



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS
AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA
COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

2024 - 2025

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Papel del contexto familiar en el desarrollo del lenguaje de niños
bilingües: un análisis basado en las percepciones de padres y docentes.**

Sara Rodríguez Lasheras

Verónica Sierra Sánchez

Convocatoria may/junio 2025

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
DE LA EDUCACIÓN**

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “Papel del contexto familiar en el desarrollo del lenguaje de niños bilingües: un análisis basado en las percepciones de padres y docentes” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2024 / 2025 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

FirmaA handwritten signature in black ink, reading "Sara Rodríguez". The signature is stylized with a large, circular flourish around the name.**Fecha**

26 de mayo de 2025

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
MARCO TEÓRICO.....	7
1. BILINGÜISMO INFANTIL.....	7
1.1. ¿Qué es el bilingüismo?.....	7
1.2 Tipología y factores que caracterizan el bilingüismo.....	8
1.3 Características del bilingüismo en la infancia: ventajas y desventajas.....	9
2. DESARROLLO DEL LENGUAJE BILINGÜE.....	10
2.1 Teorías de adquisición del lenguaje bilingüe.....	10
2.2 Conceptos clave en el desarrollo del lenguaje.....	11
2.3 Etapas del desarrollo lingüístico bilingüe.....	12
2.4 Mitos, realidades y desafíos del desarrollo del lenguaje bilingüe.....	14
3. CONTEXTO FAMILIAR.....	16
3.1 Política lingüística familiar.....	16
3.1.1. Ideologías y actitudes parentales.....	17
3.1.2. Modelos de uso lingüístico familiar.....	18
3.1.3. Gestión lingüística familiar.....	20
3.1.4. Rol activo de niños y niñas.....	21
4. CONTEXTO ESCOLAR.....	22
5. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL TEMA.....	23
MARCO METODOLÓGICO.....	24
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
2. PARTICIPANTES.....	25
3. INSTRUMENTOS Y MATERIALES.....	26
3.1 Cuestionario dirigido a familias.....	27
3.2. Entrevista semiestructurada dirigida a familias.....	28
3.3. Cuestionario dirigido a docentes.....	28
4. PROCEDIMIENTO.....	28
4.1. Descripción del proceso de investigación.....	28
4.2. Aspectos éticos.....	29
4.3. Análisis de datos.....	29
RESULTADOS.....	30
1. CUESTIONARIO DIRIGIDO A FAMILIAS.....	30
1.1 Percepciones parentales sobre el desarrollo del lenguaje bilingüe.....	30
1.2. Características del contexto familiar.....	31
1.2.1. Lenguas habladas y lengua principal del hogar.....	31
1.2.2. Perfil lingüístico parental.....	32
1.2.3. Fluidez lingüística parental en las diferentes lenguas.....	33
1.2.4. Frecuencia de uso.....	34

1.2.5. Personas extra en el hogar.....	35
1.2.6. Número de hijos/as y rango de edad.....	36
1.3 Uso lingüístico infantil.....	37
1.3.1. Lugar de exposición a una segunda lengua.....	37
1.3.2. Lengua materna de los niños y niñas.....	37
1.3.3. Uso lingüístico infantil en las diferentes actividades.....	37
1.3.4. Habilidades infantiles en las diferentes competencias lingüísticas.....	39
1.3.5. Desafíos o dificultades percibidas por los progenitores.....	40
1.4 Gestión lingüística, modelos y actitudes familiares.....	41
2. ENTREVISTAS A FAMILIAS.....	42
3. CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES.....	47
3.1 Contexto lingüístico escolar.....	47
3.2. Percepciones docentes sobre el bilingüismo.....	48
3.3. Desafíos y dificultades.....	49
3.4 Apoyos y estrategias realizadas en el aula.....	49
3.5 Preguntas abiertas y reflexión.....	49
DISCUSIÓN.....	50
CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXOS.....	64

Resumen

Papel del contexto familiar en el desarrollo del lenguaje de niños bilingües: un análisis basado en las percepciones de padres y docentes.

Dada la rapidez con la que aumenta el bilingüismo en las sociedades actuales, el papel del contexto familiar en el desarrollo del lenguaje de niños bilingües se ha convertido en una temática de especial importancia. El presente TFM expone una investigación teórica y empírica del tema basada principalmente en percepciones parentales, complementadas con percepciones docentes, con el objetivo de obtener una visión más amplia de la importancia del apoyo familiar y de la consistencia en el uso lingüístico en el hogar. Siguiendo un enfoque metodológico mixto, se ha llevado a cabo un análisis de datos cuantitativos y cualitativos, mediante cuestionarios dirigidos a un total de 89 familias y 25 docentes, así como una entrevista semiestructurada realizada con 10 de las familias participantes, cuyas respuestas confirman su papel determinante en el desarrollo lingüístico infantil, destacando sus actitudes positivas y la variedad y adaptabilidad de sus estrategias. Un estudio que constituye por lo tanto, un aporte al conocimiento sobre el bilingüismo infantil basado en datos reales del que se pueden servir tanto profesionales como familias, ya sea en ámbitos educativos o clínicos.

Palabras clave: bilingüismo infantil, desarrollo del lenguaje, contexto familiar, política lingüística familiar, percepciones parentales.

Abstract

The role of family context in the language development of bilingual children: an analysis based on parents' and teachers' perceptions.

Given the rapid growth of bilingualism in today's societies, the role of the family context in the language development of bilingual children has become a particularly relevant area of study. This Master's Thesis presents both theoretical and empirical research on the topic, primarily based on parental perspectives, and complemented by additional teachers' insights, with the aim of gaining a broader understanding of the importance of family support and consistency in language use at home. Using a mixed-methods approach, the study includes quantitative and qualitative data gathered through targeted questionnaires completed by 89 families and 25 teachers, as well as semi-structured interviews with 10 of the families. Their responses confirm the family's role in children's language development, highlighting their positive attitudes and the diversity and adaptability of the strategies used. This study offers a meaningful contribution to the field of childhood bilingualism, grounded in real-life data that can be of value to both professionals and families in educational and clinical contexts alike.

Keywords: child bilingualism, language development, family context, family language policy, parental perceptions.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La necesidad actual de conocer y dominar dos o más lenguas no es un fenómeno nuevo, ya que ha estado presente a lo largo de la historia por razones como la colonización, el comercio, o el contacto entre culturas (Lewis, 1977). Sin embargo, los avances en la sociedad moderna fortalecen esta necesidad dada la globalización, las nuevas tecnologías, la creciente inmigración o los cambios sociopolíticos, que promueven la preservación de lenguas minoritarias frente a la imposición de lenguas dominantes (Genesee, 2008).

Como consecuencia, son cada vez más los niños y niñas que nacen y crecen expuestos a dos o más lenguas diferentes de manera simultánea: la lengua mayoritaria del país en el que viven, y la minoritaria o hereditaria de su familia, lo que da lugar a retos y a nuevas oportunidades para su desarrollo lingüístico. En estos casos, el contexto familiar adquiere un papel muy importante, pues teniendo en cuenta que los padres son considerados como el primer agente socializador del niño en sus primeros años, son las personas que más influencia tienen en lo que a la exposición, el uso y las actitudes infantiles hacia las lenguas se refiere.

Si bien es cierto que el bilingüismo es uno de los temas centrales de la lingüística, y que los avances en investigaciones sobre el tema son cada vez más numerosos, sigue faltando información referente a áreas más concretas como es la de la política lingüística familiar, es decir, sobre la manera de entender y gestionar el bilingüismo en casa, teniendo en cuenta las opiniones, las estrategias y las actitudes parentales adoptadas. Concretamente, existe un vacío en las investigaciones sobre la repercusión que estas políticas lingüísticas familiares tienen en el desarrollo lingüístico de los hijos.

Por ello, a través de un análisis mixto, tanto cualitativo como cuantitativo de las percepciones parentales, complementadas con percepciones docentes y tal y como se refleja en el título, este estudio pretende analizar las características del contexto familiar que influyen en el desarrollo del lenguaje de niños bilingües. Para ello, se han planteado los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer las percepciones parentales sobre el bilingüismo en general.
- Identificar las estrategias familiares y recursos más utilizados.
- Analizar la repercusión de las actitudes familiares y las estrategias llevadas a cabo en el desarrollo de habilidades lingüísticas infantiles.
- Comparar y complementar perspectivas familiares con perspectivas docentes.

Cabe destacar que en este trabajo el término “bilingüismo” engloba también un pequeño porcentaje de niños multilingües, no solo para facilitar la lectura y evitar repeticiones excesivas, sino porque desde una perspectiva sociolingüística y funcional, el hecho de encontrarse en un proceso de desarrollo de dos o más lenguas de forma simultánea, ya sea en el contexto familiar, escolar, etc., es más relevante que el número de lenguas, teniendo en cuenta que los procesos cognitivos y sociales implicados son comunes a ambos fenómenos.

MARCO TEÓRICO

1. BILINGÜISMO INFANTIL

1.1. ¿Qué es el bilingüismo?

El concepto de bilingüismo ha sido objeto de numerosos debates académicos a lo largo del tiempo, y es que tal y como afirma Costa (2017, p.XI) “definir bilingüismo puede ser tan complejo como apuntar a un blanco en movimiento”. En las últimas décadas, muchos lingüistas, psicólogos, sociólogos y pedagogos han tratado de buscar una definición acertada. Sin embargo, todas ellas varían en función del enfoque adoptado, de las propias perspectivas o de las disciplinas de los autores.

Mientras que Bloomfield (1935) lo definía como el dominio de dos lenguas igual que un nativo incidiendo en el “grado de perfección”, Weinreich (1968), uno de los grandes pioneros del bilingüismo, lo describió como la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa y denominó “bilingüe” a la persona involucrada. Posteriormente, Mcnamara (1969) amplió estas definiciones, considerando a la persona bilingüe como aquella que ha alcanzado una capacidad mínima en una segunda lengua en cualquiera de las habilidades lingüísticas (como se citó en Alejandra, 2018, p.1).

Grosjean (1993), por su parte, propuso una visión más funcional, afirmando que bilingües son todas aquellas personas que utilizan dos o más lenguas o dialectos de forma cotidiana en sus vidas, independientemente del nivel de competencias (como se citó en Cabrera Vergara, 2017, p.26). Más recientemente, Bialystok (2001) introdujo una nueva perspectiva, sugiriendo que el bilingüismo ha de entenderse como un continuo en el que las personas pueden situarse en distintos puntos, desde una exposición mínima a otra lengua, hasta un dominio completo de ambas.

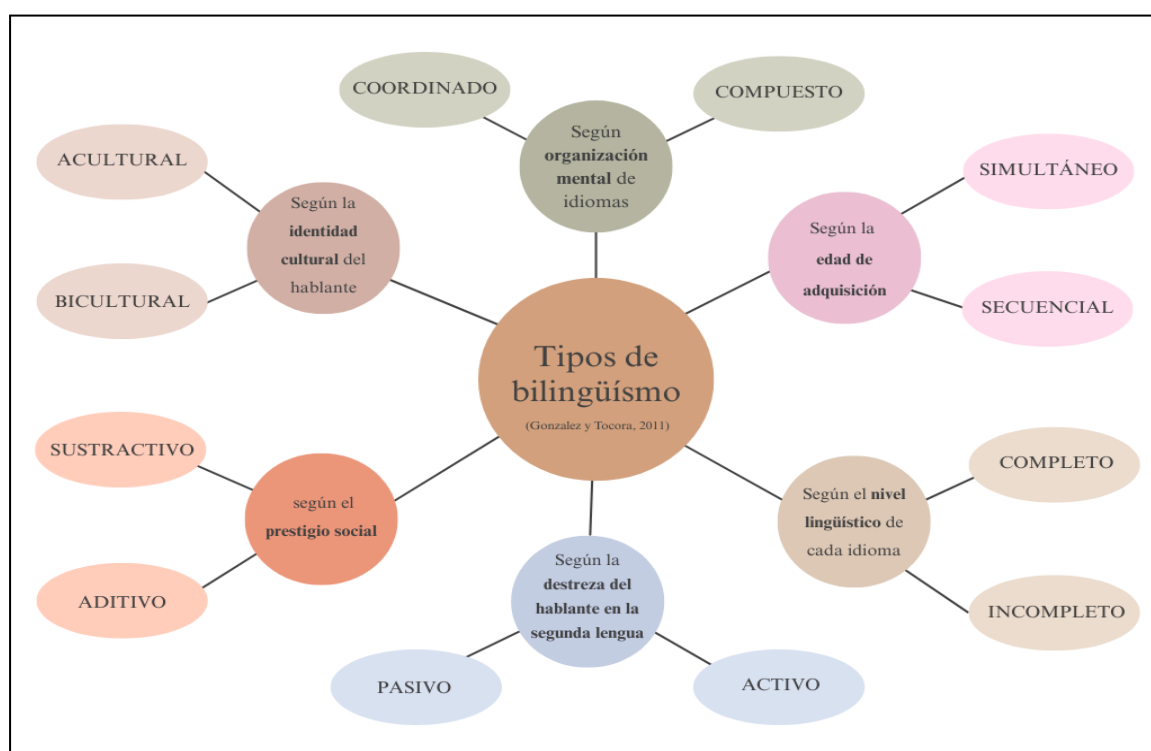
Si bien la RAE lo define actualmente como “el uso habitual de dos lenguas en un mismo territorio o por una misma persona” (Real Academia Española, s.f.), sigue sin ser una definición del todo precisa, ya que no considera las diferentes situaciones en las que puede darse el bilingüismo.

1.2 Tipología y factores que caracterizan el bilingüismo.

Debido a la gran variedad de experiencias bilingües y a la falta de consenso a este respecto, autores como Sanchez-Casas (1999) optan por la idea de centrarse en los factores clave que caracterizan el bilingüismo en función del ámbito de estudio, en lugar de buscar una definición universal. Entre estos factores destacan la edad y el orden de adquisición, el uso que la persona bilingüe hace de cada una de las lenguas, la organización mental de estas, la competencia lingüística, el contexto familiar y social, o los factores psicosociales de la adquisición bilingüe (Dorcasberro, 2003). Todos ellos no solo permiten concretar las definiciones, sino que también facilitan la categorización del término. A partir del estudio de diversas investigaciones del bilingüismo desde una perspectiva social, lingüística y cognitiva, González y Tocora (2011), concluyen estableciendo 12 tipologías diferentes, organizadas en torno a seis factores concretos, tal y como se muestra en la *figura 1*.

Figura 1.

Tipos de bilingüismo según diversos factores. (Adaptado de González y Tocora, 2011)



Siguiendo a estos dos autores, según la organización mental de los idiomas, el bilingüismo puede ser *coordinado* si el hablante distingue y usa las lenguas sin mezclarlas, como dos sistemas lingüísticos diferentes, o *compuesto* si las confunde, y genera transferencias entre ellas. Dependiendo de la edad de adquisición, es *simultáneo* cuando ambas lenguas se aprenden antes de los 3 años, o *secuencial* si la segunda lengua se adquiere después de haber adquirido la primera. En cuanto a nivel lingüístico, es *completo* si el hablante domina ambas lenguas como nativo, o *incompleto* si una de las lenguas predomina sobre la otra. Según la destreza, es *activo* si incluye habilidades productivas (hablar, escribir...) o *pasivo* si se limita a habilidades receptivas (entender, leer...). Según el prestigio sociocultural, puede ser *igualitario y aditivo*, si el bilingüismo es valorado y promueve la segunda lengua, o *desigual y sustractivo*, si esta segunda lengua es considerada inferior, y se desorienta su uso. Finalmente, según la identidad cultural, es *bicultural* si el hablante se identifica con ambas culturas, o *acultural* si solo se vincula con una de ellas, siendo posible el rechazo de la otra (pp.64-65).

1.3 Características del bilingüismo en la infancia: ventajas y desventajas.

Diversos artículos y estudios muestran la cantidad de beneficios que ser bilingüe tiene para el desarrollo infantil (Bialystok, 2001; Friesen et al., 2014; Kroll et al., 2014; Marzecová et al., 2013; Pransiska, 2017). Aunque la gran mayoría de autores hablan principalmente de ventajas cognitivas y lingüísticas o comunicativas, otros tienen también en cuenta beneficios a nivel cultural, socio-emocional, e incluso académico.

En primer lugar, la exposición a múltiples idiomas estimula áreas del cerebro que permiten desarrollar habilidades cognitivas. Por ello, la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, y la creatividad que muestran los niños bilingües suele ser destacable. Además, la capacidad tanto para adaptarse a nuevas situaciones o para realizar tareas que requieren de funciones ejecutivas, tales como el control inhibitorio, la atención selectiva, o la memoria de trabajo, suele ser mayor en comparación con sus pares monolingües (Grosjean, 2018; Kornakov, 2001). Estas habilidades son especialmente fuertes en aquellos casos en los que la segunda lengua se aprende antes de los cinco años (Baker 2002).

Desde una perspectiva comunicativa, los niños bilingües desarrollan mayor flexibilidad en su uso del lenguaje, siendo capaces de alternar entre idiomas con facilidad y de adaptarse a contextos lingüísticos diferentes (Kornakov, 2001). Además, esta exposición temprana

favorece la conciencia metalingüística y el desarrollo de competencias en cada uno de los idiomas, adquiriendo diferentes sistemas de sonido, reglas gramaticales y vocabulario, lo que cambia y mejora su forma de entender el mundo (Dorcasberro, 2019).

