

TRABAJO FIN DE MÁSTER
2020/2021

TRILINGÜISMO EN LA EDAD TEMPRANA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Máster en Diversidad Cultural, un
enfoque multidisciplinar y
transfronterizo



Autora: Dina Benaisa Hamed

Tutora: Dra. Beatriz Cortina Pérez



DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Melilla, a de 12 de Junio de 2021

D./D.^a Dina Benaisa Hamed con DNI nº 45294072-B alumno/a del *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo* garantiza, al firmar este Trabajo Fin de Máster, que este trabajo ha sido realizando, respetando los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus materiales, resultados o publicaciones.

EL ALUMNO

Fdo.:

RESUMEN

La importancia en la sociedad de dominar varios idiomas se está extendiendo rápidamente por todo el mundo. Dominar el segundo idioma, o incluso un tercer idioma, presenta una serie de ventajas que deben considerarse. Hay algunos ejemplos de países como, por ejemplo, Alemania, Dinamarca, o Hong Kong, entre otros., donde los niños pueden dominar naturalmente varios idiomas (español, inglés, danés, alemán, francés) desde una muy temprana, fomentando un verdadero plurilingüismo. El presente Trabajo Fin de Máster se centra en la temática del trilingüismo en edades tempranas a través del análisis sistemático de la producción científica reciente en revistas del ámbito de las ciencias sociales. La metodología de investigación utilizada es la revisión sistemática de la literatura (RSL) usando como términos clave trilingüismo y edades tempranas. Tras un filtrado usando el protocolo PRISMA, llevamos a cabo la revisión de 15 artículos de acceso abierto en torno a las siguientes variables de estudio: método de investigación utilizado, contexto sociolingüístico y país del estudio, y ventajas o desventajas encontradas en el desarrollo del trilingüismo en edades tempranas.

Palabras Claves: Lengua, educación, niños, trilingüe, pedagogía, política educativa, L2.

ABSTRACT

The importance in society of mastering several languages is spreading rapidly throughout the world. Mastering a second language, or even a third language, has a number of advantages to be considered. There are some examples of countries such as, for example, Germany, Denmark, or Hong Kong, among others, where children can naturally master several languages (Spanish, English, Danish, German, French) from a very early age, fostering true multilingualism. This Master's thesis focuses on the issue of trilingualism at an early age through the systematic analysis of recent scientific production in journals in the field of social sciences. The research methodology used is the systematic literature review (SLR) using trilingualism and early ages as key terms. After filtering using the PRISMA protocol, we carried out a review of 15 open access articles on the following study variables: research method used, sociolinguistic context



and country of the study, and advantages or disadvantages found in the development of trilingualism at early ages.

Keywords: Language, education, children, trilingualism, pedagogy, educational policy, L2.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	2
RESUMEN.....	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. PRESENTACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVES	8
2.2 ANTECEDENTES	9
2.3 SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EUROPA.....	10
2.4 BILINGÜISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL	11
2.5 TRILINGÜISMO ESPAÑOL: MODELO VASCO	15
3. OBJETIVOS	19
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	19
4.2 VARIABLES DEL ESTUDIO	20
4.3 ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA	20
4.4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	21
4.5 IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE DOCUMENTOS	21
5. RESULTADOS	22
5.1 PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN	22
- <i>Lenguas minoritarias.....</i>	<i>25</i>
- <i>Bilingüismo.....</i>	<i>26</i>
- <i>Trilingüismo</i>	<i>27</i>
- <i>Multilingüismo</i>	<i>28</i>
5.2 VENTAJAS, DESVENTAJAS, INCONVENIENTES Y RESTOS A AFRONTAR SOBRE EL TRILINGÜISMO	38
6. CONCLUSIONES	39
7. LIMITACIONES.....	40
8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación y objeto de estudio

España ha tenido que afrontar nuevos retos, como la globalización económica y cultural, que pone de relieve la necesidad de mejorar la formación en lenguas extranjeras sobre todo desde su incorporación a la Unión Europea.

Ante esta situación, las instituciones educativas y políticas vienen impulsando la enseñanza de lenguas extranjeras considerando la mejor edad la infancia o edad temprana. Por lo tanto, a finales del siglo XX, la educación bilingüe comenzó a desarrollarse en los centros educativos que se han integrado ampliamente en nuestro país. En este sentido, a pesar de existir numerosos métodos, el más utilizado en los centros educativos españoles en la actualidad es CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguaje) por considerarse la mejor práctica para la educación bilingüe de alta calidad existiendo discrepancias sobre su eficacia en el aula.

Hasta hace 30 años, la educación en lenguas extranjeras (educación monolingüe) era la única forma de obtener habilidades comunicativas avanzadas en lenguas extranjeras (Cook, 2014; García, 2009).

La educación bilingüe aporta formas de enseñanza más flexibles en grupos multilingües donde coexisten lengua materna y lengua de destino. De este modo, la traducción genera impulsos convirtiéndose en estrategia didáctica que facilita el proceso de enseñanza a través de una comunicación más fluida.

Aunque las estadísticas dependen de las medidas tomadas, *el Office of the Commissioner of Languages de Canada* refleja el porcentaje de la población bilingüe en Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea.

Por otro lado, el censo canadiense de 2011 indicó que aproximadamente el 17,5% de los canadienses se consideraban bilingües en francés e inglés. En Estados Unidos, el *US Census bureau* no ha compilado ningún dato estadístico sobre el bilingüismo, pero se pueden obtener datos relevantes en American Community Survey 2007, concluyendo en que aproximadamente el 20% de la población del país es bilingüe aumentando en un 9% con respecto al año 1990.

En la Unión Europea, según el Eurobarómetro número 386 de los “Europeos y sus Lenguas” de 2012, alrededor del 54% de los europeos creen que pueden mantener una conversación en un idioma diferente al suyo, mientras que el 25% se siente capaz

de hablar en dos idiomas. Alrededor del 46% de los europeos se reconocen monolingües (Office of the Commissioner of Official Languages de Canadá (2001).

Siendo conocedores de que el idioma es muy importante en la situación mundial actual, aprender una lengua extranjera ocupa un lugar básico en el currículo escolar de cualquier sociedad, no existiendo duda de que el inglés monopoliza el campo de la educación en el mundo. Sin embargo, ya en el 2007, Léonard Orban (2007) dijo: “El inglés ya no es suficiente. Dominar el segundo LE se convierte en un valor diferente para ingresar en el mercado laboral”. Además, cada vez son más los niños que ingresan al sistema educativo con dos lenguas adquiridas en el contexto familiar o social.

Regiones como Francia o Alemania ocupan el segundo lugar en los planes de estudios escolares solo superados por el inglés internacional. Como resultado, encontramos que cada vez son más los sistemas educativos que coexisten en los currículos escolares con al menos dos o tres tipos de LE (Cenoz y Jessner, 2000; Lasagabaster, 1998).

Este Trabajo Fin de Máster está basado en una revisión bibliográfica en la que se recogen múltiples investigaciones relacionadas con la concepción y puesta en práctica del trilingüismo en la edad temprana en ámbitos internacionales, nacionales y local (Melilla). En concreto, lo que se pretende conocer es si este trilingüismo presenta ventajas o inconvenientes y cómo afrontarlos.

Las bases de datos utilizadas han sido Web of Science (WOS) y SCOPUS mediante diferentes filtros con el objeto de encontrar estudios previos al mismo para su posterior análisis.

La estructura adoptada para este trabajo fin de máster, tal y como aparece indicado en el índice de este, presenta en primer lugar el marco teórico, en el que se incluye una revisión de la literatura sobre el tema a investigar: el trilingüismo en edades tempranas. Seguidamente se indica el objetivo y la pregunta de investigación, continuando con la metodología de investigación, presentando los resultados, para finalizar con las conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora que, tras el análisis han quedado patentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición de conceptos claves

Algunos de los conceptos clave sobre los que versará el presente TFM se recogen y definen a continuación a modo de introducción de este marco teórico.

- **Monolingüismo:** este término se refiere al conocimiento de un solo idioma, o un área/región donde solo se usa un idioma.
- **Bilingüismo:** generalmente entendido como el conocimiento de habla y entendimiento de dos idiomas. El DRAE (2001) lo define como “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona acostumbrada a usarlos”.
- **Multilingüismo:** el DRAE (2001), lo define como “la convivencia de varios idiomas en un país o región”, refiriéndose a los ciudadanos que pueden hablar tres o más idiomas. Por lo tanto, la capacidad multilingüe se define como aquella que permite usar el lenguaje, comunicarse y participar en conductas interculturales.
- **Plurilingüismo:** Hace referencia al uso y manejo conecto de dos o más lenguas que maneja un sujeto en un determinado momento o contexto y que conlleva a la facilitación del acto comunicativo en las diferentes relaciones resultantes.

El habla en diferentes contextos y entornos, ya sean ambientes culturales, de escuela o familiares, provoca que se creen conocimientos y un destacable aumento de la experiencia lingüística, donde estos sistemas contribuirán al desarrollo de la competencia comunicativa del sujeto que trata de relacionarse e interactuar con el otro produciéndose un refuerzo de los sistemas citados anteriormente.

- **Diglosia:** se refiere a la situación social en la que una comunidad lingüística utiliza un idioma (estrictamente bilingüe) o dos idiomas diferentes en diferentes entornos y funciones sociales. La diglosia abarca todas las situaciones en las que hay distribuciones funcionales de dos variantes lingüísticas en una comunidad hablada, ya sean dialectos sociales o el registro a modo de diferentes lenguas. J. Fishman (1972) concibe el bilingüismo como aquellas situaciones en

las que se usan lenguas diferentes, ya sean dialectos , sociolectos o registros de una misma lengua.

2.2 Antecedentes

La realidad cultural y política que ahora llamamos Europa en la Edad Media hablaban idiomas muy diferentes y se dividían en muchas variantes, aunque hubo pocas excepciones, todos pertenecían a diferentes familias de ascendencia indo-alemana. En la Edad Media, los europeos también tenían su propio idioma, siendo este en el que se plasmaban los textos sagrados y los rituales, pero solo unas pocas personas sabían leer y escribir.

A partir del siglo XII, los profesores y estudiantes universitarios utilizaron en el mismo idioma como medio para adquirir y comunicar conocimientos. Es aquí donde de las lenguas vulgares como el italiano, francés, inglés, castellano y catalán se convirtieron en lenguas literarias y escritas, por lo que necesitaron de su codificación jugando un papel importantísimo en este proceso la proliferación de imprentas.

