, págs. 13-25.
- Hoffmann, C. (2001b), "Towards a description of trilingual competence". *The International Journal of Bilingualism*, 5(1): 1-17.

Hoffmann, C. & Ytsma, J. (eds.) (2004), *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hornberger, N. & Wang, S. (2008), "Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States". En D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York: Routledge, págs. 3-35.

Ivir-Ashworth, K. C. (2011), *The nature of two trilingual children's utterances: Growing up with Croatian, English and German* (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia, Norfolk, UK.

Jessel, J.; Kenner, C.; Gregory, E.; Ruby, M. & Arju, T. (2011), "Different spaces: learning and literacy with children and their grandparents in east London homes". *Linguistics and Education*, 22/1: 1-94.

Jones Díaz, C. (2011), "Children's voices Spanish in urban multilingual and multicultural Australia". En K. Potowski & J. Rothman (eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 251-282.

Kazzazi, K. (2011), "Ich brauche mix-cough: cross-linguistic influence involving German, English and Farsi". *International Journal of Multilingualism*, 8/1: 63-79.

Lanza, E. (2004), *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Maneva, B. (2004), "'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 Years". *The International Journal of Multilingualism*, 1(2): 109-122.

Martín, M. (2002) "El Español en Australia". En *El Español en el Mundo*. Madrid: Plaza & Janés -Instituto Cervantes, págs. 191-255.

Martín, M. (2011), "Reactions to the overt display of Spanish language maintenance in Australia". En K. Potowski & J. Rothman (eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 283-307.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), *El mundo estudia español 2012* [consulta: 5 de octubre de 2013]. Disponible en la web:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>

Montanari, S. (2011), "Phonological differentiation before age two in a Tagalog-Spanish-English trilingual child". *International Journal of Multilingualism*, 8/1: 5-21.

Montrul, S. (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Montrul, S. (2013), *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Olshtain, E. & Nissim-Amitai, F. (2004), "Being trilingual or multilingual: Is there a price to pay?". En C. Hoffmann, & J. Ytsma (eds.), 30-50. Clevedon: Multilingual Matters.

Oksaar, E. (1978), "Preschool trilingualism: A case-study". En F. C. Peng & V. von Ramer-Engel (eds.), *Language Acquisition and Development*. Tokyo: Bunka Hyoron, págs. 129-138.

Penelosa, F. (1986), "Trilingualism the Barrio". *Language Problems and Language Planning*, 10: 229-252.

Paradis, M. (2007), *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.

Quay, S. (2001), "Managing linguistic boundaries in early trilingual development". En J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, págs. 149-199.

Quay, S. (2008), "Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context". *First Language*, 28(1): 5-33.

Quay, S. (2011), "Trilingual toddlers at daycare centres: The role of caregivers and peers in language development". *International Journal of Multilingualism*, 8(1): 22-41.

Safont Jordà, M. P. (2005), *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.

Stavans, A. (1992), "Sociolinguistic factors affecting codeswitches produced by trilingual children". *Language, Culture and Curriculum*, 5 (1): 41-53.

Stavans, A. & Swisher, V. (2006), "Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition". *International Journal of Multilingualism*, 3/3: 193-220.

Stake, R. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Valdés, G. (2001), "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington DC: Delta Systems / Center for Applied Linguistics, págs. 37-80.

Villa, A.; Álvarez, M. & Ruiz, J. I. (2003), *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

Walker, U. (2011), "The role of community in preserving Spanish in New Zealand". En K. Potowski & J. Rothman, *Bilingual Youth. Spanish in English-speaking societies*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, págs. 331-354.

Wang, X.-L. (2008), *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol: Multilingual Matters.

FECHA DE ENVÍO: 12 DE MAYO DE 2014