Por otra parte, el impacto en el desarrollo socio-emocional y cultural es también significativo. Al crecer en un entorno bilingüe, los niños están expuestos a diversas culturas y tradiciones, lo que fomenta una visión del mundo más amplia y una mentalidad más abierta (Bialystok y Werker, 2017). Igualmente, desarrollan habilidades sociales superiores, mejorando la comunicación, y la empatía, y favoreciendo así la formación de amistades, el respeto por la diversidad o el desarrollo socio-emocional enriquecido (Grosjean, 2018).

Finalmente, en lo que a oportunidades futuras se refiere, estos autores (Bialystok y Werker, 2017; Grosjean, 2018) destacan que el dominio de dos o más lenguas facilita el acceso a nuevas oportunidades académicas, además de mejorar la competitividad en el mercado laboral. En un mundo cada vez más globalizado, el bilingüismo se convierte en una ventaja a nivel profesional, así como en la capacidad para interactuar en diferentes entornos culturales.

A pesar de estos beneficios, ser bilingüe también presenta desafíos, siendo generalmente el área lingüística la más afectada. La interferencia entre lenguas, los retrasos temporales en el desarrollo del lenguaje, o la aparición de desafíos educativos son algunos ejemplos. Suelen ser efectos transitorios, que no afectan negativamente al desarrollo lingüístico a largo plazo y que mejoran con una exposición adecuada y con apoyo familiar (Curiel Cid, 2018).

De cualquier manera, considerando que las ventajas y desventajas del bilingüismo están estrechamente relacionadas con los procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas, resulta fundamental analizar en profundidad las etapas del desarrollo lingüístico bilingüe, así como los factores que intervienen en él.

2. DESARROLLO DEL LENGUAJE BILINGÜE

2.1 Teorías de adquisición del lenguaje bilingüe.

El desarrollo del lenguaje bilingüe durante los primeros años sigue siendo un tema de estudio e investigación. Comprender la manera en la que niños y niñas adquieren y estructuran más de un lenguaje resulta fundamental en disciplinas como la lingüística o la psicología del desarrollo, dada su complejidad e importancia (Nicoladis y Genesee, 1997). Así, al igual que

existen teorías para fundamentar el proceso de adquisición del lenguaje de niños monolingües como son la teoría conductista de Skinner, la innatista de Chomsky, la interaccionista de Bruner, o la cognitiva de Piaget, existen también muchas otras que explican el proceso de adquisición y gestión de dos lenguas de manera simultánea.

Ejemplos de ellas son la *Hipótesis del sistema Único* (Taeschner y Volterra, 1983), que propone que los niños bilingües comienzan con un único sistema lingüístico que integra ambos idiomas, y que posteriormente dividen en dos sistemas diferenciados; la *Hipótesis de los Sistemas Independientes* (Paradis y Genesee, 1996), que al contrario de la anterior, sugiere que los niños desarrollan dos sistemas separados desde el principio, uno para cada lengua, funcionando ambos de manera independiente; la *Teoría de la Interdependencia Lingüística* (Cummins, 1979), que afirma la existencia de habilidades cognitivas y lingüísticas comunes que conectan las lenguas, permitiendo la transferencia de competencias entre una y otra; el *Modelo de la Competencia Comunicativa* (Grosjean, 1989), que plantea que los bilingües no deben ser considerados como dos monolingües en uno, sino como individuos con un repertorio lingüístico único y dinámico capaz de adaptarse al contexto y a las necesidades comunicativas; y por último, el *Modelo del Desarrollo Dinámico* (Herdina y Jessner, 2002), que concibe el bilingüismo como un sistema dinámico, complejo y adaptativo en constante evolución, donde las lenguas se influyen mutuamente e interactúan constantemente, y el desarrollo lingüístico depende de factores como la exposición, el uso o la motivación.

2.2 Conceptos clave en el desarrollo del lenguaje.

Para comprender mejor el proceso de adquisición, antes de profundizar en las características de cada una de las etapas, es fundamental conocer algunos de los conceptos que caracterizan el desarrollo del lenguaje en niños bilingües. Estos conceptos son procesos que reflejan la forma en la que los pequeños van adquiriendo, diferenciando y utilizando las dos o más lenguas, adaptándose siempre a su contexto social y comunicativo.

En primer lugar, destaca la *diferenciación lingüística*, referida a la capacidad que presentan los niños bilingües desde etapas muy tempranas del desarrollo para reconocer, distinguir y ser capaces de separar sus dos lenguas en todos sus niveles: fonológico, emitiendo sonidos característicos de cada uno de los idiomas; lexical, siendo capaces de utilizar el término correspondiente para un determinado objeto en el idioma correcto; sintáctico, elaborando las

estructuras gramaticales propias de cada idioma; y pragmático, seleccionando un idioma u otro y adaptando el lenguaje según el contexto y el interlocutor con el que hablan (Nicoladis y Genesee, 1997).

Por otro lado, la *dominancia lingüística* se entiende como la lengua que el hablante utiliza con mayor fluidez, en la que posee un vocabulario más amplio y para la cual presenta facilidad de uso. Esta dominancia puede variar con el tiempo y depende de factores externos como la calidad del input lingüístico recibido, las necesidades de uso de lenguas, o el contexto sociocultural (Hoff, 2018).

Por último, y muy importantes en este ámbito son también los términos *mezcla de códigos* y *alternancia de códigos*. La alternancia de códigos, comúnmente conocida como code-switching, es la capacidad de las personas bilingües, generalmente de los adultos, para seleccionar palabras y pasar de una lengua a otra en una misma conversación, de manera deliberada y sistemática, en función del interlocutor con el que interactúen o del contexto en el que se encuentren. Más que una señal de confusión lingüística, es considerada una estrategia pragmática (Meisel, 2012). En cuanto a la *mezcla de códigos*, consiste en la combinación de elementos de varias lenguas en una misma oración. Este fenómeno, que es muy habitual en niños que hablan más de una lengua, consiste en una estrategia comunicativa que utilizan aquellos que todavía no han adquirido por completo el vocabulario en una de sus lenguas (Genesee et al., 1995).

2.3 Etapas del desarrollo lingüístico bilingüe.

En lo que a etapas del desarrollo se refiere, el patrón que siguen los niños y niñas que crecen expuestos a más de una lengua desde su nacimiento, es similar al de aquellos que hablan solamente un idioma, ya que todos ellos pasan por la etapa prelingüística, la holofrástica, la combinación de palabras... hasta que al final, adquieren un dominio parcial o total del idioma (Genesee, 2015). A pesar de que no existen grandes diferencias en la edad de adquisición de cada uno de los hitos, la exposición simultánea a dos sistemas lingüísticos presenta particularidades que varían en función de la calidad y la cantidad del input recibido en cada lengua. De Houwer (2024), basándose en la Asociación Americana del Habla, el Lenguaje y la Audición (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], s.f.) y en sus propias obras anteriores (De Houwer 2009; 2021), establece que durante 3 primeros años de vida, los niños ya sean bilingües o monolingües logran los 5 hitos siguientes:

Balbuceo (6-10 meses): Consiste en la repetición de sílabas, y a pesar de que en ocasiones su flexibilidad fonética es mayor debido a la exposición a múltiples sistemas sonoros (Klymenchuk, 2021), y de existir sonidos que se pueden asemejar más a un idioma u otro, el balbuceo no está vinculado a ninguno de los idiomas en particular.

Reconocimiento de palabras (10-12 meses): La comprensión de palabras es una forma de iniciarse en el lenguaje. Pocos meses después de nacer, los bebés son capaces de distinguir sonidos de las dos lenguas, principalmente cuando los ritmos y fonemas propios de cada una de ellas son diferentes (Bosch y Sebastián Gallés, 2001). Posteriormente, aprenden a responder a su propio nombre, y antes de cumplir el primer año, la mayoría de niños muestran ya una comprensión clara de palabras y de algunas frases determinadas.

Producción primeras palabras (12 meses): Alrededor del primer año, los niños comienzan a emitir sus primeras palabras. Generalmente, son palabras simples que acompañan acciones, y que usan para referirse a objetos o personas. Pueden empezar a decir sus primeras palabras tanto en un solo idioma como en ambos.

Explosión léxica (12-24 meses): A lo largo del segundo año, el repertorio de palabras de cada niño aumenta considerablemente, a pesar de que la rapidez de adquisición varía entre unos y otros. La mayoría de niños, incluidos los bilingües, son capaces de pronunciar una media de 50 palabras distintas entre los 18 y los 20 meses.

Combinación de palabras (24-30 meses): Hacia los dos años, pueden comenzar a formar pequeñas frases de dos palabras, ya sea mezclando varios idiomas o uno solo. Poco a poco, van mejorando y muchos niños empiezan a formar frases de tres e incluso cuatro palabras.

Aparte de estos hitos universales, este mismo autor (De Houwer, 2024) propone otros adicionales que son especialmente relevantes para que los niños puedan considerarse bilingües, y no tanto para los monolingües, como son la comprensión de palabras en cada uno de los idiomas de manera diferenciada, o la evidencia de sistemas gramaticales separados.

En primer lugar, es hacia el primer año, cuando aparece la diferenciación lingüística en la comprensión de palabras, siendo capaces de asociar cada una de ellas, sea cual sea el idioma, con su significado (Perani et al, 1998). Por otra parte, alrededor de los 3 años, es común el uso de marcadores gramaticales claros en oraciones de tres o cuatro palabras, y aunque la mezcla de estructuras gramaticales es también común, va disminuyendo con el tiempo y con

la práctica (Sebastian Gallés et al., 2005). A medida que crecen, e influenciados por la exposición a ambas lenguas, la competencia metalingüística va evolucionando (Perani et al., 1998), y gran parte de las frases que producen, respetan las reglas gramaticales y el orden de palabras en ese idioma, mostrando un desarrollo independiente de ambos sistemas (Clark, 2024).

Entre los 3 y los 5 años, la fluidez aumenta poco a poco, sobre todo en la lengua dominante (Klymenchuk, 2001). Finalmente, entre los 5 y los 7 años, ya durante el periodo escolar, se consolida la estabilidad bilingüe, y se siguen mejorando las habilidades gramaticales y aumentando el vocabulario en ambas lenguas.

2.4 Mitos, realidades y desafíos del desarrollo del lenguaje bilingüe.

A pesar de los avances en investigación sobre el tema, son muchas las familias, docentes y profesionales que dudan y toman decisiones incorrectas influenciadas por estos mitos y por otras falsas creencias existentes. La mayoría, son malentendidos sin fundamento, pero generan actitudes negativas hacia el bilingüismo y por lo tanto afectan al desarrollo lingüístico de los pequeños. Según Genesee (2015), algunos de los más comunes son:

- Mito del cerebro monolingüe: Sostiene que los niños expuestos a dos idiomas desde edades tempranas no poseen la habilidad de separar y utilizar dos lenguas sin confundirse. No obstante, investigaciones como la de Comeau, Genesee, y Lapaquette (2003) o la de Comeau, Genesee y Mendelsohn (2010), lo desmitifican demostrando a través de sus estudios la capacidad cerebral que estos niños poseen, gestionando ambas lenguas y ajustando su uso dependiendo del interlocutor o la situación.
- Mito sobre la preferencia de aprender a una edad temprana: a pesar de que la idea que asegura el éxito bilingüe únicamente si se inicia en una edad temprana está muy extendida, la realidad, de acuerdo con Genesee (1981) es que los estudiantes de inmersión tardía también pueden alcanzar altos niveles de competencia.
- Mito sobre la importancia del tiempo de tarea: Esta creencia afirma que dedicar más tiempo a una lengua, garantizará un mayor desarrollo y cantidad de habilidades en ella. Sin embargo, en investigaciones como la de Thordardottir (2011) se afirma que el éxito está más relacionado con la calidad y cantidad del input lingüístico que se recibe.

- Mito del bilingüismo no recomendado para niños con dificultades de desarrollo: Mientras algunos piensan que el bilingüismo podría suponer un desencadenante de las dificultades ya presentes en niños con trastornos del lenguaje, resultados de estudios como el de Paradis et al. (2003) reflejan que su desempeño no es inferior al de los niños monolingües con problemas similares, y que el bilingüismo podría incluso beneficiarles fomentando sus habilidades cognitivas.

Además, al igual que no hay evidencia de que el bilingüismo no esté recomendado para aquellos niños con dificultades, tampoco hay evidencia científica de que este fenómeno en sí mismo sea causante de trastornos del lenguaje. No obstante, sí que es cierto que quienes crecen inmersos en contextos bilingües, pueden enfrentar desafíos concretos relacionados con la exposición, el uso y la competencia en ambas lenguas.

En primer lugar, en cuanto al vocabulario, cabe la posibilidad de que de manera separada en cada idioma, el vocabulario sea menor que el de un monolingüe, dado que las experiencias lingüísticas se dividen entre sus dos sistemas. Por el contrario, en conjunto, el total pasa a ser comparable o incluso en ocasiones superior al de un monolingüe. (Bialystok et al., 2010). Además, la producción de este vocabulario suele caracterizarse por fenómenos comunes como la alternancia o la mezcla de lenguas, mencionadas anteriormente.

Otro de los posibles desafíos está relacionado con las interferencias gramaticales y sintácticas, pues dada la capacidad que los niños bilingües tienen para hacer transferencias entre idiomas, puede darse el caso de que se transfieran reglas gramaticales o sintácticas, produciendo errores como “¿*Vamos a comer cuándo?*” influenciado por la estructura cotidiana francesa “*On va manger quand?*” (Meisel, 2011). Sin embargo, a medida que aumenta la competencia en ambas lenguas estas interferencias tienden a disminuir.

Finalmente, otro de los desafíos que pueden aparecer es la dominancia desigual de los idiomas, que depende en gran medida del contexto de uso. Por una parte, el hecho de usar una lengua con mayor frecuencia que otra, puede desencadenar una dominancia en la lengua mayoritaria, dando lugar a una menor fluidez en la minoritaria o incluso al denominado bilingüismo pasivo, es decir, a la comprensión sin producción activa del lenguaje (De Houwer, 2007). De manera adicional, si esta exposición al idioma minoritario es excesivamente limitada, pueden aparecer problemas en la comprensión, y en ausencia del

apoyo adecuado, podría llegar a producirse un debilitamiento progresivo del idioma minoritario, conocido como *language attrition* (Herschensohn, 2009).

En conclusión, a pesar de los desafíos específicos que el desarrollo bilingüe puede presentar, no son indicativos de un problema propio del bilingüismo, sino de las condiciones en las que este se desarrolla. No solo el apoyo educativo, la calidad de modelos lingüísticos o factores individuales como la motivación, las habilidades cognitivas o la personalidad del niño (Bialystok et al., 2010) serán importantes, sino también la exposición a las lenguas. En este sentido, la cantidad y calidad del input lingüístico son fundamentales, y es aquí donde el entorno en el que se desenvuelve el niño, y de manera más concreta el contexto familiar, adquieren un papel fundamental.

3. CONTEXTO FAMILIAR

El contexto familiar es considerado un entorno sociolingüístico destacado que influye de manera significativa en las prácticas, actitudes y elecciones lingüísticas de cada uno de sus miembros, dando forma a su vez al contexto sociocultural (Andritsou y Chatzidimou, 2022). En este sentido, Schwartz y Verschik (2013) describen la familia como “el lugar esencial necesario para mantener y preservar las lenguas” (p.1), pues es mayoritariamente en el entorno familiar donde los niños encuentran los estímulos indispensables para hablar la lengua minoritaria (Dalgalian, 2000).

De Houwer (2013) expone que las creencias parentales, las estrategias usadas y la cantidad de input ofrecido son factores contribuyentes al uso activo del idioma y a la adquisición de buenas habilidades lingüísticas en las diferentes áreas competenciales por parte del niño. Además, muestra a partir de sus estudios cómo las actitudes adoptadas por las familias pueden predecir si el ambiente creado en casa para transmitir la lengua minoritaria será el adecuado para que los niños lo aprendan, respaldando así lo expuesto por Pearson (2008).

3.1 Política lingüística familiar.

Partiendo de la definición de Política Lingüística Familiar (PLF) de King y Logan-Terry (2008) quienes la definen como “la planificación explícita o implícita que hacen los padres sobre el uso del lenguaje entre los miembros de la familia” (p.6), este campo se centra en una pregunta esencial: “¿Qué prácticas y estrategias permiten a las familias bilingües alcanzar sus metas lingüísticas?” (Schwartz y Verschik, 2013; citado en Wilson, 2020, p.59). Las prácticas

lingüísticas familiares y su relación con el mantenimiento de las lenguas es un tema por el que los investigadores se interesan cada vez más, considerado en sus estudios no solo dichas prácticas, sino también otros aspectos como el contexto sociopolítico o los antecedentes familiares, que influyen en la elección del idioma en el hogar (Curdtt-Christiansen, 2009).

De Houwer (1999) propone un marco de tres niveles, donde se interrelacionan las actitudes y creencias parentales, las elecciones lingüísticas y las estrategias de interacción, dando lugar a un desarrollo lingüístico infantil eficaz. De manera similar, Spolsky (2004) propone un modelo de política lingüística familiar que incluye tres componentes equivalentes: las ideologías y creencias lingüísticas, las prácticas lingüísticas, y la gestión lingüística. Estos están también interrelacionados, ya que las ideologías influyen en las prácticas lingüísticas, lo que a su vez determina la adopción de una gestión lingüística concreta u otra.