Sin embargo, para promover y consolidar el lenguaje que finalmente domina Europa es necesario la intervención de factores políticos, especialmente la constitución progresista del Estado-Nación. Francia es el ejemplo más representativo en este sentido. Durante la Edad Media, en su territorio, se utilizaron muchas lenguas diferentes en el sur como, el neolatino, el germánico o el vasco.

Aproximadamente el 30% de los idiomas del mundo son hablados en África, seguido de América Latina. Sin embargo, es en América del Norte y Europa donde se ha encontrado un entorno político social, cultural y económico que tiende a ser consciente, lo que lleva al surgimiento de los primeros tres idiomas en el lenguaje formal.

En Europa, en los últimos tres años, las lenguas minoritarias regionales han vuelto a recibir un apoyo cada vez mayor, debido a su enseñanza en la escuela. Sin embargo , además del inglés como idioma principal de L3, también incorpora una variedad de comunidades bilingües con algunos idiomas, como el frisón, el británico, el sardo o el vasco.

Los Países Bajos tienen una provincia bilingüe, Frisia. En todos los centros educativos se hace obligatorio a la par de legal de enseñar idiomas como el holandés, el frisón y el inglés. Los resultados obtenidos tras la implementación del programa trilingüe muestran que los métodos bilingües no perjudicarán el desarrollo normal de la

mayoría de las lenguas y no tendrán un impacto positivo en las lenguas minoritarias (Van Ruijven e Ytsma, 2008).

En España, la existencia de las tres lenguas en el plan de estudios se limita básicamente a las comunidades autónomas que utilizan su propia lengua. Debido al carácter oficial común del español y las correspondientes lenguas minoritarias, la existencia temprana del inglés es cada vez mayor (Lasagabaster, 2004).

2.3 Situación lingüística en Europa

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea fue adoptada en 2000 y es legalmente vinculante en virtud del Tratado de Lisboa, prohíbe la discriminación basada en el idioma (artículo 21) y estipula que la Unión Europea tiene la obligación de respetar la diversidad lingüística (artículo 22).

El panorama lingüístico europeo es una entidad compleja, que aparece cada vez más como objeto de investigación en diversos campos lingüísticos como la sociolingüística o la tecnología fonética. Es muy importante tener una visión realista del autopoicionamiento de varios idiomas considerados europeos, de modo que no queden pocas personas en el campo de la comunicación. Debido a la creciente popularidad de internet en las últimas décadas, el campo de la comunicación está en expansión.

Ante la tarea de demostrar la diversas de lenguas europeas, es importante primero sentar las bases para que podamos clasificar las diferentes lenguas del continente europeo.

Por un lado, es necesario considerar el estatus oficial de cada idioma en uno o más países/ regiones donde se encuentra la comunidad hablante. Esto depende de cuestiones políticas, y este estatus oficial puede probarse en la “Constitución”, y otros documentos oficiales del gobierno emitidos por el país en cuestión. En este sentido, el idioma de un grupo minoritario tiene un significado especial, estos idiomas suelen ser representantes de pequeñas comunidades lingüísticas y su estatus raras veces no es reconocido por sus respectivos gobiernos.

Los idiomas reconocidos oficialmente en Europa aparecen denominados en numerosos documentos reconocidos, los cuales incluyen lenguas oficiales, estatales y nacionales mostrando el reconocimiento gubernamental del idioma relevante. Como

consecuencia de ser los idiomas que más se hablan dentro de la Comunidad Europea, sus nombres hacen referencia a los lugares en los que se habla y por tanto en los que se hacen oficiales haciéndoles muy fácil de identificar. La Unión Europea está formada por un total de 24 idiomas oficiales como son: el alemán, el búlgaro, el checo, el croata, el danés, el eslovaco, el esloveno, el español, el estonio, el finlandés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco el portugués, el rumano y el sueco.

2.4 Bilingüismo en educación infantil

El lenguaje es un concepto muy amplio con diferentes usos, pero engloba todo lo referido al idioma. Según la Real Academia Española (RAE, 2017), por lo general, el sistema de comunicación verbal es el utilizado por los humanos siendo también el escrito. En 1916, se publicaron importantes documentos sobre teorías del lenguaje (Brown y Bellugi, 1970; Chomsky, 1957 y Petersen, 1988;). En ellos se define el lenguaje como una parte esencial del lenguaje, cuya distribución de símbolos se organizan y accionan de manera unificada. Chomsky (1957) define lenguaje como la composición de elementos finitos. Saussure (1985), por otro lado, diferencia lengua de lenguaje para que no sean confundidas, denominando el lenguaje como una parte imprescindible y necesaria en la lengua del sujeto.

Otro concepto importante para destacar en esta revisión sistemática es el concepto de bilingüismo, término que se encuentra en auge en los últimos años y tiene un significado muy importante en el campo de la educación. Autores como Siguán y Mackey (1986), creen que los bilingües son personas que pueden comunicarse en dos idiomas tal y como lo hacen los hablantes nativos. Sin embargo, algunos como Baker (1993) y Schermerhorn (citado en Baker 1993) argumentan que los bilingües pueden comunicarse en dos idiomas independientemente del nivel. Siguán y Mackey (1986) propusieron que el bilingüe ideal es aquel que “Además de su lengua materna, posee capacidades para usar cualquiera de las dos independientemente de las circunstancias con parecida eficacia”.

Lorenzo (2011) en su libro “Educación Bilingüe, Integración de Contenidos y Segunda Lengua” explica su visión bilingüe como una utopía imposible de lograr

convirtiéndolo tanto en un fenómeno complicado, como en un mito que los bilingües a demás de tener dos idiomas tienen la misma capacidad de comunicación con ambos. Determina que no todos los bilingües tienen las mismas habilidades, existiendo personas que se desenvuelven a la perfección en ambas lenguas y otros que, por diversas razones presentan un acento muy determinado y otros que se manejan mejor en la lectura o cada destreza por separado. Francisco Lorenzo (2011).

En un contexto más internacional, la creciente popularidad de la enseñanza en varios idiomas en la educación puede verse cómo la liberación de muchos conceptos negativos sobre el bilingüismo en la primera mitad del siglo XX. Entre ellos se incluyen el bilingüismo aditivo (agregar una segunda lengua a la primera lengua en vez de reemplazarla) y bilingüismo sustractivo (García, 2009; Lambert, 1974), conceptualizando el bilingüismo en comparación con la estrategia de división monoparental, la conversión de códigos se lleva a cabo de manera natural en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia (Baker, 2010).

Recientemente, la investigación neurolingüística ha demostrado que las personas que usan un solo idioma y hablan dos idiomas, pueden acceder y usar fácilmente los dos idiomas (Hoshino & Thierry, 2011; Thierry & Wu, 2007; Wu & Thierry, 2010).

Así mismo, el bilingüismo pasó de ser visto como una desventaja a una ventaja. Haugen (1953) denomina "bilingüe" a aquella persona capaz de expresarse de forma completa y con significado en diferentes lenguas. Macnamara (1967) considera a la persona bilingüe como aquella capaz de hablar, leer, comprender o escribir en un idioma diferente a su lengua materna. En el siglo XXI, Lam (2001) lo define como una persona competente y comunicativa en dos lenguas. Ofelia García (2009) siguiendo el modelo de Cummins, adopta el término bilingüismo como medio de construcción de la lengua siendo objeto autónomo y completo, perpetuando el uso social y dinámico de los rasgos lingüísticos que los hablantes hacen sobre su repertorio lingüístico.

Tal y como indica el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2002), la experiencia lingüística ya sea por razones culturales o por experiencias con el multilingüismo provoca la conciencia de la experiencia lingüística de un sujeto en sus entornos culturales, sociales y familiares sin guardar estas lenguas en carpetas mentales

si no desarrollando la competencia comunicativa correspondiente a los conocimientos y experiencias lingüísticas relacionadas entre sí.

Los distintos investigadores han observado que el término inicialmente se entendió como persona que domina dos idiomas y que ha evolucionado a aspectos cognitivos y comunicativos personales estableciendo relación con el entorno. Un problema surgido después de las definiciones de diversos autores fue el no tener en cuenta a los bilingües que podían manejar otro idioma al mismo nivel que la lengua materna. Considera imposible para una persona lidiar con la perfección absoluta y las mismas habilidades comunicativas para usar los dos idiomas al mismo tiempo sin ninguna dificultad. En otras palabras, no existe bilingüismo perfecto porque no existe la capacidad para tener el mismo conocimiento y habilidad en dos idiomas diferentes, ni los usará de la misma manera en todas las situaciones (Bigas y Correig, 2008).

Llegados a este punto consideramos relevante hacer una distinción entre el término bilingüismo y el término diglosia para evitar así confusión. Fishman (1967) define diglosia como el uso alternativo de una o más variantes lingüísticas que juegan diferentes roles en la sociedad, por el contrario, define bilingüismo como el uso de ambas lenguas a la vez.

McLaughlin (1984) determina que el criterio cronológico se centra en la edad del sujeto justamente en el momento de su tratamiento, distinguiendo entre bilingüismo temprano y bilingüismo tardío. El primer término, lo entiende como el desarrollo de dos lenguajes diferentes durante los primeros años de su vida. En este caso, la diferencia entre un idioma y otro era temporal, ya que alrededor de los 5 años, el niño ya había adquirido íntegramente la lengua, lo que implicaba el aprendizaje de ambas lenguas al mismo tiempo estableciendo conexiones sociales y emocionales con quienes le rodeaban. Por otro lado, segundo término lo comprende como aquella persona en la que su segunda lengua no es presentada desde el nacimiento (lengua materna), si no adquirida a lo largo de la infancia, en esta ocasión, dependiendo de otros factores relacionados con otros procesos de aprendizaje.

Con el fin de promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, España se ha adherido al sistema de educación bilingüe establecido, uniéndose al marco que establece la unión europea sobre cooperación internacional orientado al uso de múltiples idiomas. Este sistema se inició a finales de la década de 1990 entre el

ministerio de educación y British council, introduciendo partes bilingües en centros estatales financiados con fondos públicos.