3.1.1. Ideologías y actitudes parentales.

Las ideologías y creencias lingüísticas constituyen el conjunto de ideas, valores, actitudes, prejuicios y mitos, así como el bagaje cultural que los hablantes asocian con su lengua, tal y como afirma Schiffman (2006, p.112, citado en Andritsou y Chatzidimou 2022), quien utiliza el término “cultura lingüística” en vez de “ideología lingüística” para describir este fenómeno. De manera más concreta, y siguiendo a Spolsky (2004) se podrían definir como “las opiniones que los padres tienen sobre el valor estético, económico y simbólico de su propia lengua, así como de las lenguas habladas por otras personas con sus hijos o de la forma en la que la utilizan en diferentes contextos” (p.5).

La formación de estas ideologías está condicionada por múltiples factores tanto externos como internos, entre los que destacan las percepciones sociales sobre el bilingüismo, las opiniones mediáticas, información extraída de libros, artículos y ponencias de expertos sobre el tema, o las expectativas parentales, que dependen de sus propias experiencias personales y de su entorno (Chatzidaki y Maligkoudi, 2012; King y Fole, 2006).

En un estudio más enfocado al desarrollo del lenguaje de niños y niñas, De Houwer (1999) realizó la distinción entre las actitudes parentales (positivas, neutras o negativas) hacia un idioma, hacia el bilingüismo o hacia las elecciones lingüísticas; y las creencias sobre el impacto familiar, es decir, las percepciones de los padres sobre su propia capacidad de modelar y guiar el desarrollo lingüístico de sus hijos, representadas en un continuo entre

creencias de impacto fuerte y débil, considerando ambas esenciales para poder obtener resultados positivos.

De acuerdo con esto, la variedad y complejidad de factores que influyen en la formación de creencias e ideologías lingüísticas, y en consecuencia las prácticas adoptadas, dan lugar a una gran variedad de respuestas por parte de las familias. Mientras que existen familias con las mismas ideologías que adoptan prácticas diferentes, otras con ideologías diferentes pueden optar por la adopción de prácticas similares (Chatzidaki y Maligkoudi, 2012).

De cualquier manera, y a pesar de que según autores como Letsholo (2009) piensan que la transmisión de una lengua dentro del contexto familiar sólo puede darse si los padres la valoran, hay estudios que sugieren que las ideologías parentales y las actitudes positivas hacia el lenguaje y hacia el desarrollo bilingüe no siempre dan lugar a prácticas eficientes o a una gestión lingüística que contribuya de manera activa al bilingüismo infantil (Curdtt-Christiansen, 2016).

3.1.2. Modelos de uso lingüístico familiar.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, y siguiendo a De Houwer (1999), son estas creencias e ideologías las que subyacen a las prácticas parentales elegidas, es decir, a la manera en la que se distribuyen y se emplean las lenguas en el hogar por parte los padres, madres, hijos, e incluso otros miembros de la familia. Barron-Hauwaert (2004; pp.163-178), identifica siete modelos de uso lingüístico, siendo los cuatro primeros los más destacables:

- Un progenitor una lengua (OPOL)
- Lengua minoritaria en casa (mL@H)
- Estrategia de tiempo y lugar (T&P)
- Dos personas dos idiomas (2P2L)
- Estrategia mixta
- Estrategia trilingüe / multilingüe
- Estrategia artificial o no nativa

El primero de ellos, conocido en inglés como “*one parent one language*” (OPOL), es aquel en el que cada uno de los progenitores de la familia habla exclusivamente un idioma, de manera que el niño está expuesto de forma natural a las diferentes lenguas (De Houwer, 2007). Este autor diferencia entre OPOL-MI, donde uno de los progenitores habla la lengua

dominante del lugar en el que viven, predominando interacciones entre ellos en este idioma; y OPOL-mL, donde la lengua predominante en las interacciones entre padres es la minoritaria.

El modelo de la *lengua minoritaria en casa* (mL@H) tiene como objetivo, tal y como su propio nombre indica, que el niño aprenda en casa únicamente la lengua minoritaria, y es fuera (en el colegio, con amigos...) donde adquiere la lengua mayoritaria. Aquí, las posibilidades de desarrollar un bilingüismo activo aumentan, frente al bilingüismo pasivo con OPOL, siempre y cuando los padres compartan la lengua minoritaria, o incluso trilingüismo si cada uno de los progenitores habla una lengua minoritaria diferente.

La conocida como *dos personas dos lenguas* (2P2L) es la adoptada por aquellas familias donde se hablan dos o más lenguas a diario, de manera mixta, sin importar el idioma materno de cada progenitor. De acuerdo con Andritsou y Chatzidimou (2022), esta es una de las más utilizadas en familias con dos o más idiomas. Además, es un enfoque al que suelen derivar familias OPOL una vez que sus hijos han adquirido satisfactoriamente ambos idiomas (Döpke, 1998).

De forma similar, la estrategia de *tiempo y lugar* (T&P) se caracteriza por el uso de cada lengua en función de las actividades o rutinas concretas que se realicen, poniendo el foco en la adopción de un horario concreto preestablecido (Limacher-Riebold, 2024). Además, en muchas ocasiones se utiliza como modelo transicional hacia otros.

Una gran cantidad de autores coinciden en que OPOL es uno de los modelos más populares y utilizados (De Houwer, 2007; Schwart y Verschik, 2013; Barron-Hauwaert, 2004). Sin embargo, mientras algunos la ven como una de las prácticas más exitosas para el desarrollo lingüístico del idioma minoritario (Döpke, 1998; Baker, 2001), otros sostienen que no hay una más adecuada que otra, dada la existencia de otros factores que intervienen en el proceso. Algunos como Rothman (2009), a partir de estudios más actuales, incluso califican OPOL como un modelo con escasos beneficios una vez los niños comienzan la etapa escolar.

Cabe resaltar que todos ellos pueden adoptarse tanto de manera consciente como inconsciente, y a pesar de que juegan un rol crucial para el uso y desarrollo del lenguaje por parte de los niños (Humeau et al., 2024), se han de considerar también otros factores más concretos como la composición familiar, destacando la presencia de hermanos mayores que actúan como modelos lingüísticos, el tiempo que los adultos pasan con los menores, o la cantidad y frecuencia del input que estos ofrecen, que son también de gran importancia.

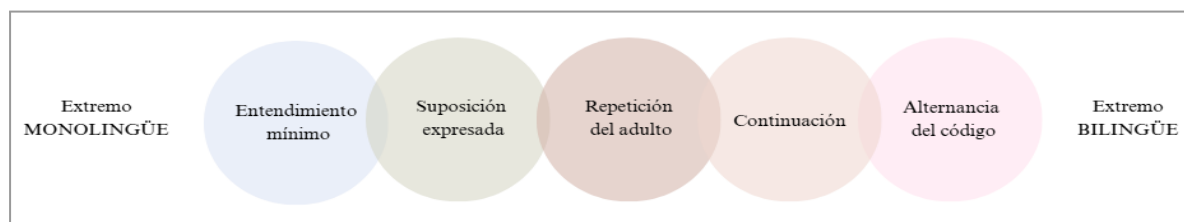
3.1.3. Gestión lingüística familiar.

Finalmente, para completar el marco de la política lingüística familiar (Spolsky, 2004; De Houwer, 1999), cabe destacar la gestión lingüística. Esta constituye un componente esencial, el cual es definido como “la implicación parental en la generación diaria de estrategias y condiciones que fomenten el aprendizaje y la alfabetización en la lengua minoritaria en el hogar o en entornos comunitarios” (Curdtt-Christiansen y La Morgia, 2018). Diversos investigadores han identificado una gran variedad de estrategias de este tipo, ya sean como respuesta a la habitual mezcla de códigos (estrategias discursivas), u otras actividades y prácticas de alfabetización. Todas ellas son igual de importantes y necesarias para lograr un dominio lingüístico satisfactorio y para fomentar un bilingüismo activo, algo que no sería posible poniendo cada una de ellas en práctica de manera individual (Schwartz, 2008).

En lo que a estrategias discursivas se refiere, Lanza (2007) propone un conjunto de cinco prácticas situadas en una escala variable en función de en qué medida el contexto familiar se autodefine como más o menos monolingüe o bilingüe; así como en qué medida tolera la mezcla de código que los niños producen de forma natural durante su aprendizaje bilingüe (Del Mazo Fuente, 2019). En la *Figura 2* se muestran estas 5 estrategias discursivas, conocidas también como *estrategias de insistencia* según Döpke (1992).

Figura 2.

Estrategias lingüísticas en el continuo monolingüe-bilingüe (Lanza, 2007)



En el extremo monolingüe, destaca el *entendimiento mínimo*, una estrategia en la que, el adulto finge no entender lo que el niño dice e intenta que lo clarifique utilizando la lengua “apropiada”; a continuación, en la *suposición expresada*, el adulto intenta clarificar lo que el niño ha dicho en la lengua “equivocada”, repitiéndolo en la lengua “apropiada” por medio de una interrogación total; en la *repetición del adulto*, el adulto simplemente repite lo que el niño ha dicho, utilizando la otra lengua; la *continuación*, se basa en continuar la conversación como si nada hubiera pasado; y finalmente, la más cercana al extremo bilingüe, conocida como la *alternancia del código*, es aquella en la que el propio adulto hace uso de la

alternancia de códigos en las conversaciones. Siguiendo a este autor, son las estrategias más cercanas al extremo monolingüe las que favorecen el desarrollo de un bilingüismo activo por parte de los niños.

De manera adicional, para conseguir una mayor efectividad, estas estrategias tan consistentes en el uso del lenguaje deben complementarse con otras actividades o prácticas de alfabetización como puede ser la creación de espacios interactivos en los que se dé preferencia a las interacciones cara a cara y el uso de técnicas de enseñanza/aprendizaje (modelado, repetición, elicitación, juegos de palabras...), la realización de actividades lúdicas e interactivas centradas en las preferencias del niño a través de juegos de mesa, juego simbólico..., el uso de medios digitales y audiovisuales como pueden ser las canciones infantiles, películas o dibujos animados y programas de televisión, el uso de materiales impresos, la lectura compartida o en solitario de libros o cuentos infantiles...

Todas ellas serían, de acuerdo con Schwartz (2010), prácticas englobadas dentro de la tendencia de control interno. Sin embargo, este autor, propone otra tendencia principal, la cual se centra en el control externo, donde destaca el contacto con hablantes del mismo idioma (Borland, 2006), las visitas frecuentes al país de origen (Pauwels, 2005), o la asistencia a cursos complementarios en la lengua materna (Chatzidaki y Maligkoudi, 2012), entre otras.

3.1.4. Rol activo de niños y niñas.

En conclusión, el papel que la política lingüística familiar desempeña en el desarrollo del bilingüismo infantil es decisivo. Si bien las ideologías y actitudes parentales son un componente importante, las prácticas y estrategias que se llevan a la práctica son las que realmente determinan y favorecen el éxito o el fracaso en el desarrollo de vocabulario y habilidades lingüísticas (Schwartz, 2008). Además, la gran cantidad de factores tanto externos como internos que influyen en este modelo, sumado al rol activo que pueden adoptar los niños, principalmente en el contexto de familias inmigrantes en las que en ocasiones los niños socializan lingüísticamente a los adultos, imponiéndoles sus preferencias lingüísticas (Gafaranga, 2010), da pie a cambios en las estrategias e incluso en las ideologías parentales iniciales. Así, el modelo de política lingüística familiar explicado anteriormente, adquiere un sentido bidireccionalidad y dinámico, pudiendo cambiar las prácticas y estrategias, o incluso sus ideologías y actitudes hacia el bilingüismo a lo largo del tiempo.

4. CONTEXTO ESCOLAR

En los modelos desarrollados por autores clásicos como Piaget (1932), Vigotsky (1934) o Bronfenbrenner (1979), además de situar a la familia como el agente principal necesario para comenzar el desarrollo del niño, coinciden en que el contexto escolar es donde se continúa y se potencia este desarrollo de manera más estructurada.

En este sentido, y en lo que al bilingüismo se refiere, el papel que las escuelas desempeñan en el desarrollo de habilidades lingüísticas en dos o más idiomas está adquiriendo cada vez más importancia (Genesee, 2008). Por ello, recientemente se han desarrollado una gran variedad de programas educativos, englobados bajo el término de “educación bilingüe”, que se refiere, de acuerdo con Bialystok (2016) a “cualquier programa escolar en el que se utiliza más de un idioma como medio de instrucción en materias no lingüísticas del currículo académico o aquellos en los que la lengua de escolarización no coincide con la lengua minoritaria del hogar o con el idioma de la comunidad” (p.667).

Sin embargo, esta misma autora (Bialystok, 2016) resalta la diferencia entre los términos “educación bilingüe” y “educación de niños bilingües”, yendo esta última más acorde con el propósito de la presente investigación. Por similares que puedan parecer, la educación para niños bilingües no es tanto un programa que deba implementarse, sino que simplemente hace referencia a la realidad cotidiana de la gran cantidad de niños y niñas que viven inmersos en contextos bilingües, y que necesitan que la escuela y sus respectivos docentes reconozcan y apoyen sus competencias lingüísticas previas.

En cualquier caso el papel del sistema educativo es crucial, pues no solo influye en el aprendizaje de la lengua vehicular o mayoritaria en la sociedad, sino que también puede repercutir en el mantenimiento o en la pérdida de la lengua materna o familiar del alumnado, especialmente cuando esta es diferente a la impartida en la escuela (Rossell y Baker, 1996).

Además, las ventajas que este ámbito ofrece son especialmente importantes en la etapa de infantil y en los primeros cursos de primaria, dado que es entonces cuando se consolidan las bases del aprendizaje y las actitudes hacia las diferentes lenguas. Además de transmitir conocimientos, la escuela actúa como un agente socializador, que en este caso, puede reforzar o atenuar el vínculo de los niños y niñas con su lengua materna y su país de origen.

En definitiva, es primordial que los docentes reconozcan el valor del bilingüismo familiar, así como que promuevan métodos de enseñanza inclusivos que ayuden al alumnado a conseguir un desarrollo equilibrado en ambas lenguas, pero también, en sentido contrario, que las familias reconozcan el valor complementario que puede tener también la escuela, para contribuir de manera conjunta a que el alumnado obtenga beneficios cognitivos, lingüísticos y personales.

5. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL TEMA

Toda la literatura expuesta a lo largo del presente marco teórico está basada en artículos, libros y fuentes literarias elaborados por investigadores y expertos que muestran los resultados de sus numerosos estudios. Si bien el desarrollo del lenguaje infantil es un tema que se ha estudiado desde hace mucho tiempo en diversas disciplinas, existiendo una gran cantidad de literatura, estudios e investigaciones al respecto, el bilingüismo es un concepto bastante más reciente, en el cual todavía quedan áreas por investigar. Uno de los pioneros en este tema fue Jules Ronjat, un lingüista francés que publicó un estudio (Ronjat, 1913) sobre la adquisición simultánea de dos idiomas basado en su propia experiencia, a partir de la observación y el registro del desarrollo de su hijo Louis.

Desde entonces el fenómeno del bilingüismo ha sido el tema principal de estudio en diferentes áreas, como la lingüística, la sociología o la psicología, y actualmente son cada vez más las personas que se interesan por él, por sus características, y por las consecuencias que tiene en el desarrollo y el aprendizaje de las personas. Los estudios existentes son mayoritariamente referentes al bilingüismo en términos generales, centrados en factores sociales, escolares, o en el desarrollo en sí de los propios niños, tal y como reflejan Baker (2001, 2002) y Grosjean (2018) en sus investigaciones sobre la concepción dinámica del bilingüismo; o Bialystok (2010) y Costa (2017), quienes enfocan sus estudios en el área neurocognitiva del bilingüismo.

Por el contrario, las investigaciones sobre la política lingüística familiar son bastante más recientes, y los estudios centrados en analizar cómo estas políticas influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo lingüístico de los niños son escasos, aunque no inexistentes. Sobresalen los estudios que analizan las decisiones familiares de Andritsou y Chatzidimou (2022), Curdt-Christiansen (2009, 2016) o Schwartz (2010), y la manera en que estas influyen en el desarrollo de sus hijos; o los de Barron-Hauwaert (2004) y Döpke (1992),

que analizan los diferentes modelos de uso lingüístico y estrategias que se pueden adoptar en las familias. Destacable en este ámbito es también Annik De Houwer, quien ha llevado a cabo una gran cantidad de estudios, muchos centrados en la cantidad de input que reciben los niños, y la actitud familiar hacia las lenguas. Comeau, Genesee y Lapaquette (2003), por su parte, analizan en su estudio la importancia del modelado conversacional en el hogar como mecanismo para favorecer la competencia pragmática y para evitar la regresión lingüística.

Por ello, el presente trabajo pretende profundizar en esta dimensión que por el momento está poco explorada. A través de este estudio, se busca obtener una mejor comprensión del papel que tiene el contexto familiar en el desarrollo lingüístico de los niños bilingües, y corroborar si realmente las ideologías y las actitudes positivas de los padres, favorecen el desarrollo lingüístico, así como la manera en la que influyen las diferentes estrategias adoptadas. Dado que la propia percepción de los padres puede llevar a cierta subjetividad, se contrastan sus perspectivas con las de los docentes, para obtener una mayor fiabilidad en los resultados.

MARCO METODOLÓGICO

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014, p.4) “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”. Teniendo en cuenta que para lograr que una investigación esté bien organizada se deben elegir los métodos más apropiados para la recopilación y el análisis de datos (Creswell, 2014), el enfoque metodológico elegido para este estudio fue mixto, ya que gracias a la combinación de los puntos fuertes de los métodos cualitativo y cuantitativo, resultó ser el más adecuado para responder a las preguntas iniciales, así como para obtener una comprensión completa de los fenómenos investigados (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Cabe destacar además, que el uso de enfoques mixtos es especialmente útil en aquellos estudios en los que el problema de investigación está constituido por dos realidades, una subjetiva y otra objetiva (Hernández-Sampieri et al, 2014). Cuando el análisis de estas realidades proporciona datos diferentes, pero a su vez complementarios acerca de un mismo tema para una mayor comprensión de la información, podemos hablar de un diseño mixto convergente o concurrente (Creswell y Plano, 2017).

Es este el caso de la presente investigación, pues en ella destacó la coexistencia de las dos realidades, por lo que se recolectaron datos tanto cualitativos como cuantitativos de manera simultánea, los cuales fueron analizados posteriormente en conjunto. Si bien por un lado, existía una realidad objetiva, la cual constituía la rama cuantitativa (concretamente un diseño no experimental, descriptivo, de tipo ex-post-facto), pudiendo medirse y cuantificarse a través de los cuestionarios dirigidos a familias y docentes; por otro lado, la realidad subjetiva se exploró en profundidad a través de las entrevistas cualitativas dirigidas a las familias. Así se consiguió abordar ambas perspectivas, obteniendo una visión más profunda y detallada del papel de las familias en el desarrollo del lenguaje bilingüe.

2. PARTICIPANTES

La muestra participante en el estudio estuvo compuesta tanto por familias que por unas u otras razones se encontraban inmersas en contextos bilingües, como por un número reducido de docentes, para complementar y contrastar la información aportada por las familias.

En lo que a familias respecta, fueron un total de 89 las que cumplieron el cuestionario. Si bien eran en su mayoría procedentes de países europeos, hubo un porcentaje menor originario de países de otros continentes como Corea del Sur o Estados Unidos. Además, 10 de estas 88 familias, aceptaron participar en las entrevistas semiestructuradas realizadas por videoconferencia.

Uno de los criterios de inclusión establecidos fue la necesidad de que las familias vivieran inmersas en contextos bilingües o multilingües. En algunos casos, residían en territorios donde coexisten dos lenguas oficiales mientras que en otros, se trataba de familias inmigrantes que vivían en ciudades donde el idioma dominante no coincidía con su lengua materna. Igualmente, participaron familias en las que los progenitores hablaban lenguas distintas, coincidiendo o no con la del país en el que viven, y favoreciendo así la exposición simultánea de sus hijos a los dos idiomas desde edades muy tempranas.

Otro criterio de inclusión, fue que estos niños estuviesen en edad escolar o preescolar, además de haber estado expuestos a más de un idioma desde sus primeros años de vida, es decir, que fuesen bilingües simultáneos. Por ello, en su mayoría el rango de edad estaba comprendido entre los 0 y los 12 años, siendo muy escasos los casos de participantes entre 12 y 18.

En cuanto a docentes, el número de participantes fue 25, procedentes en su mayoría de países europeos en los que existen dos lenguas oficiales (Bélgica, Suiza...), y que en la misma línea que las familias, debían cumplir el requisito de ser o haber sido en algún momento de su carrera profesional maestros de alumnado bilingüe para poder cumplimentar el cuestionario.

3. INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Diferentes instrumentos fueron diseñados y utilizados para este estudio con el objetivo de obtener la información necesaria, para que tras su análisis fuese posible comprobar y responder a los objetivos planteados inicialmente.

Concretamente, se elaboraron por un lado dos cuestionarios, uno dirigido a familias y otro dirigido a docentes, y por otro lado, una entrevista semiestructurada dirigida a las familias. Todos ellos fueron coherentes con la metodología seleccionada, incluyendo diferentes tipo de preguntas, tanto cuantitativas como cualitativas, basadas en una serie de test y cuestionarios ya existentes y previamente validados:

En primer lugar, la escala “*Perceptions of Bilingualism for Child Plus*” (PoB+) elaborada por Luk y Surrain (2019), tiene como objetivo analizar las percepciones parentales sobre el valor del bilingüismo para sus hijos y está compuesta por ocho ítems o preguntas formuladas en una escala likert de seis puntos de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Estudios como el de Mak et al. (2023), demuestran índices de fiabilidad mediante alfa de cronbach cercanos a 0.80, justificando así su posibilidad de uso en estudios similares. En este estudio, el índice de fiabilidad de esta escala para la muestra concreta presentó un resultado de 0,705, reflejando así un índice adecuado.

Asimismo, se tomó como referencia el cuestionario “*Bilingual Input-Output Survey (BIOS)*”, concretamente la sección de *BIOS-Home*, una test centrado en las prácticas lingüísticas familiares que incorpora preguntas para conocer la percepción de los padres en relación con la competencia lingüística del niño (comprensión, producción, lectura y escritura), además de explorar las dificultades o desafíos que estos presentan. Este test, no solo ha sido elaborado por expertos en evaluación bilingüe, sino que también ha sido validado como parte de la batería de evaluación BESA, el cual posee también una alta consistencia interna (*Bilingual English - Spanish Assessment*; Peña et al., 2014).

Finalmente, los cuestionarios “Bilingual Language Exposure Calculator” (*BILEC*; Unsworth, 2012) y “Assessment of Language Experience and Quantity” (*ALEQ*; Paradis et al., 2010), son herramientas elaboradas por expertos para evaluar la calidad y cantidad de input lingüístico ofrecido por las familias, así como el output infantil. Mientras que el BILEC pone el foco en la cantidad y la intensidad de exposición en cada lengua, en lo que a frecuencia y tiempo de uso se refiere, el ALEQ analiza la exposición en relación con el tipo de actividades, estrategias y recursos utilizados por las familias. En estos cuestionarios la fiabilidad queda demostrada dado el uso que han tenido en investigaciones posteriores (Abutbul-Oz y Armon-Lotem, 2022; Cordin et al., 2021; Verhagen et al., 2019), donde el alfa de cronbach ronda valores entre 0.80 y 0.90, indicando una vez más, una fuerte consistencia interna.

3.1 Cuestionario dirigido a familias.

Este cuestionario, que constituyó uno de los instrumentos principales del estudio, pretendía conocer las percepciones parentales sobre el bilingüismo, así como las características de los diferentes contextos de cada una de las familias y del desarrollo lingüístico de sus hijos, y constó a su vez de cuatro secciones principales, referentes a las percepciones familiares sobre el bilingüismo, al contexto familiar y el uso del lenguaje en casa, al uso del lenguaje por parte de los niños y niñas, y a las estrategias familiares y recursos utilizados.

En la primera sección, las percepciones parentales sobre el valor del bilingüismo se midieron haciendo uso explícito de la escala “*Perceptions of Bilingualism for Child Plus*”, anteriormente mencionada. Para determinar la continuidad o la finalización del cuestionario por parte de los participantes, se añadió una pregunta filtro a la que debían responder en función de si vivían o no en un contexto bilingüe. En el resto de secciones, las preguntas fueron elaboradas en base a los diferentes cuestionarios ya explicados (BIOS, BILEC, ALEQ), seleccionando los aspectos o preguntas más relevantes de cada uno de ellos para este estudio.

De este modo, las tres secciones restantes del cuestionario a familias incluyeron preguntas de todo tipo, para conseguir una recolección de datos amplia y detallada. Las preguntas cerradas, con respuestas de “sí” o “no”, las escalas likert o las preguntas de elección múltiple, fueron las que más destacaron, pero igualmente se hizo uso de preguntas abiertas o adicionales, con el objetivo de aclarar o ampliar información en caso necesario.

3.2. Entrevista semiestructurada dirigida a familias.

Para obtener un análisis más profundo, se elaboró una entrevista semiestructurada para realizar por videollamada con un número reducido de familias. Esta entrevista constaba de un total de 13 preguntas, divididas en diferentes secciones similares a las del cuestionario dirigido a familias, ya que el objetivo era aclarar, ampliar y profundizar la información previamente aportada. Fueron secciones referentes al contexto familiar, a las estrategias y prácticas lingüísticas, a las percepciones sobre los retos y desafíos a los que se enfrentan o se habían enfrentado las familias, y a una reflexión final sobre el bilingüismo en general, dejando opción a que aportasen recomendaciones u otros aspectos relevantes. Dado que las preguntas fueron diseñadas para este estudio, todas fueron revisadas y validadas por un juicio de expertos previamente a su difusión, garantizando así su claridad, coherencia, y relevancia.

3.3. Cuestionario dirigido a docentes.

Finalmente, con el objetivo de obtener información complementaria desde otra perspectiva y para tratar de reducir la posible subjetividad de las respuestas parentales, se elaboró un cuestionario dirigido a docentes que al igual que la entrevista, también fue revisado y validado por un juicio de expertos, dado que las preguntas fueron específicamente diseñadas para el estudio. Este cuestionario, dividido en cuatro secciones (contexto escolar: experiencia bilingüe y uso de lenguas en el entorno escolar; uso de las lenguas por parte del alumnado; retos y estrategias en el aula; y percepciones generales sobre bilingüismo), estaba formado por preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta única, de “sí” o “no” o escalas de likert tanto de frecuencia como de acuerdo. Para finalizar, se incluyeron un par de preguntas abiertas que permiten ampliar con información considerada relevante.

4. PROCEDIMIENTO

4.1. Descripción del proceso de investigación.

El procedimiento a seguir a lo largo de la investigación constó de diferentes etapas, que comprendían desde el planteamiento del problema en un primer momento, hasta la conclusión final tras el análisis y la discusión de resultados. Esta secuencialidad permitió asegurar la coherencia entre los objetivos planteados, los instrumentos usados, y la metodología elegida.

En primer lugar se realizó una revisión teórica mediante un análisis exhaustivo de la literatura ya existente sobre el tema, recopilada de bases de datos como Web of Science, Scopus, Dialnet, etc. Una vez realizado, se definieron el problema de investigación y los objetivos del estudio. A continuación, se decidió el enfoque metodológico más apropiado para el estudio, en este caso mixto, y se diseñaron los instrumentos de recogida de datos: los cuestionarios y la entrevista anteriormente explicados. Tanto el cuestionario dirigido a docentes como la entrevista semiestructurada fueron validados por un juicio de expertos, para asegurar su claridad, coherencia y relevancia, y posteriormente, se difundieron a través de redes sociales, concretamente en grupos de facebook dirigidos a familias bilingües y multilingües, así como en grupos de docentes bilingües. En el mismo periodo de tiempo, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas, con una serie de familias que previamente habían cumplimentado el cuestionario. Finalmente, con una muestra amplia y representativa para el estudio, se procedió al análisis de datos e interpretación de los resultados.

4.2. Aspectos éticos.

Cabe destacar que esta investigación respetó en todo momento los principios éticos característicos de las investigaciones llevadas a cabo con seres humanos. La participación tanto en la cumplimentación de cuestionarios como en la realización de entrevistas fue completamente voluntaria, y en ambos casos los participantes firmaron y/o aceptaron un consentimiento informado, en el cual se explicaba claramente el objetivo del estudio, así como el uso meramente académico y de investigación de los datos proporcionados. Además se aseguró tanto la confidencialidad como el anonimato, y en el caso de las entrevistas, se solicitó el consentimiento para su grabación.

4.3. Análisis de datos.

El análisis de datos se realizó teniendo en cuenta las dos perspectivas que caracterizan la metodología mixta del estudio. Por un lado, se llevó a cabo un análisis de los datos cuantitativos, con la información recogida a través de los dos cuestionarios. Para ello, se hizo uso de herramientas como Excel o Power Bi, las cuales permitieron calcular frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas... y elaborar las tablas necesarias para representar visualmente las percepciones recogidas (principalmente a partir del cuestionario PoB+), así como los gráficos visuales comparativos que reflejan la información sobre las diferentes

variables tenidas en cuenta (nº de lenguas, frecuencia de uso y/o tipo de estrategias, actividades realizadas, tipos de apoyo recibido...)

Por otro lado, en lo que a datos cualitativos respecta, con ayuda de aplicaciones como TurboScribe, se transcribieron los audios de las entrevistas semi estructuradas previamente grabadas, para poder analizar de manera más profunda cada una de las respuestas, buscando patrones, coincidencias y contrastes relevantes entre las diferentes familias. Así, este análisis permitió complementar la información cuantitativa y sacar conclusiones que respondiesen a los objetivos planteados inicialmente.

RESULTADOS

1. CUESTIONARIO DIRIGIDO A FAMILIAS

1.1 Percepciones parentales sobre el desarrollo del lenguaje bilingüe.

En primer lugar, los resultados relativos a las percepciones parentales sobre el bilingüismo analizadas con la escala PoB +, quedan reflejados en la *tabla 1*. Las preguntas 1, 2, 3, 4, 6 y 8 obtuvieron puntuaciones medias cercanas a 5'5 en una escala entre 1 (muy en desacuerdo) y 6 (muy de acuerdo), es decir, gran parte de las familias estuvieron de acuerdo con las afirmaciones. Las desviaciones típicas, casi todas ellas menores a 1, reflejan una gran homogeneidad de las respuestas.

En las preguntas 2 y 3, aumenta mínimamente la variabilidad, reflejando una desviación típica moderada. En general, las familias consideraron importante que sus hijos sean bilingües para obtener éxito en ámbitos tanto académicos como profesionales, así como para fomentar la competencia cultural y el pensamiento crítico.

Siguiendo esta misma escala, y en cuanto a la pregunta adicional (pregunta 9), relacionada con la percepción parental sobre la influencia directa que ellos mismos tienen en el desarrollo lingüístico bilingüe de sus hijos/as, la media obtenida fue de 5,57. De las 89 familias participantes, 60 estaban muy de acuerdo, 11 de acuerdo, 12 ligeramente de acuerdo, y tan solo 1 ligeramente en desacuerdo, obteniéndose una desviación típica baja, de 0,77.

Tabla 1.

Lista de percepciones (PoB+), preguntas de escala, medias y desviaciones típicas (n=89).

		M	DT
1	Es importante que mi hijo/a hable más de un idioma	5,82	0,55
2	Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo/a a tener éxito en la escuela a largo plazo	5,11	1,05
3	Es importante que mi hijo/a aprenda a leer y escribir en más de un idioma	5,53	0,80
4	Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo/a a competir en el mercado laboral	5,52	0,75
5	Mi hijo/a se confundirá si aprende dos idiomas al mismo tiempo	1,50	0,93
6	Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo/a a desarrollar un pensamiento más sólido	5,21	1,08
7	Para tener éxito, el único idioma que mi hijo/a necesita hablar bien es el inglés	1,55	0,84
8	Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo/a a comprender a personas de diferentes orígenes culturales	5,66	0,67
9	Las prácticas lingüísticas en el hogar influyen directamente en el desarrollo bilingüe de los niños.	5,57	0,77

Nota. M, media; DT, desviación típica; los ítems 5 y 7 fueron codificados de forma inversa. Adaptado de “Parental perceptions of bilingualism and home language vocabulary: Young bilingual children from low-income immigrant Mexican American and Chinese American families” (p.04), por Mak et al. (2023), *Frontiers in Psychology*, 14.

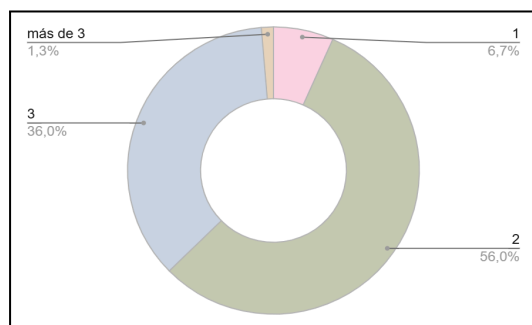
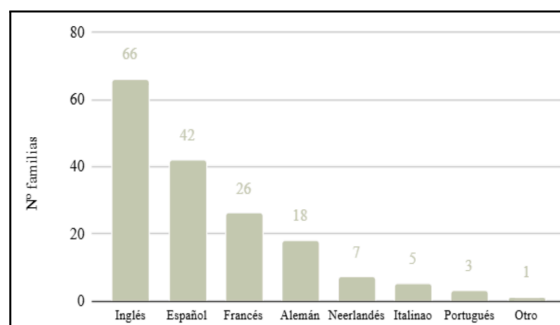
1.2. Características del contexto familiar.

En esta segunda sección del cuestionario se recogieron datos sobre el contexto familiar. A la pregunta de cribado, 86 familias respondieron que sí que vivían inmersas en un contexto bilingüe, lo que equivale al 96,6% de las respuestas. Las 3 familias restantes (3,4%), por lo tanto, finalizaron aquí el cuestionario.

1.2.1. Lenguas habladas y lengua principal del hogar.

Respecto al número de lenguas, la mayoría de las familias encuestadas (92%) afirmaron hablar habitualmente dos o tres en el hogar, siendo minoritarios los hogares monolingües o aquellos en los que se usan tres o más lenguas, tal y como se muestra en la *figura 3*.

Las lenguas más frecuentemente utilizadas fueron el inglés (en el 77% del total de familias), el español (49%), el francés (30%) o el alemán (21%), seguidos de otras utilizadas en casos concretos (véase *Figura 4*). Dado que estas lenguas fueron diferentes en cada familia, en este estudio se presentan los datos por posición (L1, L2 y L3, para la lengua 1, lengua 2, y lengua 3, respectivamente, en caso de que esta última sea existente).