Dependiendo de la zona española donde nos encontremos se hace frente a la educación bilingüe de diferente manera; en algunas consideran que una segunda lengua no es necesaria para desenvolverse en su entorno habitual, en otras, por el contrario, han decidido implantar la enseñanza bilingüe desde etapas muy tempranas (educación infantil) aumentando las horas lectivas a medida que avanza en la etapa educativa.

Entre los múltiples programas existentes, nos centraremos a describir el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA), El cual se centra en establecer el bilingüismo del mismo modo y forma en todos los países, tarea difícil y más si somos conocedores de que los centros educativos se encuentran financiados con fondos públicos en su mayoría y privados en su minoría, tratando de integrar idiomas como el inglés, el francés o el alemán como segunda lengua. Este programa, trata promover la innovación en términos de aprendizajes y sobre todo en el uso de lenguas extranjeras garantizando la continuación de programas bilingües existentes con renovación metodológica, promoviendo habilidades comunicativas y desarrollando habilidades básicas direccionadas al habla, la lectura, la escritura, así como, escuchar y tener una conversación natural. La participación se hace obligatoria para todo el alumnado matriculado en el centro en educación infantil y primaria y opcional para los de secundaria. Por último, en función de las materias a las que les incluyan la segunda lengua, los centros irán recibiendo diferentes denominaciones.

Otro método de aprendizaje utilizado y que actualmente se encuentra en expansión en su inclusión, es el conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en inglés como Content and Language Integrated Learning (CLIL). Autores como Marsh y Langé (2000) lo describieron como un método genérico dado para cualquier situación educativa en la que se utilice un idioma adicional para la enseñanza de materias distintas a la lengua materna de los alumnos. Este método no está centrado en la enseñanza en sí de la lengua extranjera, si no en un enfoque que busque enseñar contenidos mientras se enseña un segundo idioma de manera paralela sin necesidad de darle más importancia a una cosa u otra. La educación infantil aparece regulada en la ley orgánica de educación 27/2006 de 3 de mayo, de 2006, indicando el carácter voluntario de la misma y argumentando que ésta

estará dividida en dos ciclos. El primer ciclo de 0-3 años y el segundo de 3-6 años. Los contenidos educativos de educación infantil aparecen organizados en áreas que se trabajaran por medio de actividades globalizadas. Los métodos de trabajo estarán centrados en experiencias, actividades y juegos que le ayuden a potenciar su autoestima e integración social.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) el aprendizaje de otro idioma aparece dentro de los objetivos que se exponen para la enseñanza de educación infantil. Han pasado varios años desde que el Ministerio de Educación y Ciencia dictaminase el 29 de abril de 1996 (BOE, 1996) la Orden de 6 de Julio de 1999 (BOE, 1999) en la que autoriza y regula la enseñanza de un idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil, aprobándose en la Orden del 5 de abril del 2000 (BOE,2000) el plan de estudios de educación infantil integral acordado por España y British Council en España el 1 de febrero de 1996.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en la enseñanza se hace esencial, pero cuando el proceso ocurre en un determinado momento, como es el de la educación infantil, necesita ir acompañado de un lenguaje hablado, es decir, comunicarse con diferentes tipos de comunicación no verbal. Zimmermann (1987) determinó que el cuerpo es un elemento esencial para comunicarse, ya que, a través de él, el sujeto manifiesta sus necesidades y deseos.

La comunicación no verbal se vuelve cada vez mas importante en el periodo de 0-6 años, esto incluye el periodo de tiempo que el niño asiste a la escuela por lo que debemos utilizarlo como parte de la metodología de enseñanza.

2.5 Trilingüismo español: modelo vasco

Se entiende que los trilingües están expuestos a tres idiomas en un ambiente todos los días desde que nacen (Chevalier 2012), y al menos uno de ellos es un idioma nativo, es decir, el idioma hablado y aprendido que se ha trabajado en casa desde la infancia. (Stavans y Swisher, 2006) determina que el contacto diario con tres idiomas provoca un “*input*” de cada idioma.

Hoffman (2001) estableció que la competencia trilingüe es una competencia lingüística que incluye tres sistemas, así como la competencia discursiva y sociolingüística estratégica de las tres lenguas en cuestión, lo que significa tener funciones monolingües, bilingües o trilingües estableciendo sus propios medios para dominar determinadas situaciones comunicativas y sociales.

Hoffman (2001) desarrolla una tipología del trilingüismo definida en cinco tipos; primero diferencia a los trilingües los cuales crecen con dos lenguas maternas generalmente una de la madre y otra del padre y que, a demás tienen que adquirir la propia de la región en la que viven. Por otro lado aquellos niños que crecen en una zona donde se hablan dos idiomas y por consiguiente es denominada como zona bilingüe, a lo que se le suma la diferencia en el idioma materno, como podría ser un niño australiano nacido en Bélgica. Aquellos Bilingües que aprenden una nueva lengua en el centro escolar o por causas diversas como podría ser inmigración y aquellos miembros pertenecientes a una comunidad en la que se hablan tres idiomas propios de la zona conviviente como en algunos estados de India o África.

En el contexto español el bilingüismo es una realidad lingüística de varias comunidades autónoma, lo que ha favorecido a su vez el trilingüismo temprano en la etapa escolar. Las comunidad bilingües de España son: Galicia, País Vasco, Cataluña y Valencia. A continuación, nos centraremos en el caso del País Vasco, como ejemplo de realidad trilingüe. El fenómeno que se vive hoy en España representa el punto de partida de muchos de los primeros estudios sobre los fenómenos trilingües en las escuelas. Durante siglos, el Euskara ha sufrido un proceso de retroceso, y no fue perdiendo gradualmente su estatus hasta la segunda mitad del siglo XX. Como lengua hablada desde Aquitania hasta Aragón y Burgos en la Edad Media, se limitó al CAV y al norte de Navarra. A este declive contribuyeron la falta de apoyo de la élite vasca, la tradición literaria, la credibilidad social y administrativa y las prohibiciones sistémicas (Exteberria, 2002). Actualmente, su resurgimiento se debe en parte a su enseñanza en las escuelas (Cenoz y Gorter, 2011).

En términos de uso y enseñanza de la lengua en entornos formales y naturales, su evolución es enorme, no solo cambió el CAV, sino que también cambió el panorama lingüístico de la sociedad internacional (Lasagabaster, 2003).

- Prohibición del Vasco (1936-1960); El régimen franquista fue particularmente duro con el euskara, quedando reflejado en las numerosas medidas destinadas a eliminar cualquier rastro del euskara en la educación, la administración, la vida religiosa, los medios de comunicación y la cultura (Exteberria, 2002).

- Tolerancia del Vasco (1960-1976); En ikastolas, el 100% del currículo escolar se imparte en euskara de una sola modalidad, a alumnos de todos los orígenes lingüísticos, pero principalmente a familias vascoparlantes. Se oponen al régimen y usan el euskera y la cultura en secreto sin licencia, texto y facilidades.

- Reconocimiento y legislación del vasco (1976-1982); Con el inicio democrático se restaura y culturaliza la lengua vasca ampliándose su uso a las escuelas públicas y privadas. Estructurándose un solo modelo en varios modelos (Exteberria, 2002). Además, el euskara ha alcanzado un nivel superior, incorporándose a la legislación nacional y autonómica y convirtiéndose en la lengua oficial de la CAV. La aparición de EB se dio en el primer proyecto de inmersión fotovoltáica respaldado por el Decreto de Bilingüismo del 79.

- Sistema trilingüe escolar vasco-español-inglés (1991-actualidad); Bajo la iniciativa de la Federación Ikastolas, se inició la enseñanza temprana del inglés (a partir de los 4 años) en varios centros de la CAV. A través del proyecto ELEANITZ, pretenden afrontar los retos planteados hablando tres lenguas comunitarias y en el que se posiciona el euskera como lengua principal en el espacio escolar. El proyecto propone la enseñanza del idioma inglés desde los cuatro años y continuarla hasta los 16, creando los materiales y herramientas necesarios, así como capacitando y recomendando profesores y evaluando resultados. Tras la experiencia pionera se obtienen respaldar resultados satisfactorios y positivos.

Lagabaster (2003) afirma que el hecho de que algunos alumnos aprendan mejor y más rápido está en parte influenciado por sus actitudes antes y durante el proceso de aprendizaje, por lo tanto, el autor anteriormente citado, cree que el origen de las actitudes lingüísticas se basa en las actitudes de los padres, compañeros, televisión y

relaciones profesor-alumnos, la actitud y motivación de los primeros puede influir en la actitud y motivación de los alumnos.

Las actitudes lingüísticas también se basan en el ambiente de aprendizaje de la institución. Para los profesionales de la enseñanza de lenguas y la formulación de políticas lingüísticas, es importante y alentador saber que éstas no son estáticas y se verán afectadas por su relación con determinadas personas o determinadas experiencias en determinados entornos.

Este autor, mencionó que la actitud puede tener cuatro funciones: comprensión o conocimiento; satisfacción de necesidades; expresión de valor; la autodefensa y la idea de que varias personas puedan tener la misma actitud, pero diferentes funciones que le ayuden a ser distintos.

Los estudiantes desarrollan su idioma a través del habla y la escritura, de modo que además de desarrollar sus habilidades expresivas, también tienen confianza en sus propias habilidades lingüísticas y pueden usar su idioma para diferentes propósitos en diferentes entornos, facilitando así el aprendizaje.

Por otro lado, considerando las necesidades de los discentes y los objetivos que persiguen los educadores, el rendimiento discente conlleva un beneficio destacable en la adquisición y desarrollo de múltiples idiomas en el aula (Rivera y Mazak, 2017). Por ejemplo, autores como Creese y Blackledge (2010) buscaron estrategias ingeniosas que ayudasen a afrontar el uso de dos lenguas de manera flexible en las aulas. Otros como Anderson y Cummins (2008) cuestionaron la práctica de poner límites entre las lenguas, por lo que Zavala (2013) cree que “en este caso, el punto de vista del estudiante bilingüe es como si se constituyese en dos para una misma persona”

Teniendo en cuenta la diversidad cultural, Ortega (2019) aprecia el multilingüismo como lengua extranjera y cree que estos métodos brindan una manera justa para que los estudiantes aprendan un idioma con éxito sin importar su estatus social o económico. También cree que el multiculturalismo y el multilingüismo son el un buen comienzo para conseguir una educación equitativa y justa sobre todo en la enseñanza lingüística tan necesaria en la actualidad. Piccardo (2013) propuso una visión para cambiar el paradigma monolingüe de la enseñanza de lenguas con el fin de desarrollar una pedagogía orientada a deshacerse de la jerarquía lingüística.