Figura 3.*Número de lenguas habladas en el hogar.***Figura 4.***Lenguas más habladas en el hogar (n=86).*

Se preguntó a continuación cuál de todas ellas (L1, L2, o L3) era considerada la lengua principal del hogar (HML por sus siglas en inglés). De las 87 familias, 44 señalaron una única lengua como HML, mientras que el resto consideró más de una. Concretamente, fueron 29 las familias que tenían 2 lenguas como principales, y 7 las familias que tenían 3 lenguas. En la *tabla 2* se muestra el número total de familias que utilizan cada lengua, así como el porcentaje de coincidencia de la L1, L2, y L3 (en caso existente) de cada familia, con su lengua principal del hogar (HML). Los resultados muestran que independientemente de que sea sola o combinada con otra, la L1 es la más utilizada como lengua principal con diferencia.

Tabla 2.*Distribución de las lenguas (L1, L2 y L3) por familias y coincidencia con Home Main Language.*

Lengua	Nº Familias	% coincidencia con HML
L1	84	97,67%
L2	40	46,51%
L3	8	9,30%

1.2.2. Perfil lingüístico parental.

Para analizar de manera sistemática y neutra el perfil lingüístico de los padres, se les asignaron los términos “Progenitor 1” (P1) y “Progenitor 2” (P2), siendo 86 el total (n) en cada uno de los dos casos. Así, en primer lugar, se preguntó por la lengua materna de cada uno de ellos. En la *tabla 3* se muestra la distribución de las lenguas de ambos progenitores. La mayoría indicó tener una única lengua materna, aunque también hubo un número mínimo de casos (1 para cada progenitor) que indicaron una combinación de lenguas. En la *figura 6*, se observa claramente como, en el caso de P1, es la L1 la lengua materna más común (en el

64% de los casos), mientras que en el caso de P2, la más común es la L2 (en el 48% de los casos), viéndose reducido el número de hablantes de L1, y aumentado a su vez el de la L3.

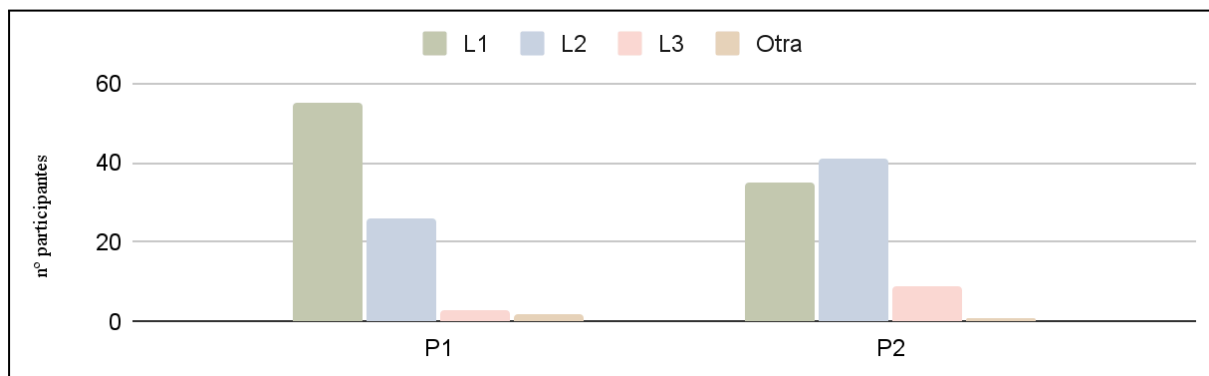
Tabla 3.

Lengua materna de cada uno de los progenitores: P1 (n=86) y P2 (n=86).

Lengua	P1 (n)	P1 (%)	P2 (n)	P2 (%)
L1	55	64%	35	41%
L2	26	30%	41	48%
L3	3	3%	9	10%
Otra	2	2%	1	1%

Figura 6.

Representación visual comparativa de la lengua materna de los progenitores.



1.2.3. Fluidez lingüística parental en las diferentes lenguas.

En cuanto a la fluidez lingüística parental, se analizaron los datos de cada uno de los progenitores en las lenguas identificadas como L1, L2 y L3 en el hogar. La evaluación se basó en una escala de 5 niveles de fluidez desde 1 (nada fluido) hasta 5 (muy fluido), añadiendo la opción “no aplica” para aquellos que no tuviesen esa lengua en el hogar. Para obtener una visión general del nivel promedio de fluidez y de la variabilidad de respuestas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas para cada lengua y progenitor, las cuales se muestran en la *tabla 4*. En ella se observa como la fluidez de ambos padres fue muy alta en L1, principalmente la de P1 (4,73), con una variabilidad baja (0,79), lo que indica que el nivel alto de fluidez se da en la mayoría de los casos. En L2 y L3, por el contrario, las medias bajaron y las desviaciones típicas aumentaron considerablemente (valores cercanos a 1,5), lo que sugiere que, mientras el dominio de unos progenitores puede ser elevado, el de otros es bajo o nulo.

De manera complementaria y para visualizar esta dispersión de resultados, se calcularon las frecuencias relativas para cada lengua y nivel de fluidez cuyos gráficos, que quedan representados en las *figuras 7a y 7b* muestran de manera visual como la mayoría de progenitores indicaron ser “muy fluidos” en la L1 (P1: 83%, P2:66%). En la L2 y L3, las respuestas son más variadas, siendo notables los porcentajes entre “algo” y “nada” fluido. Este último llama la atención en L3 (P1: 16% y P2: 15%), así como el elevado número de respuestas “no aplica” (33 - 34%), reflejando tanto la ausencia de competencias en el idioma o la ausencia de exposición al mismo.

Tabla 4.

Fluidez de los progenitores (P1 y P2) en las lenguas (L1, L2, L3), media y desviación típica.

FLUIDEZ	P1 (n=86)			P2 (n=86)		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3
M	4,73	3,63	3,26	4,22	3,82	3,40
DT	0,69	1,47	1,55	1,24	1,53	1,57

Figura 7a.

Fluidez P1 en las diferentes lenguas.

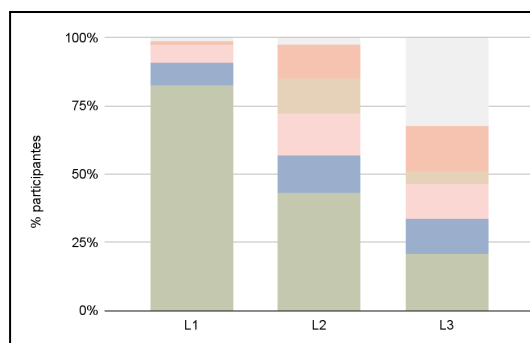
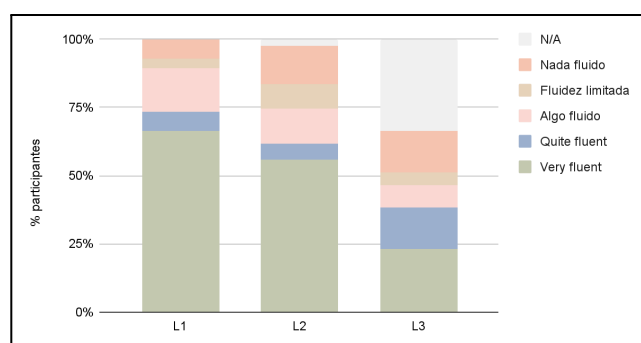


Figura 7b.

Fluidez P2 en las diferentes lenguas.



1.2.4. Frecuencia de uso.

En la misma línea, se analizó la frecuencia con la que cada uno de los progenitores se dirigía a sus hijos en cada una de las lenguas, evaluando con una escala de 5 categorías, en este caso de frecuencia temporal, desde 1 (nunca) a 5 (siempre), dando también la opción de N/A, para aquellos que no existiese esa lengua en su hogar. Se calcularon igualmente las medias y las desviaciones típicas (véase *tabla 5*). A excepción de la frecuencia con la que habla P1 en la L1, el resto de medias no fueron excesivamente altas, como sí fueron las desviaciones típicas, reflejando valores entre 1 y 1,6 aproximadamente. Por ello, se calcularon también las frecuencias relativas, que quedan representadas en gráficos visuales (véanse *figuras 8a y 8b*).

Para P1, el uso de la L1 predominó de forma habitual, siendo el porcentaje total de respuestas entre “siempre” y “a menudo” mayor al 80%. La L2, en cambio, era hablada de manera más esporádica (41% “a veces”). En el caso de P2, los porcentajes obtenidos en cuanto al uso habitual de la L1 y la L2 fueron más equilibrados, con un 38% que las emplea “siempre” y aproximadamente un 25% “a veces”. En lo que a la L3 respecta, los porcentajes de “a veces”, “nunca” y “no aplica” rondan el 33% en ambos casos reflejando de nuevo, la ausencia de esa lengua en muchos hogares.

Tabla 5.

Frecuencia de uso de los progenitores (P1, P2) en las lenguas (L1, L2, L3), media y desviación típica

FRECUENCIA	P1 (n=86)			P2 (n=86)		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3
M	4,15	2,55	1,86	3,21	3,17	2,02
DT	1,25	1,37	1,07	1,57	1,63	1,37

Figura 8a.

Uso de las lenguas de P1 con sus hijos.

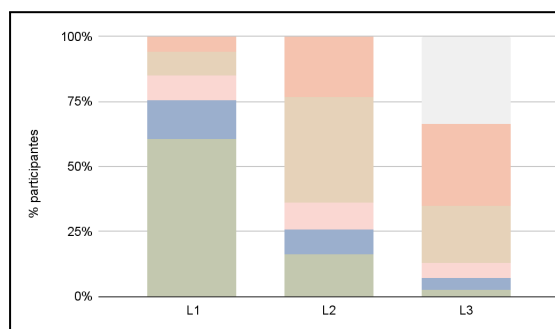
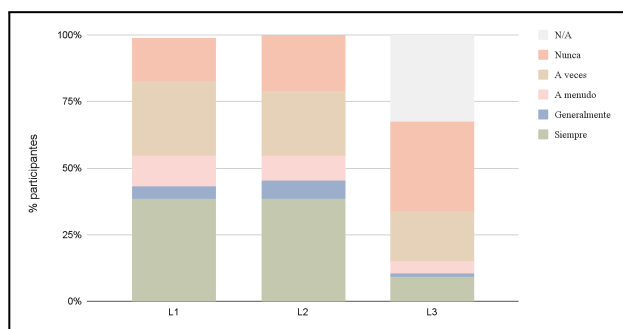


Figura 8b.

Uso de las lenguas de P2 con sus hijos.



1.2.5. Personas extra en el hogar.

En este contexto, se preguntó además si junto a las familias convivía una tercera persona externa al núcleo familiar (au pair, cuidadores, abuelos...) que pudiese influir en el desarrollo lingüístico de los hijos, a lo que 55 de las 87 familias (63,22%) contestaron que sí. A estas, se les pidió que indicasen la frecuencia con la que esta tercera persona hablaba con los niños en cada una de las lenguas del hogar, ofreciendo como opción las mismas cinco categorías que para la frecuencia de uso de los progenitores. Para cada idioma se calcularon la media y la desviación típica, cuyos resultados quedan resumidos en la *tabla 6*.

Tabla 6.

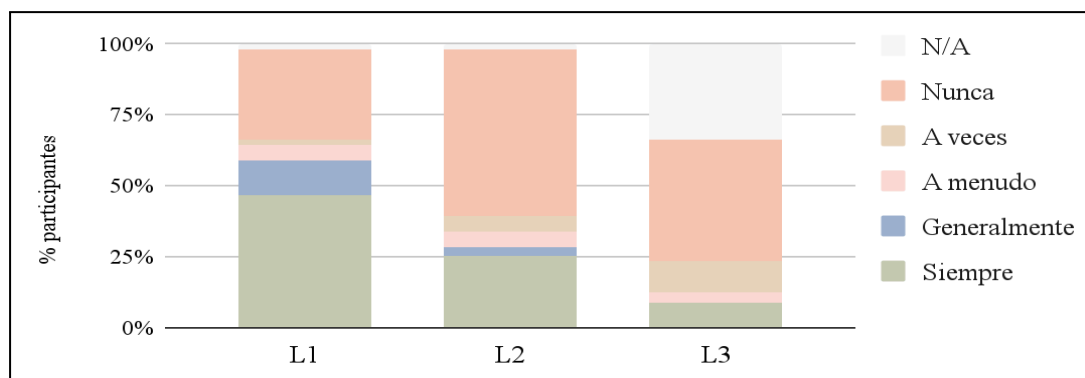
Frecuencia de uso de cada lengua de la persona externa con los niños y niñas (n=55).

	L1	L2	L3
M	3,40	2,29	1,81
DT	1,78	1,73	1,37

Como se puede observar, la L1 fue la más utilizada, con una media de 3,40, lo que sugiere un uso frecuente. Sin embargo, la desviación típica de 1,78 refleja una gran variabilidad en las respuestas. La L2, por el contrario, refleja una media de 2,29, es decir, destacó un uso bajo u ocasional, aunque igualmente la variabilidad es alta (1,73). Mientras que un porcentaje mayor a la mitad no la utilizaba nunca, hubo cerca de un 25% que la utilizaba siempre. La L3 fue de media la menos utilizada, y aunque la variabilidad sigue siendo alta, es algo menor que en las otras lenguas. La frecuencia relativa queda representada de manera visual en el gráfico de la *figura 9*.

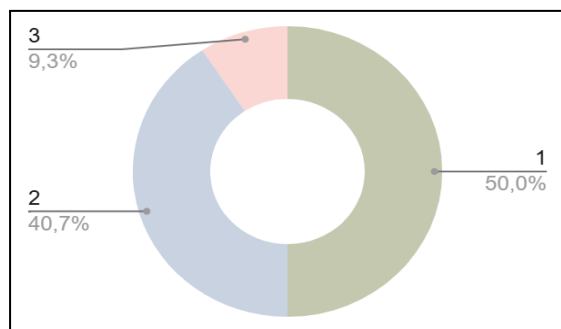
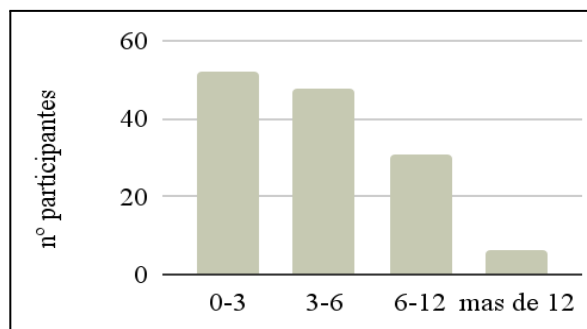
Figura 9.

Frecuencia de uso de cada lengua de la persona externa con los niños y niñas (n=55).



1.2.6. Número de hijos/as y rango de edad.

Las respuestas que dieron las familias relativas al número de hijos fue en su mayoría “1” o “2” (43 y 35 familias, respectivamente), y tan solo 8 familias, afirmaron tener 3 hijos, tal y como se presenta en la *figura 10*. Para favorecer el análisis de algunos aspectos relativos al uso lingüístico infantil, los datos recogidos se agruparon en función del grupo de edad. Así, del total de niños y niñas, fueron 52 los que tenían de 0 a 3 años, 48 de 3 a 6, 31 de 6 a 12, y 6 más de 12 años (véase *figura 11*), predominando por lo tanto los grupos de niños más pequeños. A partir de los datos obtenidos con el número de hijos de cada familia, se calculó el total de niños y niñas (n = 137) y se preguntó por su lengua materna.

Figura 10.*Número de hijos por familia (n=137)***Figura 11.***Número total de niños por rango de edad (n=137).*

1.3 Uso lingüístico infantil.

1.3.1. Lugar de exposición a una segunda lengua.

En relación con el uso lingüístico infantil, se preguntó en primer lugar, para contextualizar, cuál había sido el lugar de exposición de los niños y niñas a una segunda lengua. Si bien en la gran mayoría de familias (82,48%), la respuesta fue “en casa”, para un porcentaje menor, esta exposición se dio en la guardería (11,68%), y fueron mínimos los casos en los que se dio directamente en el colegio (4,38%), o incluso en el parque (1,36%).

1.3.2. Lengua materna de los niños y niñas.

A continuación, se preguntó a las familias por la lengua materna de cada uno de sus hijos e hijas. El 74% tenían una única lengua materna, mientras que el 26% tenían una combinación de más de una. Así, en relación con el total, la L1 constituyó el idioma materno para 115 niños (84%), la L2 para 39 (28%), y la L3 para 11 (8%). En los 3 casos restantes (2%), la lengua materna era otra diferente a las habladas en el hogar. Además, en 7 ocasiones (5%) se obtuvo la respuesta “N/A”, indicando que los niños no tenían todavía adquirida una lengua materna, dada su corta edad.

1.3.3. Uso lingüístico infantil en las diferentes actividades.

A pesar de tener establecida una o más lenguas maternas, las lenguas utilizadas para las diferentes actividades cotidianas realizadas podían variar, por lo que se preguntó, dando opción a elegir más de una lengua (L1, L2, L3, u otra), cual utilizaban en las siguientes situaciones: leer libros, ver la tele o vídeos, jugar con amigos y jugar con hermanos.

Dado que cada participante podía seleccionar más de una lengua para cada actividad, el número total (n) de cada una fue variable. Por ello, los resultados se han representado tanto numéricamente como con porcentajes en la *tabla 7*, donde se refleja que la L1 fue la más empleada en todos los contextos. La L2 destacó también tanto al ver la tele (37,7%) como al leer libros (40,1%), si bien su uso es más reducido en situaciones de juego. Cabe destacar tanto la poca presencia de la L3 en todas las actividades, pero principalmente en las de juego (4,9% con amigos, y 1,3% con hermanos), así como el uso de “otra” lengua, donde el porcentaje en estas mismas situaciones de juego aumenta considerablemente respecto a las otras actividades (26,7% y 10,4% respecto a 8% en la lectura y 3,2% en la tele). Para una mejor comprensión y visualización de estos resultados, se ha elaborado el gráfico comparativo de la *figura 13*.