3. OBJETIVOS

Ante el auge del plurilingüismo en el contexto educativo, fruto de una mayor diversidad cultural y lingüística de la sociedad europea, creemos en la necesidad de indagar y obtener respuestas desde diferentes perspectivas tanto a nivel internacional, como nacional y local mediante la revisión sistemática de diversos artículos y estudios llevados a cabo para investigar más a fondo sobre el tema en cuestión.

El objetivo general de esta investigación es:

- Describir el perfil de la investigación sobre trilingüismo durante la primera infancia o edad temprana que se ha llevado a cabo en el contexto científico internacional en los últimos años.

Este objetivo principal responde a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué aporta la comunidad científica sobre las ventajas, inconvenientes, dificultades y retos del trilingüismo en edades tempranas?

De este objetivo general, se desglosan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer el perfil de la producción científica relacionada con el trilingüismo a edades tempranas.
- 2) Analizar las ventajas e inconvenientes del fomento del trilingüismo en edades tempranas.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño de la investigación

El presente trabajo se desarrolla a través de una revisión sistemática de la literatura (RSL) sobre el trilingüismo en la edad temprana, cuyo propósito es una síntesis cualitativa de los temas emergentes sobre la investigación del trilingüismo en estas edades.

La revisión sistemática es un análisis integrador, realizado mediante la observación y secundaria en la que se combinan diversos estudios que analizan una misma pregunta investigativa. Dentro de los ensayos de investigación que se resuelven en la revisión sistemática pueden desglosarse artículos cualitativos, artículos cuantitativos y artículos mixtos dependiendo del método de estudio asignado. Ésta debe realizarse siempre y cuando exista una pregunta concreta de investigación o estudio

definida claramente con unos criterios de inclusión y exclusión definiendo la especificación de los contenidos de estudio. Una vez desarrollado lo anteriormente expuesto se propone la formulación del plan de búsqueda y los registros de los datos junto con la evaluación de la calidad de los estudios seleccionados, se analizan y evalúan los datos y se concluye la misma (Aguilera Cepeda y León Hernández, 2001).

Con este fin, se ha procedido a la lectura analítica y sistemática de los documentos seleccionados tratando con ello de dar respuesta a la pregunta de investigación, recogiendo las diferentes temáticas emergentes en una hoja de registro, entre los que destacan.

4.2 Variables del estudio

Se han establecido diferentes categorías que nos ayuden en la organización de la información como son:

- Métodos de investigación utilizados (cualitativa, cuantitativa o mixta)
- Contextos sociolingüísticos en los que se enmarcan las investigaciones
- Países
- Ventajas y desventajas detectadas

4.3 Estrategias de búsqueda

La búsqueda de los artículos, se han realizado en dos bases de datos generalistas: SCOPUS y WOS, encontrando alguna investigación en una base de datos más específica, ERIC (*Education Resources Information Center*). Las ecuaciones de búsqueda usadas en las bases de datos fueron: *Trilingualism early childhood*, *Trilingualism early year*.

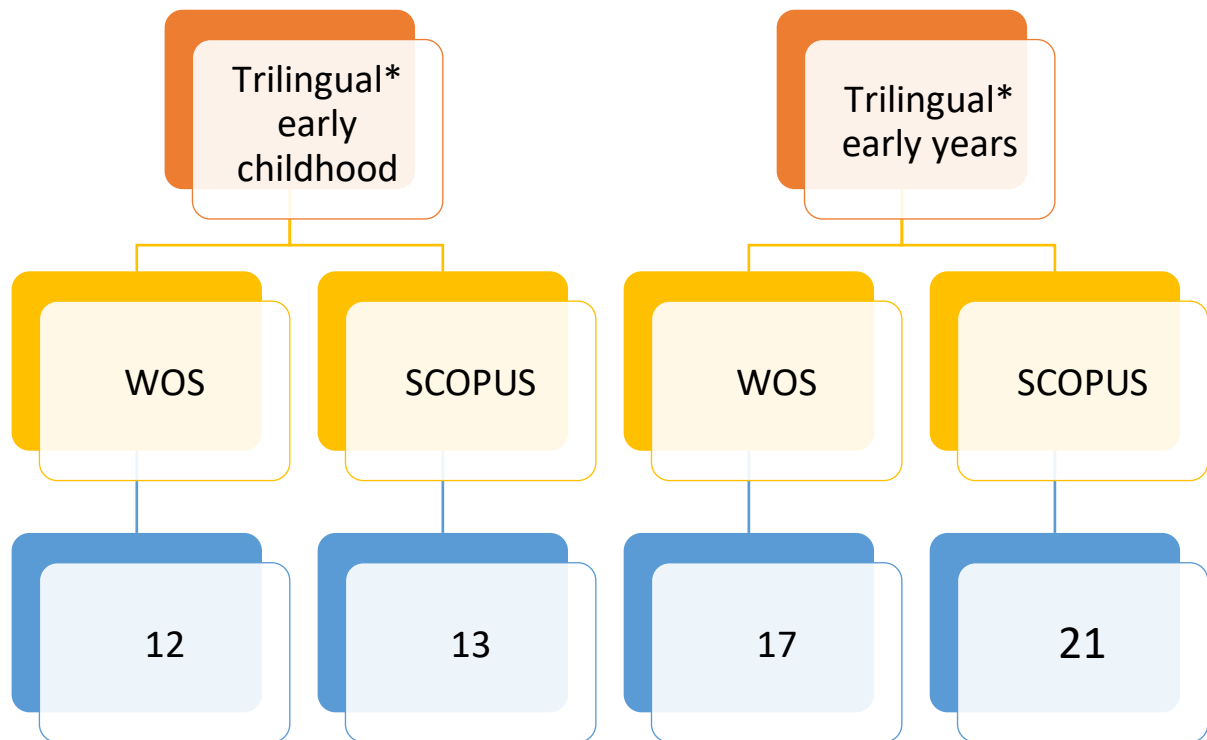


Figura 1: Bases WoS y Scopus. Elaboración Propia

4.4 Criterios de inclusión y exclusión

De los estudios encontrados en las publicaciones de las bases de datos que resultan de las ecuaciones de búsqueda, se han incluido aquellos pertenecientes a la franja temporal dada desde el 2010 a la actualidad, en su mayoría redactados en inglés con disponibilidad completa para su lectura y análisis. Los textos trabajados son artículos de investigación referidos al trabajo del trilingüismo en edades tempranas (0-8 años). Se han excluido artículos que no se referían a contextos lingüísticos, los que abordaban aspectos de discentes con dificultad de aprendizaje y otros que no aportaban información relevante sobre el tema a tratar.

4.5 Identificación y selección de documentos

Para la elaboración de la revisión sistemática, se procedió a la lectura de numerosos artículos investigadores, pero se trabajó en profundidad con un total de 15 artículos recogidos en la (tabla 1) los cuales ofrecían información importante e interesante para dar respuesta a la pregunta de investigación expuesta con anterioridad.

Para el análisis de los resultados, mediante el análisis de los artículos de estudios seleccionados, se han extraído e identificado los diferentes focos temáticos organizados en diferentes hojas de registros.

En la primera distinción, se establecieron los filtros que las bases de datos ofrecieron, tipo de documento, año de publicación, idioma etc. Para la segunda, se analizó el resumen de los artículos comprobando la relación con el trilingüismo en edades tempranas. Una vez realizada la selección de artículos, se hizo un análisis crítico de los mismos, atendiendo a las categorías de análisis.

5. RESULTADOS

Haciendo alusión a la revisión sistemática de la literatura que se ha llevado a cabo, en la mayoría de los artículos utilizados para la investigación se analiza la adquisición y desarrollo del trilingüismo en niños de corta edad. La mayor parte de los documentos investigados están escritos en inglés.

5.1 Perfil de la investigación

Observando el mapa sobre resultados bibliométricos que ofrecen las bases de datos, se puede apreciar que las publicaciones de los últimos siete años han ido en considerable aumento, siendo el año 2018 en el que mayor cantidad de investigaciones se realizaron sobre el trilingüismo en la edad temprana (Figura 2).

Sum of Times Cited per Year

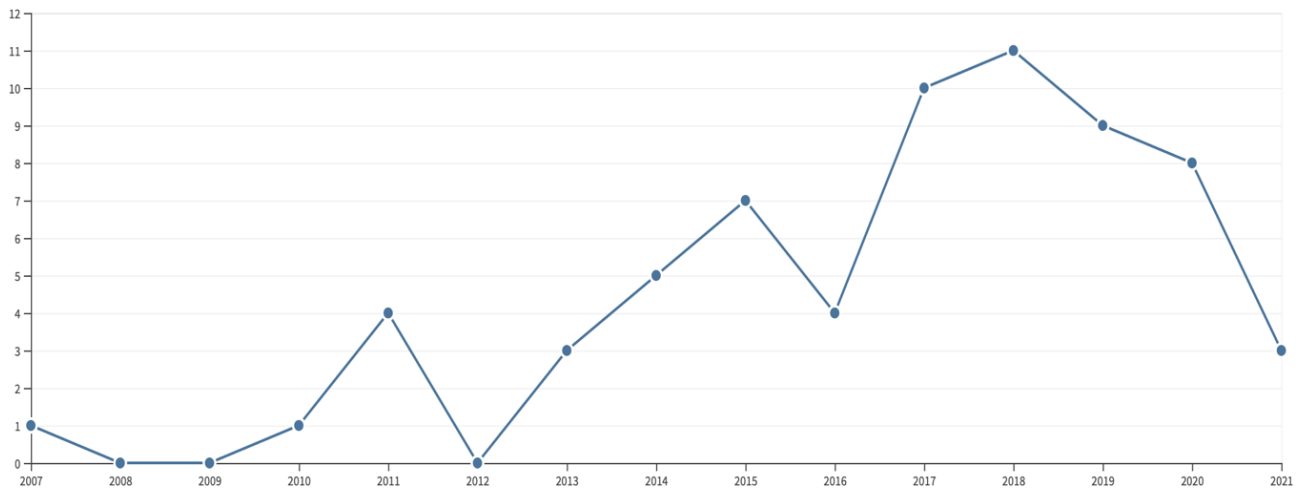


Figura 2: Número de publicaciones según base de datos WoS

Analizando detenidamente dicho gráfico, se puede ver como desde el año 2018 hasta la actualidad, estas investigaciones han ido descendiendo, pero el número de investigaciones aún se mantienen en auge debido a la importante expansión mundial que difiere del tema en cuanto a la necesidad de implantar el trilingüismo en edades cada vez más tempranas para una adecuada adquisición y uso del mismo.

También se presentan las regiones en la que se ha investigado sobre el tema, la mayoría de ellas llevadas a cabo en España y Estados Unidos tal y como se percibe en el siguiente gráfico.

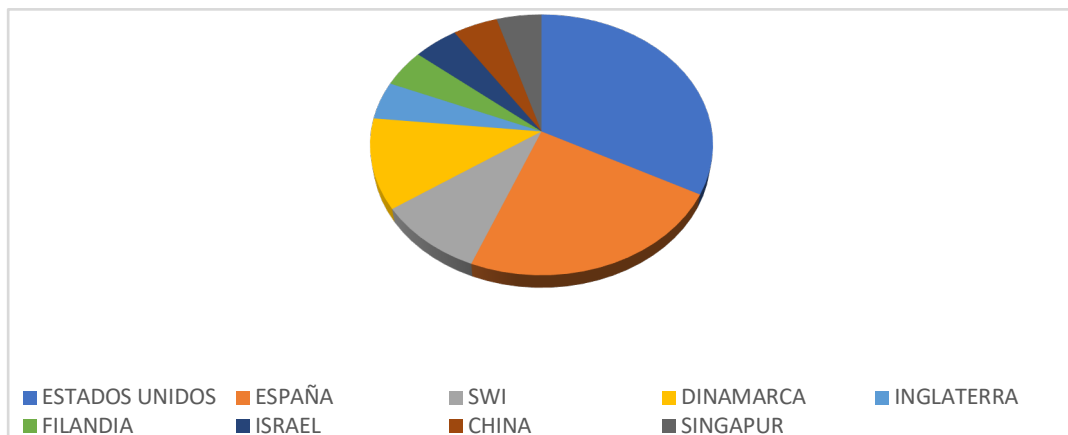


Figura 3: Países que publican sobre Trilingüismo según la base de datos SCOPUS

Esto puede ser debido a que la confluencia de tres lenguas dentro de los currículos educativos se está normalizando dentro de los sistemas educativos de estos países, dado que se anexiona la lengua mayoritaria a la lengua minoritaria.

Un aspecto necesario de destacar es al que hace referencia Hoffman (2007) en el artículo número 8 (véase tabla 1), el cual destaca que los estudios llevados a cabo sobre la adquisición de la L3 versan en su mayoría sobre segundas lenguas extendiéndose así al trilingüismo o al multilingüismo utilizándose el mismo marco de trabajo que para el bilingüismo.

Además de este autor, existen numerosos autores que han realizado estudios sobre el trilingüismo en la edad temprana tal y como se observa en el gráfico que sigue a continuación (Figura 4 y 5).

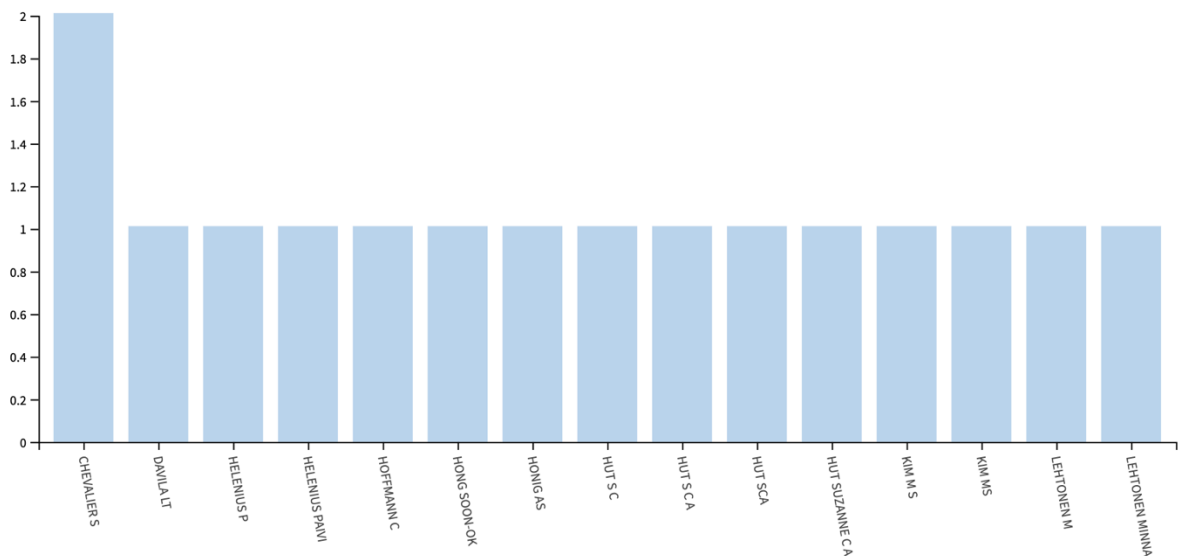


Figura 4: Publicaciones por autores relevantes. Base de datos WoS.

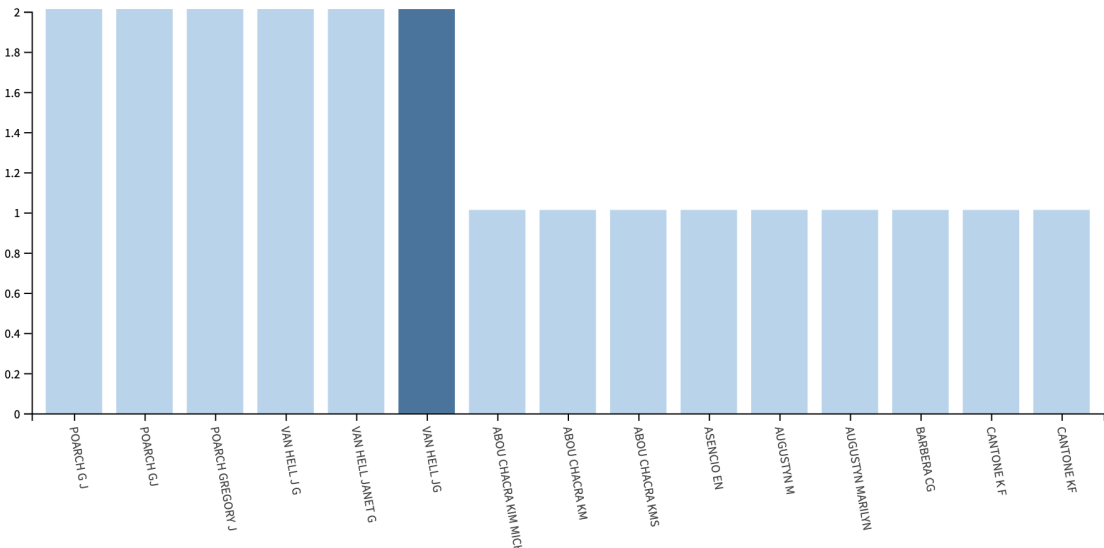


Figura 5: Publicaciones según autores. Base de datos Wos.

Estas gráficas muestran la importancia y la necesidad que radica en el objeto de estudio del trilingüismo y la inminente necesidad de incorporarlo en los sujetos desde edades tempranas. Entre los diferentes hallazgos que se han podido extraer del análisis sistemático que ha formado parte del proceso de investigación, se ha ido encontrando diferentes estudios propuestos por numerosos autores sobre el trilingüismo en la edad temprana desde diferentes perspectivas, ya que es un tema candente y considerado cada vez más necesario para la adquisición de los sujetos.

Atendiendo a las diferentes subcategorías de los diferentes contextos lingüísticos a los que hacen referencia los estudios analizados (Tabla 2), se destaca lo siguiente :

- **Lenguas minoritarias**

Definidas como dichas lenguas que se emplean en territorios de Estado por los parlantes de dicho país, formando un número menor al resto de la población de Estado y cuyas lenguas son diferentes de las oficiales del Estado excluyendo los dialectos de la lengua oficial o de las lenguas migrantes.

El uso de lenguas minoritarias en diferentes regiones de España es bastante diverso. Una gran parte de la población habla a menudo lenguas minoritarias, especialmente en Aragón (en las zonas donde se habla el catalán), Asturias, Baleares, País Vasco, Cataluña, Ceuta, Extremadura (en las zonas en las que se habla gallego),

Galicia, Melilla y Valencia. Las lenguas minoritarias menos habladas son el arán, el aragonés, el vasco en Navarra, el catalán en Murcia y el portugués en Extremadura. La mayoría de los bilingües en España hablan lenguas minoritarias. Cabe señalar que todos los ciudadanos pueden dominar completamente el español, pero no todos los ciudadanos nacidos en áreas donde se hablan lenguas minoritarias pueden hablar español.

Cenoz y Gorter (2017) mencionaron, que la vulnerabilidad de las lenguas minoritarias ayudó a comprender porqué algunos vascoparlantes ven el trilingüismo como una amenaza. El euskera es la principal lengua de instrucción para todas las materias que se imparten en español e inglés. En muchos casos, hasta finales del siglo XX, debido al relativo aislamiento geográfico, las lenguas minoritarias eran más poderosas en áreas que estaban más protegidas de la lengua mayoritaria.

Por otro lado, la Comisión Europea (2019), afirma que, al incluirse en España numerosas lenguas minoritarias por ser caracterizada como zona multicultural y territorio multilingüe hay numerosas lenguas minoritarias recogidas como lenguas no oficiales en el estatus legal. Algunas de esas lenguas minoritarias son el tamazigh en Melilla, el dariyá en Ceuta, a o el aragonés en Aragón. Solo por nombrar algunas de todas las lenguas que se hablan en España. El tamazigh y el dariyá son dialectos cuyo origen es el norte de África, cuyos hablantes se encuentran también por el resto de España.