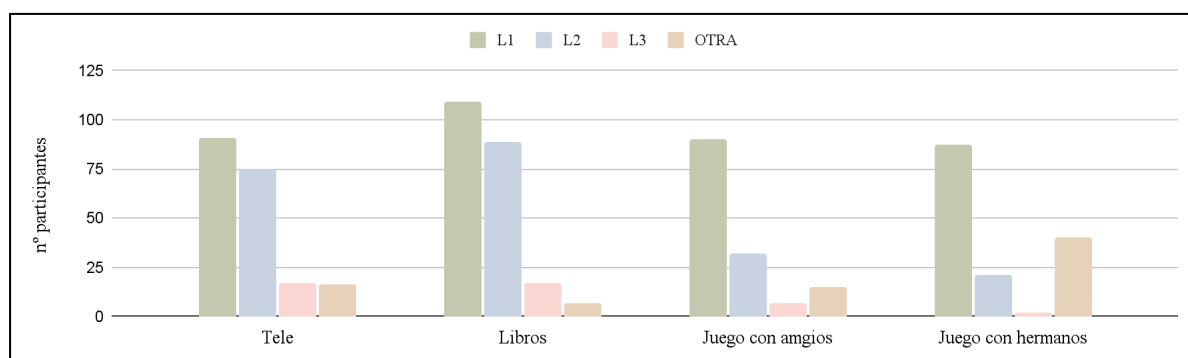
Tabla 7.

Lenguas utilizadas por los niños en las diferentes actividades.

Actividades	L1	L2	L3	Otra
Tele (n = 199)	91	75	17	16
%	46%	38%	9%	8%
Libros (n = 222)	109	89	17	7
%	49%	40%	8%	3%
Juego con amigos (n = 144)	90	32	7	15
%	63%	22%	5%	10%
Juego con hermanos (n = 240)	87	21	2	40
%	36%	9%	1%	17%

Figura 13.

Lenguas utilizadas por los niños en las diferentes actividades.



1.3.4. Habilidades infantiles en las diferentes competencias lingüísticas.

Para analizar las respuestas relacionadas con las habilidades de los niños y niñas en cada una de las competencias lingüísticas (comprensión oral (CO), expresión oral (EO), comprensión escrita (CE) y expresión escrita (EE)), los padres respondieron a preguntas sobre su nivel en cada lengua, en una escala de cinco categorías desde el 1 (muy bajo) al 5 (muy alto). Para obtener una visión global y simplificada de los datos, se calcularon las medias y las desviaciones típicas, tal y como se muestra en la *tabla 8*.

Por un lado, las medias reflejan que las puntuaciones fueron más altas en la comprensión y expresión oral, sobre todo en la L1 (4,69 y 4,56) y la L2 (3,85 y 3,58), es decir, los niveles lingüísticos fueron de media entre altos y muy altos. Aquí, las desviaciones típicas muestran cierta homogeneidad (0,8 y 0,81 para CO y EO en L1, respectivamente). En la comprensión y expresión escrita, en cambio, la media en las tres lenguas decae significativamente (3,54 y 3,22 en L1; y 2,93 y 2,52 en L2), reflejando niveles de competencia normales - bajos, y a su vez la desviación típica aumenta reflejando mayor dispersión en los resultados. Esto se debe a las diferencias entre grupos de edad, pues mientras en los grupos 0-3 y 3-6 las medias rondan valores cercanos a 2, en los grupos de 6-12 y más de 12, los valores medios aumentan hasta llegar a 4, principalmente en la L1. La información del grupo global, en términos de frecuencias relativas, queda reflejada visualmente en el gráfico de la *figura 14*.

Tabla 8.

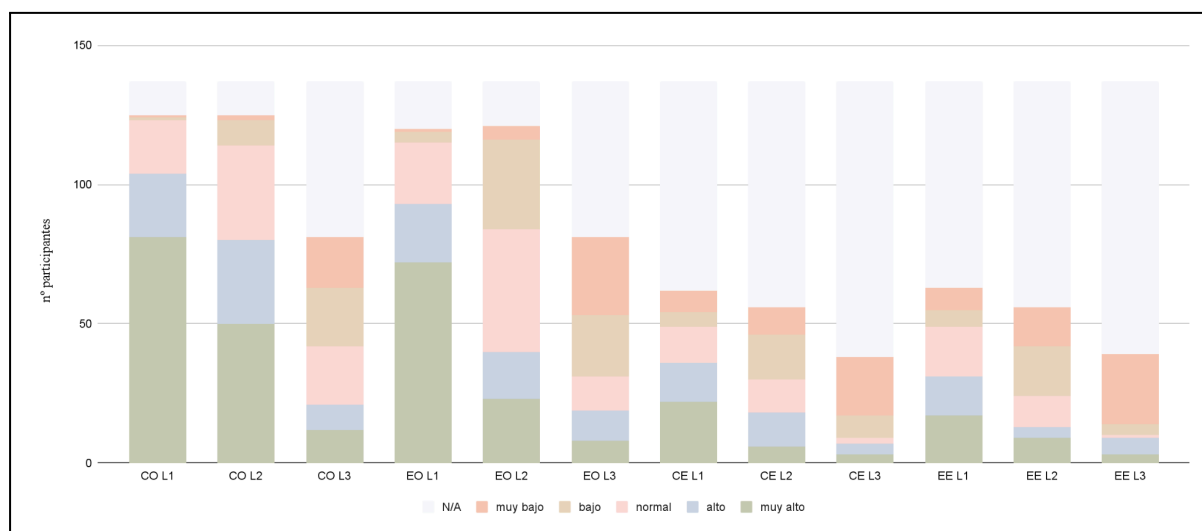
Nivel de competencia en cada área del lenguaje por idioma, medias y desviaciones típicas.

COMPETENCIA	LENGUA	M	DT
Comprensión Oral	L1	4,456	0,83
	L2	3,936	1,05
	L3	2,70	1,33
Expresión Oral	L1	4,325	0,94
	L2	3,17	1,14
	L3	2,37	1,34
Comprensión Escrita	L1	3,60	1,37
	L2	2,79	1,26
	L3	1,95	1,32
Expresión Escrita	L1	3,41	1,32
	L2	2,57	1,36
	L3	1,92	1,40

Nota. M, media; DT, desviación típica. (n=137)

Figura 14.

Frecuencia relativa de los niveles de competencia en cada área del lenguaje y lengua (L1, L2, L3).



Nota. CO. Comprensión Oral ; EO. Expresión Oral ; CE. Comprensión Escrita ; EE. Expresión Escrita. (n=137)

1.3.5. Desafíos o dificultades percibidas por los progenitores.

En la *tabla 9* se presentan agrupados por rangos de edad, el porcentaje de niños que presentaron cada una de las dificultades o desafíos propios del bilingüismo, teniendo en cuenta que en la mayoría de las ocasiones estos desafíos aparecían de manera combinada.

Tabla 9.

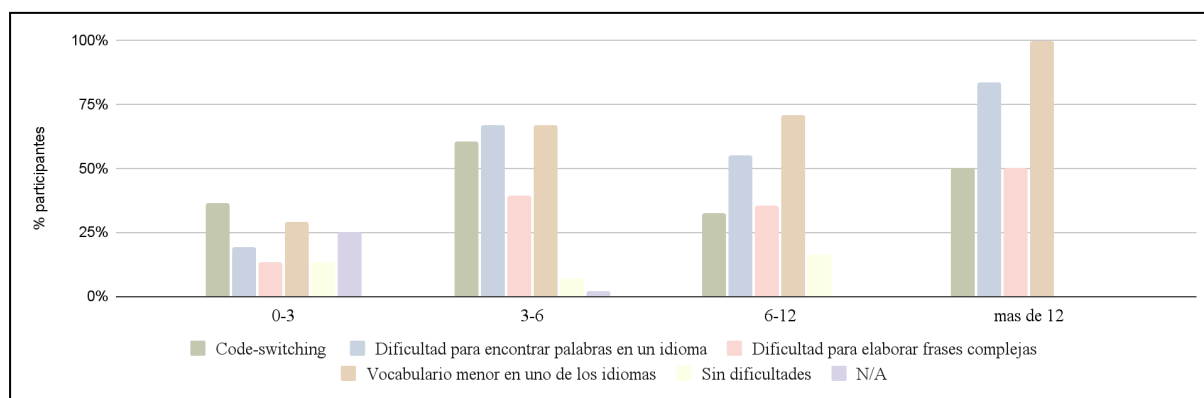
Frecuencia de aparición de cada desafío por rango de edad (n=137).

Desafíos / dificultades	0-3	3-6	6-12	más de 12
Mezcla de códigos	37%	60%	32%	50%
Dificultad para encontrar palabras en un idioma	19%	67%	55%	83%
Dificultad para elaborar frases complejas	13%	40%	35%	50%
Vocabulario menor en uno de los idiomas	29%	67%	71%	100%
Sin dificultades	13%	7%	16%	0%
N/A	25%	2%	0%	0%

Esta información queda reflejada de manera visual en la *figura 15*, donde se puede observar como los desafíos a los que más se enfrentaban en todos los grupos de edades fueron la mezcla de códigos y el vocabulario reducido en uno de sus idiomas, las cuales iban aumentando con la edad, hasta el grupo de mayores de 12 años, donde el 100% presentó un vocabulario más reducido, y el 83% tenía dificultades para encontrar palabras.

Figura 15.

Frecuencia de aparición de desafíos por rango de edad (n=137)



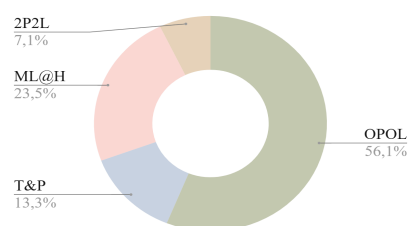
1.4 Gestión lingüística, modelos y actitudes familiares.

En esta última sección, se preguntó en primer lugar por los modelos de uso lingüístico familiares que utilizaba cada participante. Si bien un 7% de las familias afirmó no utilizar ninguna estrategia clara, un 17% mezclaba más de una estrategia. El 76% restante, equivalente a un total de 65 familias, tenían adoptada una estrategia evidente en el hogar. En la tabla de la *figura 16*, donde se muestran cada una de las 4 estrategias junto al número de familias que la utilizan, y el porcentaje que representa respecto al total de familias (n=86), representado de manera visual en el gráfico que complementa la tabla.

Figura 16.

Modelos de uso lingüístico familiar; n° de familias, porcentajes y representación visual.

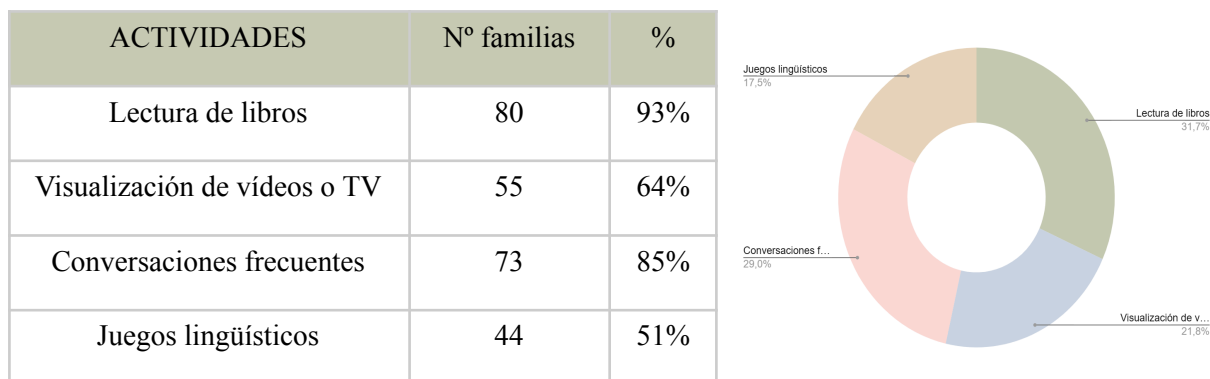
Modelos	N° familias	%
OPOL	55	64%
ML@H	23	27%
T&L	13	15%
2P2L	7	8%



En segundo lugar, se preguntó por las actividades y recursos puestos en práctica en casa con el objetivo de favorecer el uso y buen desarrollo de las diferentes lenguas. Al igual que con las estrategias, la gran mayoría de las familias, contestaron que llevan a cabo más de una actividad. Destacaron la lectura de libros y las conversaciones frecuentes, ya que fueron prácticas elegidas por el 93% y el 85% de las familias, respectivamente (véase *figura 17*). No obstante, tanto la visualización de vídeos como los juegos lingüísticos también se tuvo en cuenta en más de la mitad de las familias.

Figura 17.

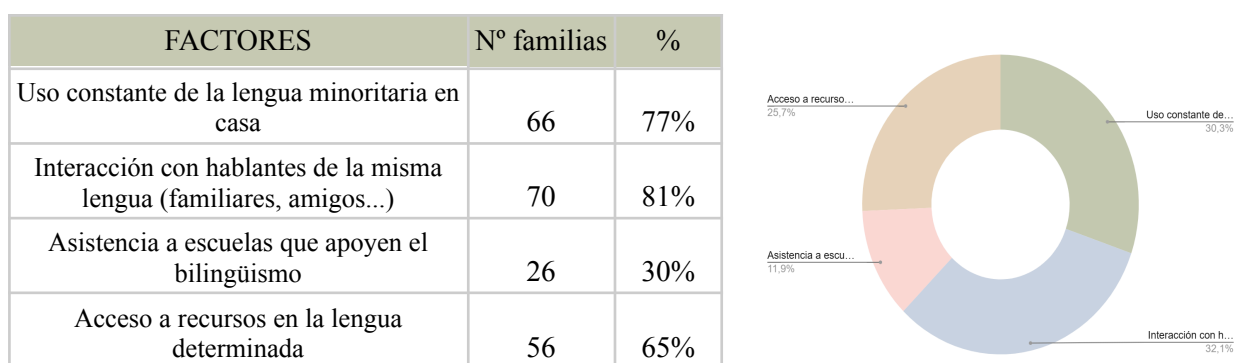
Distribución de actividades llevadas a cabo, n° de familias, porcentajes y representación visual.



Finalmente, se preguntó también por la opinión de los padres sobre los factores externos a los que podían optar y que consideraban más influyentes para un buen desarrollo del lenguaje bilingüe, dando como opción: uso constante de la lengua minoritaria en el hogar; la interacción con otros hablantes del mismo idioma (familiares, amigos...); la asistencia a escuelas que apoyan el bilingüismo; o el acceso a recursos en las diferentes lenguas. Las respuestas obtenidas se reflejan en la *figura 18*, donde se puede comprobar como las dos primeras fueron las más frecuentes (elegidas por el 77% y 81% de las familias), seguidas por el acceso a recursos (65%), y finalmente, a la que menos importancia le dieron, fue a la asistencia a una escuela que apoye el bilingüismo (30%), siendo igualmente un porcentaje considerable.

Figura 18.

Percepción sobre los factores externos que influyen en el desarrollo del lenguaje.



2. ENTREVISTAS A FAMILIAS

Para el análisis cualitativo de resultados, y en relación con los objetivos, la información recogida en las entrevistas semi-estructuradas se presenta en torno a las 5 secciones

previamente mencionadas: perfil lingüístico y contextualización, gestión lingüística familiar, percepciones sobre el desarrollo bilingüe, desafíos enfrentados y actitudes de afrontamiento, y reflexión sobre la experiencia bilingüe.

En la primera sección, relacionada con el contexto familiar y los modelos lingüísticos utilizados, destacó una gran diversidad lingüística. La mayoría de las familias coincidieron en estar compuestas por dos progenitores y dos o tres hijos pequeños, los cuales habían estado expuestos a varias lenguas desde el nacimiento, como explicó el participante 7: “El mayor fue a una guardería de inmersión en español cuando aún vivíamos en Estados Unidos, pero el inglés seguía siendo el idioma principal en casa. Los dos pequeños nacieron ya aquí en Bruselas, así que han estado expuestos al francés desde el nacimiento”.

En todos los casos, se afirmó que en el entorno familiar, conviven generalmente dos idiomas, y en determinadas ocasiones incluso tres o más. Por ello, en cuanto a los modelos de uso lingüístico, las estrategias señaladas como más frecuentes fueron OPOL (un padre, una idioma), o ML@H (lengua minoritaria en casa). Se dio igualmente el caso de algunas familias que mezclaban estrategias, y otras que las habían ido cambiando con el tiempo, y que a pesar de comenzar con un modelo claro, habían flexibilizado su enfoque, adaptándose a las necesidades de sus hijos y al día a día. Así lo explican los siguientes testimonios:

Participante 1: “En casa únicamente se habla italiano, es el idioma usado por todos los miembros de la familia”.

Participante 3: “Desde un principio fue claro, nunca nos pusimos a decidir cómo íbamos a hacer, pero siempre utilizamos el método un idioma, un padre, yo le hablo siempre en español y mi esposo les habla en francés”.

Participante 9: “Empezamos utilizando un padre, un idioma, pero ahora ya usamos una lengua u otra dependiendo del contexto, o de quién esté presente”.