- Bilingüismo

En el mundo existen numerosas lenguas lo que hace posible la comunicación oral o escrita entre todos sus habitantes. Por esta razón la Unión Europea buscaba acercar a los diferentes países integrantes creando así una identidad europea. Esta identidad viene relacionada con la utilización de una lengua unitaria que redujese las distancias entre los diferentes pueblos que la conforman, facilitando el movimiento entre ciudadanos y la comunicación en diferentes ámbitos como la educación, política, economía o sociedad. El inglés fue el idioma elegido ya que es el que más personas hablan y muchos comunicados de la U.E se realizan exclusivamente en el idioma británico (López Peinado, 2017). La expansión del bilingüismo, ha hecho mella en los centros educativos y por lo tanto en su exposición en el currículo, obligándoles a sufrir

experimenten cambios estructurales como la formación lingüística en el profesorado, el aumento de las TIC, , adaptándose con ello a las nuevas situaciones.

El estudio realizado por Morilla García y Pavón Vázquez (2018, p. 185) nos dice que: “el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) en entornos bilingües implica la comprensión del acento del hablante, pronunciaciónn, la gramática, el vocabulario y el significado”. Se considera que la comprensión oral tiene un papel central en el aprendizaje de idiomas, y es un proceso complejo en el que se tienen en cuenta todos los mecanismos implicados. Implica varios procesos mentales y cognitivos en los que el oyente establece una conexión entre lo que escucha y lo que sabe.

Las estrategias de aprendizaje de idiomas pueden ser definidas como actividades elegidas conscientemente por los alumnos con el fin de regular su propio aprendizaje, las cuales se consideran muy importantes para el éxito del aprendizaje de idiomas. En las últimas décadas, la investigación ha demostrado la conexión entre las estrategias y la mejora de las habilidades lingüísticas de los sujetos (Gutiérrez Martínez & Ruiz de Zarobe, 2017).

Tal y como aparece expuesto en el artículo 2, los hablantes bilingües llevan a cabo una compleja tarea de la que pueden o no ser conscientes seleccionando y manejando sus lenguas sin aparente problema lo que conlleva a la adaptación a sus interlocutores en función del entorno de la conversación, que puede ser un contexto monolingüe o bilingüe, o incluso un entorno lingüístico caracterizado por el cambio frecuente entre lenguas (Abutalebi, 2013). La naturaleza integradora del léxico bilingüe subraya la necesidad de un control cognitivo sobre sus diversas lenguas, para evitar la interferencia no deseada de las lenguas que no están en uso.

- Trilingüismo

Tal y como se expone en el artículo 4, Nicholas y Lightbown (2008) creen que la adquisición de un segundo idioma por parte de los niños pequeños debe distinguirse de otros grupos de estudiantes. Además, saber más de un idioma también puede afectar al uso que hacen los niños de las solicitudes, como ocurre con los estudiantes adultos (Safont-Jordà, 2005; Safont-Jordà y Alcón, 2012). En este sentido, también podemos considerar a un niño que aprende un tercer idioma como una entidad única.

Estudios recientes sobre el trilingüismo temprano han identificado características específicas que lo distinguen de la adquisición de la primera lengua bilingüe y los entornos monolingües (Barnes, 2011; Kazzazi, 2011; Quay, 2011).

La situación que se analiza en el artículo 8, destaca que Hoffmann (1985) afirme que en su época de que los niños crecen en tres idiomas desde una edad temprana es una realidad para cada vez más familias. El aumento de la movilidad ha dado lugar a más parejas mixtas (Piller, 2002) y familias multilingües (Wang, 2008). Para estas familias, el tema de la adquisición y el mantenimiento de tres o más idiomas en el entorno natural es de importancia directa, y en la última década, este tema también ha recibido una atención creciente por parte de la comunidad académica. Varios estudios recientes se centran y proporcionan sobre la relación entre la entrada del lenguaje de los niños trilingües y el desarrollo del lenguaje, especialmente Barnes (2006, 2011), Cruz-Ferreira (2006), Dewaele (2000-2007), Kazzazi (2007, 2011), Montanari (2005, 2010), Quay (2001, 2008) y Wang (2008).

- Multilingüismo

Dadas las limitaciones de las investigaciones sobre el multilingüismo, en el estudio 10, Potgieter (2016) realiza una investigación sobre el efecto añadido de una tercera lengua en el proceso de adquisición temprana mediante tareas experimentales sobre detalles lingüísticos, describiendo construcciones pasivas en las tres lenguas y demostrando que la exposición de un niño a tres lenguas favorece el desarrollo temprano de ciertas características en las lenguas del niño, alcanzando un vocabulario similar al de los monolingües en una sola lengua más una cierta cantidad de vocabulario en otras dos lenguas, ventaja de la que no disponen los niños monolingües

Con el análisis de los artículos seleccionados y haciendo mella en la indagación del trilingüismo en la etapa infantil, Quay (2008), ha investigado el uso pragmático temprano del lenguaje en trilingües infantiles, determinando que el consenso actual es que los niños pueden utilizar sus respectivas lenguas de forma pragmáticamente diferenciada en torno a los dos años, pero por debajo de los dos años, si los niños pueden diferenciar pragmáticamente es especulativo (Meisel, 2004; Paradis, 2007). Inevitablemente, ha habido una gran variación en el grado de conformidad con el contexto lingüístico, dada la naturaleza de las familias bilingües y multilingües y las variaciones con el entorno sociolingüístico del niño.



Es importante destacar tal y como se deducen de algunas investigaciones, que en los niños trilingües existe un retraso léxico tanto en la producción como en la comprensión, pero no se crea un retraso gramatical en la formación de la pasiva.

Becker-Bryant (2009) afirma que no es hasta los 5 años cuando los niños incluyen atenuantes más elaborados en sus peticiones, según el autor los niños de 2 años pueden utilizar la partícula por favor, mientras que los de 3 años pueden utilizar rutinas de permiso y estrategias de capacidad y voluntad observándose un descenso en el uso de las formas de petición directa. Ya entrando en los 4 años, las peticiones indirectas de los niños siguen incluyendo el deseo específico o el objeto de la petición. A los cinco años las peticiones no son explícitas y, por tanto, no se manifiesta el deseo del niño en sí. Stoll (2009) sostiene el desconocimiento sobre en que medida los niños aprenden rutinas lingüísticas específicas a partir de las formas dirigidas a ellos y de su paisaje.

Tabla 1
Documento para la síntesis de la revisión sistemática de la literatura

Nº	Autor	Año	Tipo de investigación	Objetivos	Participantes	Resultados	Conclusiones
1	Sanders-Smith, S. C., & Dávila, L. T.	2019	Cualitativa	Analizar cómo se adaptan los jóvenes a un plan de estudios trilingüe	Alumnos	Atendiendo a las variables de estudios la mayoría de los discentes mostraron rasgos positivo de adhesión al trilingüismo.	
2	Hut, S. C., Helenius, P., Leminen, A., Mäkelä, J.P., & Lehtonen, M.	2017	cualitativa	Conocer los procesos de control del lenguaje entre las lenguas nativas adquiridas en una etapa temprana de la vida.	Dieciocho jóvenes trilingües que crecieron como bilingües finlandés-sueco.	Los mecanismos de control entre dos lenguas nativas difieren de los de una lengua aprendida posteriormente.	Los procesos de control del lenguaje son reclutados durante la comprensión auditiva del lenguaje.
3	Patihis, L., Oh, J. S., & Mogilner, T.	2015	Cualitativa	Investigar si la exposición temprana a la lengua y la fluidez de actual en la L1 de los participantes predice una mejor discriminación de los fonemas coreanos.	Cincuenta y seis estudiantes universitarios	Los individuos bilingües español-inglés no obtuvieron mejores puntuaciones que los monolingües ingleses, y menos que los bilingües armenio-inglés.	En el caso de los fonemas objetivo de este estudio hay poca o ninguna evidencia de una ventaja general bilingüe o trilingüe en la capacidad de distinguir entre los fonemas de una lengua desconocida.

4	Safont-Jordà, M. P.	2013	Cualitativa	Estudiar el desarrollo resquestivo de un niño trilingüe consecutivo durante un periodo de dos años.	Grabaciones de dos años de interacción madre e hijo de edades 3-6 y 5-6.	<p><u>Hipótesis 1:</u> la cantidad y el tipo de formas de petición utilizadas varían en cada lengua según las diferencias translingüísticas en la orientación de la cortesía.</p> <p><u>Hipótesis 2:</u> existe cierta variación en la elección de las fórmulas de petición cuando se dirigen a la madre o a un juguete.</p>	Se esperaban que las peticiones fueran más directas en catalán y español y más indirectas en inglés. El input materno y el entorno lingüístico en la producción pragmática multilingüe podría contribuir a colmar esa lengua de investigación.
5	Chevalier, S. L.	2013	Cualitativa	Conocer el estilo conversacional de los padres y cuidadores.	33 entrevistas con familias multilingües y estudio de caso de dos niños trilingües.	Si el objetivo es el trilingüismo activo es necesario promover activamente en la conversación las lenguas para la que se dispone de menos información	Destaca la importancia conversacional, pero se indica la necesidad de otros factores de gran importancia.
6	Chevalier, S.L.	2012	Cualitativa	Averiguar qué factores contextuales fomentan o dificultan el trilingüismo activo.	Dos niños de familias diferentes. Lina alemana de madre suiza y	Los niños presentaban niveles muy diferentes de trilingüismo activo a pesar de que los cuidadores eran muy	La motivación, influida en gran medida por el papel de los cuidadores en la interacción, influye en la medida en que los

					padre belga que habla francés . Elliot de madre inglesa y padre suizo.	constantes a la hora de hablar a los niños en su propia lengua materna.	niños pequeños hablan las lenguas a las que están expuestas.
7	Rivas, S., Sobrino, A., & Peralta, F.	2010	Mixta	Descubrir cómo un programa educativo concreto contribuía a los niveles de competencia a corto plazo de los niños de dos a tres años.	11 niños con dos años de un centro de educación infantil.	Los avances que obtuvieron los niños implican el impacto positivo a corto plazo de la intervención educativa en el desarrollo cognitivo de los niños sin dificultades cognitivas.	Algunos principios rectores pueden resultar útiles para evaluar la idoneidad de cualquier método de evaluación utilizado en un programa de educación infantil.
8	Hoffmann, C., & Stavans, A.	2007	Cualitativa	Obtener una visión de los procesos específicos de producción lingüística trilingüe a lo largo de un periodo de tiempo, pudiendo arrojar luz sobre la naturaleza de la competencia trilingüe.	Dos niños (hermanos) trilingües desde el nacimiento.	Cuanto más joven es el niño, menos combinaciones se producen, porque los tres sistemas lingüísticos aún no se han adquirido completamente y la competencia trilingüe general del niño, tiene una base de conocimientos formal más pequeña a la que recurrir.	La relativa escasez de mezclas trilingües puede explicarse con el argumento de que es más difícil alternar éntrelas diferentes unidades de análisis lingüístico con solidez cuando se trata de tres sistemas lingüísticos que, combinar unidades de dos lenguas mediante un argumento cuantitativo.