Participante 4: “Al principio hablamos en inglés cuando todos estábamos presentes y luego, cuando estaba sola con los niños, solo hablaba en búlgaro. Sin embargo, mi hijo de seis años, tenía un retraso en el desarrollo del habla... Yo estaba un poco confundida sobre si lo estábamos confundiendo al hablar en ambos idiomas y si esta era la razón del retraso en el habla en inglés. Así que, a partir de ese momento, probablemente empecé a hablarle más en inglés”.

En la segunda sección se incidió tanto en las actividades y rutinas llevadas a cabo en los hogares, en quien las llevaba a cabo, o en qué momentos del día; como en los posibles recursos externos o estrategias adicionales utilizadas. Una de las prácticas estrella, mencionada por todos y cada uno de los participantes fue la lectura de libros como ritual fijo en su día a día, normalmente antes de dormir. En algunos casos, se llevaba a cabo de manera que cada progenitor leía en su lengua materna, tal y como afirmó la participante 2: “Leemos libros diariamente en ambos idiomas, papá lo hace en su idioma, con libros en francés, y yo lo hago con los libros en estonio”; o la participante 8: “Algo que hacemos siempre es leer libros. Cada uno les acuesta una noche. Uno en francés y otro en español”

La lectura se complementaba en muchas ocasiones con canciones, juegos de mesa o simbólicos, conversaciones.... Si bien es cierto que muchas familias señalaron evitar el uso de pantallas o tecnologías, otras lo hacían de manera estratégica, tratando de buscar su punto didáctico. Estas ideas se reflejan en los testimonios de varios participantes:

Participante 1: “Lo que hemos hecho desde que era muy pequeño es leerle muchos libros. Por ejemplo, en la rutina antes de dormir siempre leo uno. Y luego, obviamente, conversaciones en la rutina diaria, al cocinar, al jugar... A veces les ponemos dibujos pero de manera controlada, no nos gustan mucho las pantallas”.

Participante 2: “He comprado un juego didáctico que enseña las letras. Aprendemos cómo son las letras, los sonidos... todo en estonio”.

Participante 3: “No tiene tablets, pero sí que tiene algunos libros “didácticos” o interactivos, y libros musicales, unos que le das al botón y dice palabras concretas de situaciones del día a día y otros que cantan canciones en los diferentes idiomas”.

Participante 8: “También música en francés, en español, películas... No ven la tele, sólo cuando viajamos, o en días concretos, y todo siempre en francés y español”.

Menos habituales fueron otras rutinas como la expuesta por la Participante 1, quien afirmó que una de sus estrategias era tratar de narrar o repetir las frases que escuchan en otro idioma en su idioma minoritario: “si alguien se dirige a él en holandés, repito la misma frase en italiano”.

Por otra parte, en lo que a recursos externos se refiere, se mencionaron escuelas comunitarias de fin de semana, la asistencia a quedadas de “grupos culturales” o la presencia de au pairs o

cuidadores nativos como forma de asegurar la exposición a un idioma en concreto. Algunos de los participantes lo expresaron de la siguiente manera:

Participante 4: “mi hijo va una vez por semana a la “escuela de los sábados” en búlgaro, todo es en búlgaro: los juegos, las canciones, las historias...”

Participante 6: “Una profesora viene a casa una vez a la semana para enseñar español ...también acudimos a un grupo de gente alemana... hicieron un mercado navideño tradicional alemán, van a hacer un carnaval típico... tratamos de enseñar a los niños no solo el idioma, también los elementos culturales, que vean el vocabulario en cada uno de los contextos”.

Participante 5: “He estado trabajando para conocer familias francófonas, clubes franceses... para que los niños puedan jugar con sus compañeros en francés”.

En la tercera sección se preguntó por su opinión sobre la manera en la que influía el contexto familiar en el desarrollo del lenguaje bilingüe. Muchos de los participantes lo consideraron un factor clave, principalmente cuando las actitudes en este entorno son positivas, así como cuando existe una consistencia en el uso de lenguas, una exposición regular, o un buen apoyo emocional, tal y como muestran a continuación algunos de los testimonios:

Participante 1: “Hacemos videollamadas con la familias, también para que sienta que no solo nosotros hablamos italiano. Vamos a Italia al menos una vez al año y juega con sus primos en italiano”.

Participante 3: “Siempre hemos sido muy claros, explicándole la importancia de que hable español, ya que mi familia no habla francés”.

Participante 4: “Si mi marido muestra interés por el búlgaro, mi hijo también se interesa más. Creo que es algo que anima a los niños”.

Participante 7: “La consistencia del inglés en casa y los vínculos emocionales han mantenido fuerte el uso de nuestro idioma”.

Independientemente del contexto, las diferencias en el desarrollo de las lenguas fueron en algunos casos evidentes, aunque no en todos. Según expresaron las familias, a veces era en la lengua del entorno escolar en la que el vocabulario era más amplio, o en la que eran capaces de expresarse mejor, pero generalmente, la cantidad de vocabulario iba asociada a los

diferentes contextos. Así lo afirmó el participante 3: “para temas escolares tienen más vocabulario en francés, pero en otros contextos, o para expresar emociones, su inglés es más fuerte”.

A continuación, en la cuarta sección se analizaron las percepciones y actitudes adoptadas por las familias en relación con los desafíos propios de la crianza bilingüe, así como en su manera de reaccionar ante el típico “code-mixing”. Este último, fue percibido por todas las familias como algo completamente natural y normal en el proceso. Generalmente, la respuesta por parte de los padres era la misma. No trataban de corregir, sino que se limitaban a reformular la frase en el idioma correspondiente, tal y como afirmó la participante 4: “Supongo que es algo normal. Simplemente repito la frase correcta en el otro idioma, pero no le digo que lo que ha dicho no es correcto”. Son mínimos los casos en los que la actitud era más flexible, dejándolo pasar como si nada hubiese ocurrido, o los que corregían e intentaban que el niño repitiese también la frase o la palabra. Ejemplo de ello fue la participante 5: “ Si tengo energía, lo repito o incluso le pregunto si puede repetir... a veces estoy cansada u ocupada y simplemente respondo de todas formas, sin importar el idioma que haya utilizado”; o la participante 3: “Sólo corregimos cuando el error se vuelve recurrente, o cuando sentimos que es un buen momento para decir ah eso en español se dice así... siempre explicándoselo”

Otros desafíos mencionados, menos comunes y más diversos entre familias, estuvieron relacionados con las actitudes hacia las lenguas y la resistencia por parte de los niños a hablar un idioma determinado en ciertas ocasiones.

Participante 1: “Se niega a hablar holandés fuera de la guardería... si nos encontramos con uno de sus amigos de allí y empezamos a hablar, se queda en completo silencio, no interactúa”.

Participante 4: “Cuando hablo con mi hijo, lo entiende todo, pero responde en inglés... Intentamos hacer las cosas como un juego”.

Finalmente, las respuestas de la sección 5, que buscaban obtener una reflexión general de las familias, reflejaron su conciencia sobre la importancia de ser constante, de implicarse, y de tener buenas actitudes hacia las lenguas. Fueron muchos los que reconocieron que es un proceso que requiere esfuerzo, planificación, variedad de recursos, o creatividad. Además, si bien algunos hicieron referencia a la importancia del entorno social, afirmando que podía

tanto beneficiar como dificultar la transmisión del idioma, fueron igualmente conscientes de que es en la familia donde se sientan las bases. Es así como lo expresaron las familias:

Participante 6: “Si yo cedo a la ideología de que hablar inglés es lo mejor, ya he perdido”.

Participante 5: “Siento que podría ser un trabajo de tiempo completo”.

Participante 3: “Me parece que el desarrollo depende 100% de los papás. Claro, llega un punto en la vida que los factores externos tienen mucha influencia, pero debe nacer desde los papás... Creo que es importante tener un buen nivel y una buena base para transmitírselo bien a los niños”.

3. CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES

Los resultados recogidos del cuestionario difundido entre docentes se analizaron también siguiendo las cuatro secciones que lo conformaban. No obstante, en primer lugar y a modo de cribado, se preguntó a los docentes si enseñaban frecuentemente a niños bilingües en su aula, a lo que el 96% contestaron que sí, lo que equivale 24 de los 25 que participaron en total.

3.1 Contexto lingüístico escolar.

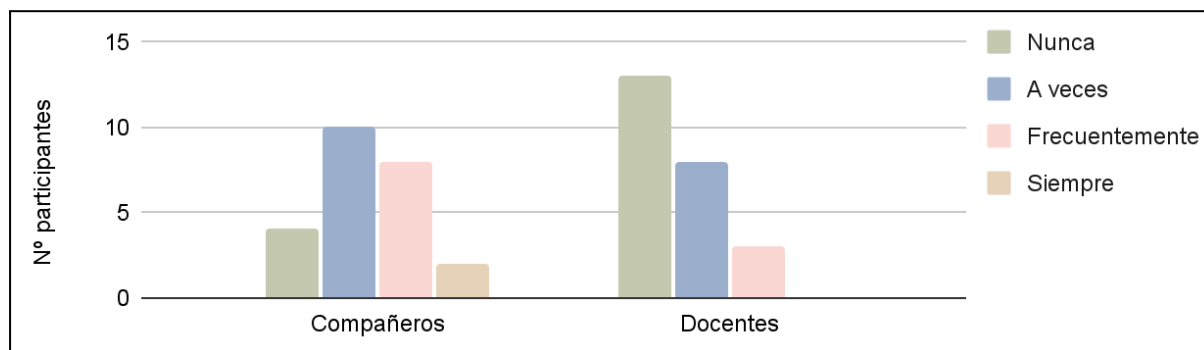
En primer lugar, se preguntó por la experiencia docente, a lo que un 54% contestó que llevaba trabajando más de 10 años, y un 21% entre 5 y 10. La experiencia del 25% restante era menor a 5 años. Además, más relacionado con el alumnado, se preguntó por el porcentaje percibido de alumnos bilingües en sus aulas. Los resultados mostraron que en la mitad de las ocasiones, el porcentaje de alumnos bilingües era menor al 25% del total de la clase, entre el 25% y el 50% en 4 ocasiones, y mayor al 50% en las 8 ocasiones restantes.

Respecto a las preferencias lingüísticas en el aula, se preguntó por la lengua más utilizada en situaciones libres (juego, conversaciones espontáneas, en el recreo...) Los resultados obtenidos reflejaron que el porcentaje de niños que utilizaba una lengua diferente a la principal del aula es mínimo (8,3%), mientras que el de aquellos que mezclan lenguas diferentes aumentaba considerablemente (41,7%). Además, se preguntó también por la frecuencia con la que estos niños y niñas mezclaban lenguas cuando se dirigían por un lado a docentes, y por otro a sus compañeros. Tal y como se observa en la *figura 19*, la mezcla de códigos fue más frecuente al dirigirse a compañeros que a docentes, pues un 47,1% de los

niños mezclaban lenguas “a veces” y un 33,3% “frecuentemente” al dirigirse a sus iguales, mientras que más de la mitad de las respuestas (54,2%) afirma que “nunca” lo hacen de cara a los docentes.

Figura 19.

Comparación de uso de code-mixing en interacciones con compañeros vs. con docentes (n=24).



3.2. Percepciones docentes sobre el bilingüismo.

En lo que a las percepciones sobre el bilingüismo respecta, se preguntó su opinión sobre *el impacto positivo que este tiene en el desarrollo del lenguaje*. Los resultados, medidos en una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo), muestran una puntuación media de 4,13, y una desviación típica 0,72, lo que refleja una percepción positiva y ciertamente homogénea de la afirmación propuesta.

En este contexto, se preguntó también por otros beneficios percibidos en niños bilingües, dando como opción: “mayor flexibilidad lingüística”, “mayor capacidad de aprender idiomas”, “mayor sensibilidad cultural” o “ninguno”. Si bien las dos primeras opciones fueron elegidas por aproximadamente un tercio del total de participantes (19 y 17 de los 24 totales, respectivamente), la mitad de ellos seleccionaron “sensibilidad cultural”, y tan solo 2 afirmaron no percibir beneficios.

Por otra parte, a la pregunta de si existían diferencias en la velocidad de adquisición de vocabulario respecto a monolingües, si bien más de la mitad de los participantes (66,7%) afirmaron que es algo que depende de las características del niño, un 25% indicó que sí, que los niños y niñas bilingües adquieren vocabulario más rápidamente. El 8,3% restante contestó que el progreso se da al mismo ritmo independientemente del número de lenguas habladas.

Finalmente, se preguntó si creían que el uso de la lengua mayoritaria en el contexto escolar, influye positivamente, negativamente, o si no tienen ningún efecto en el desarrollo de la lengua minoritaria del contexto familiar. Las respuestas mostraron un equilibrio entre los que pensaban que no afecta (33,3%), los que pensaban que tiene efectos positivos (29,2%), y los que no estaban seguros (33,3%). El porcentaje de docentes que afirmaron que existen efectos negativos fue mínimo (4,2%).

3.3. Desafíos y dificultades.

En relación con los desafíos o dificultades más comunes percibidos, se realizó una pregunta de respuesta múltiple en la que las opciones eran: “dificultad para expresarse oralmente”, “dificultad para comprender instrucciones”, “dificultad para enriquecer vocabulario” y “otras”, pudiendo añadir comentarios en esta última. Si bien las combinaciones fueron variadas, en general fueron las 3 seleccionadas por la mitad de los participantes (54,17% para la primera opción, 54% 17% para la segunda y 45,83% para la última). Además, en el apartado “otras” se recogieron comentarios como: “miedo a hablar delante de otros” o “vincular el significado con el significante en cada una de las lenguas habladas”.

3.4 Apoyos y estrategias realizadas en el aula.

Para conocer las estrategias utilizadas como apoyo al desarrollo lingüístico en las aulas, se añadió otra pregunta de selección múltiple en la que las posibles respuestas eran: “actividades para mejorar el vocabulario”, “uso de materiales bilingües”, “fomento de uso de las dos lenguas”, “nada, solo se utiliza una lengua”, u “otras”. Las dos primeras fueron las más elegidas (por 14 y 10 de los 24 docentes, respectivamente). Sólo uno de los participantes señaló “otra”, concretando a continuación que en ocasiones recurre a “la traducción si es necesario y la etimología”.

3.5 Preguntas abiertas y reflexión.

Finalmente, se realizaron dos preguntas a las que los participantes podían contestar de manera libre. En primer lugar, a la pregunta “¿Qué estrategias o recursos adicionales considera que serían útiles para apoyar el desarrollo del lenguaje en niños bilingües?”, destacaron respuestas como: leer libros, escuchar música, ver vídeos y dibujos animados, flashcards con pictogramas, juegos interactivos, mímica, teatro, intercambios culturales y talleres para

concienciar sobre las diferencias culturales, trabajo diferenciado con ayuda de co-docentes, o conciencia de las lenguas (todas) y el vínculo entre ellas.

La última pregunta, más enfocada al bilingüismo en general fue: “¿Qué factores (familiares, escolares, sociales...) contribuyen más al éxito en el desarrollo lingüístico de los niños bilingües?”. Entre las respuestas, destacó la exposición del niño a la lengua minoritaria, el conocimiento y dominio de los padres de la lengua determinada, la estimulación constante por parte de la familia o las interacciones sociales y con hablantes nativos.

DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio era analizar el papel que el entorno familiar tiene en el desarrollo lingüístico de niños y niñas bilingües, y es gracias a las perspectivas parentales y docentes que se han obtenido diversos hallazgos, muchos de los cuales complementan o reafirman los obtenidos en investigaciones ya existentes.

En primer lugar, y en relación al objetivo específico de conocer las percepciones sobre el bilingüismo, las respuestas al cuestionario PoB + reflejan unas actitudes muy positivas por parte de las familias, quienes asocian este fenómeno a diversos beneficios a nivel cognitivo, lingüístico y académico, tal y como exponen los participantes en las entrevistas, que destacan una mayor sensibilidad cultural y un fomento de desarrollo personal. El hecho de que esta percepción sea reafirmada también por los docentes, observadores del desarrollo infantil desde otra perspectiva, da consistencia a lo expuesto en investigaciones previas como las de Bialystok y Wrecker (2017), Grosjean (2018), Kornakov (2001) o Dorcasberro (2019).

Más allá de esta valoración general, familias y docentes coinciden en que para la obtención de los beneficios a nivel lingüístico, el entorno familiar es un factor clave, tal y como afirman Schwartz y Verschik (2013). La necesidad de que las actitudes parentales positivas se complementen con una constancia lingüística, una buena planificación o una variedad de recursos, es algo que no solo se ajusta a las opiniones docentes, quienes añaden a la cantidad de input ofrecido la necesidad de que sea de calidad, sino también a estudios como los referentes a la política lingüística familiar de De Houwer (1999; 2007; 2013).

Por otro lado, en lo que al contexto familiar se refiere, analizando los resultados se ha constatado que su composición es clave para poder comprender las dinámicas lingüísticas utilizadas, confirmando así lo expuesto por Andritsou y Chatzidimou (2022). En este estudio,

la estructura familiar es relativamente homogénea en todos los casos (dos progenitores y entre uno y tres hijos). Sin embargo, el repertorio lingüístico en cada una de ellas es muy variado, debido tanto al contexto o lugar en el que se encuentran como al perfil lingüístico de ambos progenitores, lo que en su conjunto condiciona la configuración de modelos de uso lingüístico en el hogar. Por esta razón, se reafirma la consideración de la familia como el primer y uno de los más importantes “ecosistemas” de aprendizaje, en línea con los modelos clásicos de Vigotsky (1934) o Bronfenbrenner (1979).