9	Tam, A.C.F.	2018	Cualitativa	Conocer las creencias que los directores de las escuelas de Educación Infantil muestran sobre la educación trilingüe en Hong Kong	Equipo educativo centro educación infantil.	Se muestran las creencias incoherentes entre las partes interesadas sobre los objetivos de la educación trilingüe y la elección de la lengua, el diseño del plan de estudios y la instrucción en los centros de educación preescolar trilingüe.	Los profesores carecen de conocimientos y habilidades profesionales para impartir la educación trilingüe también son un problema. Además la contratación de profesores nativos de la lengua meta es difícil debido a la percepción de una gran carga de trabajo y a la escasa remuneración.
10	Potgieter, A.P.	2016	Cualitativa	Establecer si los trilingües presentan necesariamente un retraso en el desarrollo en comparación con los monolingües.	41 niños de cuatro años: 11 de isixhosa- inglés-afrikàans, 10 monolingües en isixhosa, 10 monolingües en inglés y 10 monolingües en afrikàans.	Al igual que en el desarrollo bilingüe, una cantidad de exposición reducida no dificulta el desarrollo léxico en la lengua dominante de entrada de los trilingües. La ausencia general de retraso en su adquisición de la pasiva se interpreta como posible evidencia de apoyo a la	Entre los alumnos trilingües de bajo nivel socioeconómico no existe retraso en la adquisición de la pasiva ni en el desarrollo del léxico en su lengua dominante de entrada.

						exposición multilingüe temprana.	
11	Cantone, K. F.	2019	Cualitativa			La exposición a algunas lenguas es inferior al 20%, nivel crucial para convertirse en hablante multilingüe productivo. Algunos padres bilingües utilizan la lengua minoritaria y otros la mayoritaria. No es necesario etiquetar a los niños de segunda y tercera generación como hablantes de las lenguas patrimoniales.	En la política lingüística familiar, las prácticas lingüísticas con al menos un progenitor bilingüe están muy poco estudiadas y deberían analizarse con más detenimiento.
12	Nibun, Y., & Wigglesworth, g.	2014	Cualitativa	Conocer la diferenciación pragmática de un niño que vive en Australia adquiriendo dos lenguas minoritarias, el alemán y el japonés de sus padres.	Niño menor de edad expuesto desde el nacimiento al alemán y al japonés.	Se observó una diferenciación pragmática en dos etapas en el contexto japonés, mostrando adherencia al contexto lingüístico pero mezclados considerablemente. En el contexto alemán mostró adherencia general a la lengua	Un niño está dotado de la competencia pragmática necesaria para utilizar dos lenguas de forma diferenciada tan pronto como adquiera el vocabulario suficiente para hacerlo, apoyando consigo la hipótesis de los dos sistemas.

						durante todo el periodo sin observarse descenso repentino en la tasa de mezcla.	
13	Poarch, G. J., & Van Hell, J. G.	2012	Cuantitativa	Explorar si la necesidad de que los niños multilingües activen regularmente los mecanismos de control atencional durante la producción del habla tiene algún efecto sobre la eficacia del sistema Atencional general de estos niños.	75 niños crecidos y residentes en Frankfurt, Alemania. 56 niños; 19 de segunda lengua, 19 bilingües y 18 trilingües.	Los trilingües, y marginalmente los bilingües, muestran una resolución de conflictos en esta tarea superior a la de los monolingües, lo que se manifiesta en una menor magnitud del efecto para los bilingües y los trilingües en el análisis realizado. Los análisis arrojaron una ventaja de los bilingües y trilingües sobre los estudiantes de segunda lengua	Se demostró que los beneficios del control cognitivo para los estudiantes de segunda lengua con input limitado en su L2 no se acumularon. A demás el hecho de tratar con tres lenguas en lugar de dos aumenta potencialmente la necesidad de control lingüístico, sin materializarse mayores ventajas del control cognitivo en los niños trilingües en comparación con los bilingües.
14	Poarch, G. J., & Van Hell, J.G.	2012	Cuantitativa	Examinar la activación interlingüística durante la producción del habla en varios grupos de bilingües y trilingües que diferían	76 niños (35 niñas y 41 niños) de 5 a 8 años, bilingües y Trilingües. 20 adultos bilingües	La integración de las lenguas en el sistema del niño sigue un camino de desarrollo que, en los niveles más bajos de competencia,	Se demostró que la coactivación de las lenguas es evidente en los niños que aprenden la L2, los bilingües y los trilingües. Además, en

				en el dominio de la lengua materna en la formación de la lengua y en la edad		sólo permite una limitada activación interlingüística.	los niños con distintos niveles de competencia en sus lenguas no dominantes, el nivel de activación de la lengua no dominante debe estar suficientemente desarrollado para permitir una activación cruzada de las lenguas que dé lugar a un efecto significativo de facilitación de cognados al nombrar en la lengua dominante.
15	Tabri, D., Chacra, K. M. S. A., & Pring, T.	2015	Cualitativa	Examinar el rendimiento de hablantes monolingües, bilingües y trilingües en una tarea de percepción del habla inglesa, tanto en condiciones de silencio como de ruido.	Tres grupos de oyentes adultos. Uno formado por monolingües, otro bilingües con dominio del árabe y el inglés y otro de trilingües que hablaban árabe, francés e inglés con fluidez.	Los oyentes bilingües y trilingües obtuvieron un rendimiento similar al de los oyentes monolingües en condiciones de silencio, pero su rendimiento disminuyó más rápidamente en condiciones de ruido y fue significativamente peor. Los oyentes trilingües rindieron	Mientras los monolingües y los bilingües se comportaron igual en condiciones de silencio, los hablantes bilingües mostraron mayores dificultades de percepción del habla en ruido cuando las condiciones de señal-ruido eran pobres. Es importante destacar que



						menos que los bilingües a estos niveles de ruido, pero no de forma negativa.	los resultados del estudio sugieren que este hallazgo puede extenderse a los hablantes trilingües, que obtuvieron resultados similares a los bilingües
--	--	--	--	--	--	--	--

Siguiendo la metodología de estudio establecida e indicada anteriormente y en base a los datos analizados, en la siguiente tabla se recoge la información principal obtenida.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA
Implicaciones del Trilingüismo		Todos
Contextos lingüísticos	Lenguas minoritarias	3
	Bilingüe	Todos
	Trilingüe	12
	Multilingüe	7
Etapas educativas	Infantil	15
Métodos de investigación	Cualitativa	12
	Cuantitativa	2
	Mixta	1

Tabla 2 Categorías y subcategorías de estudio. Frecuencia de aparición. Elaboración propia

5.2 Ventajas, desventajas, inconvenientes y restos a afrontar sobre el trilingüismo

Potgieter (2016) en su estudio plasmado en la tabla 1 expuesta en el apartado anterior, determina como aspecto ventajoso que el trilingüismo infantil, no supone necesariamente un obstáculo para el desarrollo, sino que definitivamente ofrece a los niños una valiosa destreza sociolingüística, una destreza que aumenta los recursos comunicativos y culturales del niño, rompiendo las barreras con su hecho.

Como posible desventaja, Chacra, Pring y Tabri (2015) en su estudio sobre la percepción del habla en ruido por oyentes monolingües, bilingües y trilingües, destacan la preocupación por la educación de los grupos minoritarios poniendo de manifiesto la necesidad de los administradores y los profesores en los centros escolares garanticen un entorno auditivo óptimo en las aulas para sus alumnos no nativos.

En rasgos generales, todos los autores analizados sistemáticamente en el presente trabajo optan por la inclusión del trilingüismo temprano limitando los programas educativos infantiles, pudiéndose enriquecer todo el potencial de los niños, gracias a

que aún no se haya demostrado que ciertas formas de intervención educativa proporcionadas durante los tres primeros años determinen parcial o totalmente la capacidad y el rendimiento futuro de los logros académicos.

Entre las desventajas, cabe resaltar que cada artículo analizado se encuentra con diversas dificultades dentro de su estudio como pueden ser los criterios de implementación de la L3 en el caso del artículo de Peralta, Rivas y Sobrino (2010), la escasez de muestras trilingües tal y como exponen Hoffmann y Stavans (2007), las dificultades parentales (Chevalier 2013) etc, pero todas ellas posibles de resolver en el tiempo y con el desarrollo de más investigaciones dadas por la causa que eliminen con duración temporal estos aspectos.

6. CONCLUSIONES

En los últimos años, analizando el campo lingüístico, se observa como se ha despertado un gran interés por descubrir y determinar cuáles son los mecanismos que subyacen en la adquisición de la L3 y es precisamente un error en la actuación aprendiz donde se someten numerosas investigaciones evidentes en las ventajas y desventajas que se hallan en su camino hacia el conocimiento de la L3, siendo necesario un análisis de error que nos ayude a comprender mejor el proceso que conlleva la adquisición de la misma en todas las etapas, pero más acentuada en la infantil.

Lo que sí queda patente en el análisis de todos los artículos, es que el aprendizaje y la adquisición de una L3, debe hacerse como un proceso creativo que se va desarrollando a medida que transcurre el tiempo, no como un mecanismo de repetición de estructuras, sino mediante la interacción con otros hablantes, ya que esto provoca que se adquiera de forma natural, sin necesidad de convertirse en una imposición. El mismo instructor puede sentir que pierde el tiempo con la explicación de conceptos que ya puede comprender por sí solo tras una simple exposición estructurada.

Al vivir en un mundo amplio y extenso que se encuentra conectado en cierto modo y cada vez de forma mas agudizada, provoca en los sujetos una necesidad continua de aprendizajes y conocimientos activos sobre todo en el uso de lenguas sería conveniente profundizar en las investigaciones sobre la adquisición de terceras lenguas.

Algo bueno sería el estudio del trilingüismo temprano por niveles de adquisición, hasta ahora todas aquellas investigaciones realizadas aparecen estructuradas

globalmente obteniendo como resultados un todo, es por ello que, analizando diferentes niveles como el discursivo, el sintáctico, el fonético, pragmático, etc. ayudaría mucho más a entender y desarrollar el objeto de estudio general.

Como conclusión general, se desprende la necesidad cada vez, mas generalizada de una segunda lengua en las edades más tempranas recomendando su adquisición de manera paralela al aprendizaje del idioma materno (Bialystok, 2009).

7. LIMITACIONES

Con respecto a este estudio debo señalar una serie de limitaciones que se han presentado durante su realización. La heterogeneidad de la temática presente en la literatura revisada ha conllevado un grado de complejidad alto a la hora de relacionarla y obtener unas conclusiones comunes ya que abordan perspectivas muy distintas, ya sea en relación con el nivel educativo, los sujetos de estudio, pudiendo ser alumnos y profesores o las características del país en el que se realiza cada investigación.

El idioma de la bibliografía seleccionada se encontraba mayoritariamente en un idioma diferente, concretamente en inglés, por lo que la comprensión de la literatura hubiese sido mejor y más práctica de haberlo dominado perfectamente.

Las investigaciones utilizadas han sido en su mayoría de índole cualitativa, por lo que hemos tenido que recopilar los datos más significativo de todas ellas para poder obtener el resultado deseado en el empleo de una revisión sistemática de la literatura de modelo cualitativo.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez realizada esta investigación y conocido el proceso de adquisición del trilingüismo con mayor profundidad, surge la opción de continuar con la temática y elaborar diferentes proyectos relacionados con ella.

Al vivir en Melilla tenemos un contexto multicultural en el cual sería de gran interés poder conocer la realidad que se vive entre los hablantes de español y amazigh al añadir una lengua extranjera en la etapa inicial de la escolarización.

Las posibilidades que se nos abre para trabajar en esta misma línea son numerosas, pudiendo realizar investigaciones sobre como incluir la L3 en los centros de

manera ajena al currículo educativo de forma lúdica, lo que daría lugar a la posibilidad de comparación entre unos estudios y otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andúgar, A., Pérez, B. C., & Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 467-487.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9163>
- Asensio Ferreiro, M. (2020). Trilingüismo en edades tempranas: estudio del lenguaje oral. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=248813>
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BOE (1996) Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 112, 8 de mayo 1996.
- BOE (1999) Orden de 6 de julio de 1999 por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la educación primaria y en el segundo ciclo de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 172, 20 de julio 1999.
- Cano-de Gómez, A., & Valdez-Gamboa, M. (2011). Bilingüismo en los niños. *Acta Pediátrica de México*, 32(6), 317-318.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2011/apm116a.pdf>
- Cantone, K. F. (2019). Language exposure in early bilingual and trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1703995>
- Cenoz, J. (1999). Plurilingüismo temprano. *Ikastaria*, 11, 185-192.
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/11/11185192.pdf>
- Cenoz, J. (2003, March). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. In *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación* (Vol. 1, pp. 1-11).

[https://www.academia.edu/30653402/EL_APRENDIZAJE_DEL_INGLES_DESDE
EDUCACION_INFANTIL](https://www.academia.edu/30653402/EL_APRENDIZAJE_DEL_INGLES_DESDE_EDUCACION_INFANTIL)

- Centro Virtual Cervantes (1997-2020). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Chevalier, S. (2012). Active trilingualism in early childhood: The motivating role of caregivers in interaction. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 437-454. DOI:[10.1080/14790718.2012.714385](https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714385)
- Chevalier, S. L. (2013). Caregiver responses to the language mixing of a young trilingual. *Multilingua-journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 32(1), 1-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013715>
- Comisión Europea (2019). Carta Europea de las lenguas Regionales y Minoritarias. <https://rm.coe.int/ecrml-educational-toolkit-es/1680973273>
- 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. <https://core.ac.uk/download/pdf/84748547.pdf>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2004). The effect of the early teaching of English on writing proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 525-540. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13670069040080040501>
- E, Bialystok. "Bilingualism: Language and Cognition" 12 (1), 2009, 3–11 C 2008 Cambridge University Press doi:[10.1017/S13667289080034773](https://doi.org/10.1017/S13667289080034773).
- European Commission. (2012). Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages. *Pridobljeno*, 26(2), 2013. https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=es
- Fishman, J. A. (1972). *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*. <https://eric.ed.gov/?id=ED080014>
- Folch, D. C., Arribas-Bel, D., Koschinsky, J., & Spielman, S. E. (2016). Spatial variation in the quality of American Community Survey estimates. *Demography*, 53(5), 1535-1554. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13524-016-0499-1>

- García Castellanos, M. (2017). Hacia la educación plurilingüe. Una propuesta de intervención para el aula de Educación Infantil. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28212>
- García, A. A., & Martínez, C. C. El multilingüismo en la etapa de educación infantil: evaluación de su impacto mediante el análisis de las destrezas orales. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/03/01.pdf>
- GarCía, C. M., & Vázquez, V. P. (2018). Psychopedagogical factors that affect L2 listening acquisition in diverse Spanish bilingual and non-bilingual instructional settings: multiple intelligences influence. *Journal of English Studies*, (16), 185-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736813>
- Gort, M. (2015). Transforming literacy learning and teaching through translanguaging and other typical practices associated with “doing being bilingual”. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313152.2014.988030>
- Hoffmann, C., & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72. DOI:[10.1177/13670069070110010401](https://doi.org/10.1177/13670069070110010401)
- Hoshino, N., & Thierry, G. (2012). Do Spanish–English bilinguals have their fingers in two pies—or is it their toes? An electrophysiological investigation of semantic access in bilinguals. *Frontiers in psychology*, 3, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00009/full>
- Hut, S. C., Helenius, P., Leminen, A., Mäkelä, J. P., & Lehtonen, M. (2017). Language control mechanisms differ for native languages: Neuromagnetic evidence from trilingual language switching. *Neuropsychologia*, 107, 108-120. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2017.11.016](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.11.016)
- Infante Espinosa, S. C., & Guasca Acosta, E. A. (2018). Bilingüismo en edad temprana. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/563/
- Kim, M. S. (2013). Technology-mediated collaborative learning environments for young culturally and linguistically diverse children: Vygotsky revisited. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 221-246. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.745480>

- Lamoureux, S. A. (2012). Canada's Office of the Commissioner of Official Languages. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
<https://languagecommissioners.org/Office-of-the-Commissioner-of-Official-Languages>
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school/Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y educación*, 26(3), 557-572.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.973671>
- Lasagabaster, D., & Wigglesworth, G. (2010). Prácticas e interacciones multilingües tempranas entre la población aborigen australiana. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (51). http://www.laslab.org/wp-content/uploads/pr%C3%A1cticas_e_interacciones_multiling%C3%BCes_tempranas_ntre_la_poblaci%C3%B3n_aborigen_australiana.pdf
- León Hernández, S. R., & Aguilera Zepeda, J. M. (2001). Metodología de los estudios de meta-ánalisis en la investigación clínica. *Rev. mex. ortop. traumatol*, 94-99.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=13708>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122.868 a 122.953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez, M. J. B., Currás, M. P., & Mellado, M. L. (2021). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7873626>
- Nibun, Y., & Wigglesworth, G. (2014). Early pragmatic differentiation in Japanese and German: a case study of a developing trilingual child in Australia. *International journal of multilingualism*, 11(1), 76-96. DOI:[10.1080/14790718.2013.837910](https://doi.org/10.1080/14790718.2013.837910)
- Palomares Cuadros, J., & García Folgado, M. (2016). Aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 2016, vol. 34, p. 40-45.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/58602?show=full>

- Patihis, L., Oh, J. S., & Mogilner, T. (2015). Phoneme discrimination of an unrelated language: Evidence for a narrow transfer but not a broad-based bilingual advantage. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1367006913476768>
- Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Cross-Language Activation in Children's Speech Production: Evidence from Second Language Learners, Bilinguals, and Trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 419-438. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096511002311>
- Poarch, G. J., & Van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of experimental child psychology*, 113(4), 535-551. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096512001245>
- Potgieter, A. P. (2016). Lexical and grammatical development in trilingual speakers of isiXhosa, English and Afrikaans. *South African Journal of Communication Disorders*, 63(2), 1-11. DOI:[10.4102/sajcd.v63i2.141](https://doi.org/10.4102/sajcd.v63i2.141)
- Rao, N., Ng, S. S., & Sun, J. (2016). Early learning experiences of young Chinese learners in Hong Kong: the role of traditional values and changing educational policy. In *The psychology of Asian learners* (pp. 635-649). Springer, Singapore. <https://repository.eduhk.hk/en/publications/early-learning-experiences-of-young-chinese-learners-in-hong-kong-4>
- Rivas, S., Sobrino, A., & Peralta, F. (2010). Weaknesses and strengths in assessing early childhood programmes: an assessment of an early childhood Spanish trilingual programme in two-to three-year-old children. *Early Child Development and Care*, 180(5), 685-701. <https://doi.org/10.1080/03004430802231562>
- Safont-Jordà, M. P. (2013). Early stages of trilingual pragmatic development. A longitudinal study of requests in Catalan, Spanish and English. *Journal of pragmatics*, 59, 68-80. DOI:[10.1016/J.PRAGMA.2013.01.007](https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2013.01.007)
- Sanders-Smith, S. C., & Dávila, L. T. (2019). Progressive practice and translanguaging: Supporting multilingualism in a Hong Kong preschool. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1624281>
- Santiuste, V. (1990). Teorías del lenguaje: implicaciones educativas. *Revista complutense de educación*, 1(3), 435-450.



Saussure, F. D. (1985). Saussure y los fundamentos de la lingüística.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm1722>

Siguan, M. I. Q. U. E. L. (2004). Una política lingüística para Europa. *Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 13-25.

Siguán, M., & Mackey, W.F. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.

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.

https://www.researchgate.net/publication/228875297_Language_Switching_as_a_Window_on_Trilingual_Acquisition

Tabri, D., Chacra, K. M. S. A., & Pring, T. (2015). Speech perception in noise by monolingual, bilingual and trilingual listeners. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-12.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/13682822.2010.519372>

Tam, A. C. F. (2018). Challenges arising from dissonant views about trilingual education in an early childhood context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

DOI: <https://doi.org/10.5209/clac.71996>