A pesar de que la L1 aparezca como la lengua principal del hogar en casi la totalidad de los casos (97,67%), son muchas las familias que integran otras lenguas como códigos de referencia. La lengua materna de cada uno de los padres es un factor fundamental que puede o no coincidir entre ellos. En gran parte de las familias P1 es hablante de la L1 y P2 de la L2, favoreciendo así un reparto equilibrado de competencias. Igualmente, la variabilidad obtenida en la L2 y la L3 a partir de los datos de fluidez y frecuencia de uso sugieren diferencias individuales en el dominio y en la actitud hacia cada lengua, que si bien facilitan una exposición más natural, exigen a su vez una coordinación consciente para garantizar un input suficiente de la L2.

Esta diversidad es la que evidencia no solo la complejidad del repertorio lingüístico sino también la necesidad de enfoques flexibles más allá de OPOL, pues a pesar de que seguir un modelo estricto puede aportar claridad, la capacidad de adaptación en función de las circunstancias permite responder a las necesidades individuales de los niños evitando bloqueos o retrasos, corroborando así el rol crucial que el uso de estas estrategias tiene en el desarrollo lingüístico de los hijos, como señala Humeau et al. (2024). Por ello en este estudio, aunque OPOL y ML@H siguen siendo de los más utilizados, reafirmando lo evidenciado en los estudios de Döpke (1998) y Baker (2001), son muchas las familias que combinan modelos según el contexto o que van cambiando a lo largo del tiempo, lo que da respuesta al segundo objetivo específico planteado para este estudio, relativo a la identificación de estrategias y recursos llevados a cabo.

En tercer lugar, y siguiendo con las respuestas a este segundo objetivo, diversos hallazgos previamente estudiados han sido confirmados en cuanto a gestión lingüística. Los resultados muestran que las familias participantes adoptan una gestión activa y diversa, combinando múltiples estrategias, actividades y recursos para tratar de fomentar el bilingüismo en casa. Cabe destacar las conversaciones frecuentes (85%) y sobre todo la lectura de libros (93%),

una práctica especialmente mencionada por las familias como ritual diario antes de dormir. Estas actividades coinciden con lo propuesto por De Houwer (2009) o Barron-Hawert (2004) evidenciando el papel fundamental del input lingüístico de calidad y la rutina familiar en el desarrollo del lenguaje. La visualización de vídeos, el uso de libros interactivos o juegos de mesa y lingüísticos, o la escucha de canciones son también actividades muy frecuentes, aunque de manera más selectiva y estratégica. El uso de pantallas como recurso es más debatido, mientras unas tratan de evitarlas en exceso, otras las integran de manera didáctica, reflejando así una toma de decisiones consciente.

Por otra parte, en lo que a recursos externos se refiere, la interacción con hablantes nativos es uno de los factores considerados como más influyente, motivo por el cual las videollamadas con familiares se convierte en rutina en muchos hogares, además de la presencia de *au pairs* y niñeras, reafirmando lo expuesto por Borland (2006). Sin embargo, el interés mostrado en complementar todos los recursos y actividades con la asistencia a quedadas de grupos de su misma cultura, las visitas al país de origen, los profesores particulares, o la escuelas de inmersión lingüística, no sólo va en línea con la ideas propuesta por autores como Chatzidaki y Maligkoudi, (2012), Pauwels (2005), o Schwartz (2008), sino que además sugieren que las familias asumen su rol protagonista en el proceso de aprendizaje a la vez que buscan otros entornos sociales complementarios, tal y como creía Curdt-Christiansen (2009). De manera adicional desde el ámbito escolar, aunque algunos docentes aplican estrategias como el uso de materiales bilingües, o actividades para reforzar vocabulario, no son percibidos como el principal agente de apoyo. Su variedad de respuestas reflejan el interés por incorporar recursos innovadores, a la vez que la falta de formación específica para aplicarlos correctamente.

Las respuestas al tercer objetivo planteado para este trabajo concuerdan con el modelo de política lingüística familiar propuesto por Spolsky (2004) y De Houwer (1999), que confirma que los elementos ya mencionados: actitudes y creencias parentales, modelos lingüísticos y estrategias y recursos utilizados, influyen significativamente en el uso que los niños y niñas hacen del lenguaje. La cantidad de familias cuyos progenitores poseen lenguas maternas diferentes repercute en la lengua materna de los niños y niñas, dando lugar a casos de lenguas maternas simultáneas además de, en ocasiones, añadirse una tercera en función del contexto social. Sin embargo, el uso real que le dan a cada una de ellas varía dependiendo del contexto y de las actividades que realizan.

Por otra parte, los resultados relativos a las competencias lingüísticas muestran mayor solidez en la comprensión y expresión oral frente a competencias escritas, especialmente en lenguas no mayoritarias. Es un patrón esperable dada la corta edad de un alto porcentaje de los participantes, así como del hecho de que la oralidad es la principal manera de transmisión lingüística en edades tempranas. La alta dispersión en los resultados de habilidades escritas, por su parte, refleja la diversidad de contextos lingüísticos y educativos que enfrentan los niños bilingües, lo que sugiere la necesidad de apoyos en ciertos casos.

Además, en cuanto a los desafíos presentados, y en concordancia con lo que ya afirmaba Curiel-Cid (2018) están mayoritariamente relacionados con el área lingüística. Fenómenos como la diferencia en la cantidad de vocabulario dependiendo del idioma, o la transferencia de estructuras gramaticales, consideradas como parte natural del proceso por autores como Bialystok et al. (2010), o Meisel (2011), así como el code-mixing, son también percibidos por las familias como algo normal y transitorio. En relación con el último desafío mencionado, las familias adoptan una actitud respetuosa y no correctiva, en concordancia con los niveles de *repetición* o de *suposición expresada* del modelo estratégico propuesto por Lanza (2007). No obstante, se han recogido testimonios más complejos de familias que han tenido que hacer frente a dificultades como la resistencia absoluta a hablar uno de los dos idiomas, algo que sin una intervención adecuada, podría dar lugar a un desplazamiento lingüístico. En este contexto, todas las inquietudes familiares son compartidas una vez más por el profesorado, quienes observan que el code-mixing es más frecuente entre iguales que al dirigirse a docentes, sugiriendo por lo tanto un uso consciente de ello por parte del alumnado.

Finalmente, cabe destacar que toda la información recogida en los cuestionarios, junto a las experiencias familiares analizadas, contribuyen a los estudios que desmienten claramente todos y cada uno de los famosos mitos del bilingüismo, como son los de Genesee (1981) o Thordardottir (2011), la falta de información existente en parte de la sociedad y la importancia de concienciar y cambiar la forma en la que se ve el bilingüismo.

CONCLUSIONES

En conclusión, para los niños que crecen inmersos en un entorno donde coexisten dos o más lenguas, el papel de la familia puede ser especialmente determinante en lo que al desarrollo

lingüístico se refiere. En este estudio han quedado confirmados la cantidad de factores del contexto familiar que se han de tener en cuenta para favorecer un desarrollo óptimo.

En primer lugar, respecto al objetivo de conocer las percepciones parentales sobre el bilingüismo, quedan claras las actitudes positivas y creencias hacia la idea de que este fenómeno favorecerá el desarrollo infantil no solo en el ámbito lingüístico sino también en muchos otros.

En segundo lugar, las estrategias y recursos más utilizados han demostrado ser muy variados. Desde hogares en los que cada padre habla su propia lengua materna (OPOL), o aquellos en los que únicamente se habla la minoritaria (ML@H), hasta familias en las que estos modelos dependen del momento y el lugar (T&P) e incluso las que optan por hacer una mezcla.

Sea en el idioma que sea e independientemente del enfoque elegido, todas coinciden en la importancia de la lectura, el juego, la música, el contacto regular con familiares o hablantes nativos, u otras actividades cotidianas como formas útiles para fomentar o mantener el lenguaje. Además, algunas recurren incluso a recursos externos tales como niñeras, escuelas de idioma o grupos culturales.

En cuanto al objetivo de analizar la repercusión en el desarrollo de habilidades lingüísticas, si bien no se ha abordado de manera directa, los hallazgos sugieren que, en términos generales, la influencia que tienen las actitudes positivas y la exposición rica y variada a las lenguas es considerable. A pesar de que puedan existir algunas excepciones, los factores anteriormente mencionados, parecen ser especialmente relevantes en una gran mayoría de los casos, aunque se deban tener igualmente en cuenta otros factores más allá del contexto familiar.

Finalmente, destacar que las percepciones del profesorado, han coincidido en todo momento con las de los padres, compartiendo la visión de que el bilingüismo constituye una ventaja significativa para el desarrollo infantil, y reconociendo el valor de las prácticas familiares en el proceso de adquisición.

Así, a nivel teórico esta investigación colabora en el refuerzo del enfoque socio interaccionista del desarrollo bilingüe, evidenciando la influencia de las creencias, actitudes y prácticas lingüísticas familiares. Los resultados ofrecen consistencia a propuestas de autores como las de De Houwer, sobre el papel activo familiar en la adquisición y el mantenimiento de las lenguas, a la vez que aportan una visión integrada desde un enfoque mixto que

enriquece el marco teórico existente. En lo práctico, los hallazgos podrían posibilitar la orientación tanto a familias como a profesionales de la educación, al hacer especial hincapié en la necesidad de una gestión planificada, constante y positiva en el hogar.

No obstante, el estudio presenta también algunas limitaciones. En primer lugar, a través de los instrumentos presentados se recogen únicamente las percepciones parentales, lo que puede dar lugar a cierta subjetividad en algunos casos. A pesar de haber intentado reducir esa subjetividad con cuestionarios dirigidos a docentes, la muestra de estos ha sido muy reducida, limitando la posibilidad de generalización de los hallazgos a un conjunto amplio de profesorado. Además, es importante considerar la corta edad de una alto porcentaje de los niños participantes, que dificulta la evaluación y reflexión sobre el papel familiar en el desarrollo lingüístico infantil.

De cara a futuras investigaciones, sería recomendable ampliar el tamaño y diversidad de muestras, principalmente del profesorado, siendo ideal además que fuesen los docentes de los propios niños evaluados quienes contestasen al cuestionario o a una posible entrevista semi-estructurada. Igualmente, sería oportuno incluir evaluaciones directas y objetivas del desarrollo lingüístico infantil, considerando metodologías longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias bilingües a lo largo del tiempo con niños más mayores o adolescentes, para poder relacionar y confirmar si realmente han tenido efecto la gestión lingüística adoptada o no, además de la posibilidad de incluir también su perspectiva. Todo ello, permitiría realizar una triangulación de datos más sólida y obtener por lo tanto resultados más fiables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abutbul-Oz, H., y Armon-Lotem, S. (2022). Parent Questionnaires in Screening for Developmental Language Disorder Among Bilingual Children in Speech and Language Clinics. *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846111>
- Alejandra, L. (2018). *El concepto de bilingüismo*. academia.edu. Recuperado el 10 de febrero de 2025, de https://www.academia.edu/36549329/El_concepto_de_bilingüismo
- Andritsou, M., y Chatzidimou, K. (2022). Family Language Policy and Childhood Bilingualism: A Multidimensional Theoretical Analysis. *European Journal Of Language And Literature*, 8(1), 100-115. <https://doi.org/10.26417/9780hs86z>
- American Speech - Language - Hearing Association. (s. f.). *Communication milestones: age ranges*. Recuperado el 27 de febrero de 2025, de <https://www.asha.org/public/developmental-milestones/communication-milestones/>
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters. <https://criancabilingue.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>
- Baker, C. (2002). *The care and education of young bilinguals: An introduction for Professionals*. Great Britain: Cambrian Printers Ltd.
- Bialystok, E. (2001). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., y Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism Language And Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990423>
- Bialystok, E., y Werker, J. F. (2017). The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental science*, 20(1), <https://doi.org/10.1111/desc.12535>
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bosch, L., y Sebastián-Gallés, N. (2001). Evidence of Early Language Discrimination Abilities in Infants From Bilingual Environments. *Infancy : the official journal of the International Society on Infant Studies*, 2(1), 29-49. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0201_3

- Borland, H. (2006). Intergenerational Language Transmission in an Established Australian Migrant Community: What Makes the Difference?, *International Journal of Sociology of Language* 180, 23–41. https://www.researchgate.net/publication/40506777_Intergenerational_language_transmission_in_an_established_Australian_migrant_community_What_makes_the_difference1
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cabrera Vergara, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23-33. <https://doi.org/10.5209/THEL.53083>
- Chatzidaki, A. y Maligkoudi, C. (2012). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 16(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.709817>
- Clark, E. V. (2024). *First Language Acquisition* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2002071574.pdf>
- Comeau, L., Genesee, F., y Lapaquette, L. (2003). The modeling hypothesis and child bilingual code-mixing. *The International Journal of Bilingualism*, 7(2), 113–126. <http://dx.doi.org/10.1177/13670069030070020101>
- Comeau, L., Genesee, F., y Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, 30(3-4), 354–374. <http://dx.doi.org/10.1177/0142723710370530>
- Cordin, P., Vender, M., y Virdia, S. (2021). Bilingualism indexes and Italian reading and writing skills. An investigation in Trentino's primary schools. *Journal On Learning, Research And Innovation In Education*, 13(2). 145-167. <https://doi.org/10.32076/RA13201>
- Costa, A. (2017). *The bilingual brain and what it tells us about the science of language*. Allen Lane.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Creswell, J. W., y Plano, J. D. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). SAGE Publications Inc. <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>
- Curdtt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8(4): 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>

- Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694-709. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Curdt-Christiansen, X.L., y La Morgia, F. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, 37(2), 177-200. https://www.researchgate.net/publication/329990866_Managing_heritage_language_development_Opportunities_and_challenges_for_Chinese_Italian_and_Urdu_speaking_families_in_the_UK
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Curiel Cid, R. (15 de mayo de 2018). *El bilingüismo: un buen alimento para el cerebro*. UHealth Collective. Recuperado 20 de febrero de 2025, de <https://news.umiamihealth.org/es/el-bilinguismo-un-buen-alimento-para-el-cerebro/#:~:text=y%20adultos%20mayores.-,La%20Dra.,metas%20y%20a%20llevarlas%20a%20cabo.>
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. L'Harmattan. <https://liseuse.harmattan.fr/2738491464>
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. En *De Gruyter eBooks* (pp. 75-96). <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28(3), 411–424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters eBooks. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal Of Bilingualism*, 19(2), 169-184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- De Houwer, A. (2024). Language development milestones for bilingual and monolingual children. *Babylonia*, 14(3), 14-17 <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.505>
- Del Mazo Fuente, A. (2019). Orientaciones para el desarrollo de un plan lingüístico familiar y de un proyecto lingüístico de centro que contribuyan al bilingüismo del alumnado cuya lengua materna no es la vehicular en Educación Infantil. *Revista AOSMA*, 27, 14-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7326646.pdf>
- Döpke, S. (1992). *One parent - One language: An Interactional Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

- Döpke, S. (1998). Can the principle of 'one person-one language' be disregarded as unrealistically elitist?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 41-56. <https://www.bilingualoptions.com.au/consTXTelit.pdf>
- Dorcasberro, A. S. (2003). Tipos de bilingüismo y cognición. Recuperado el 15 de febrero de 2025, de <https://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>
- Dorcasberro, A. S. (2019). *Bilingüismo en la infancia* (2.a ed.). Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/ENALLT.UNAM/565/4/565.pdf>
- Friesen, D. C., Latman, V., Calvo, A., y Bialystok, E. (2014). Attention during visual search: The benefit of bilingualism. *International Journal Of Bilingualism*, 19(6), 693-702. <https://doi.org/10.1177/1367006914534331>
- Gafaranga, J. (2010), Medium request: Talking language shift into being, *Language in Society*, 39(2), 241–270. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000047>
- Genesee, F., Nicoladis, E., y Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal Of Child Language*, 22(3), 611-631. <https://doi.org/10.1017/s0305000900009971>
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 13, 115–128. https://www.researchgate.net/profile/Fred-Genesee/publication/232600201_A_comparison_of_early_and_late_second_language_learning/links/5b76d6b2299bf119f6532b3b/A-comparison-of-early-and-late-second-language-learning.pdf
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The Immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4(1), 1-46. <https://doi.org/10.1017/s0142716400001739>
- Genesee, F. (2008). What Do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students? en Bhatia, T.K. y Ritchie, W.C. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. (pp. 547–576.) Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch21>
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6–15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>
- González, V. R., y Tocora, R. R. (2011). Caracterización de los aspectos básicos del bilingüismo. *Unaciencia*, 4(7), 60-71. <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/574>
- Grosjean, F. (1989). "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person." *Brain and Language*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Rev. Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XXIII(2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Herdina, P., y Jessner, U. (2002). "A dynamic model of bilingual development." Clevedon: Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/274314047_Book_Review_Philip_Herdina_and_Ulrike_Jessner_A_Dynamic_Model_of_Multilingualism_Multilingual_Matters

2002

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Mc Grow Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Herschensohn, J. (2009). Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor by MONTRUL, SILVINA A. *Modern Language Journal*, 93(4), 651-653. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00951.x>
- Hoff, E. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 12(2), 80-86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>.
- Humeau, C., Guimard, P., Nocus, I., y Galharret, J. (2023). Parental language practices and children's use of the minority language: The mediating role of children's language attitudes. *International Journal Of Bilingualism*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/13670069231207326>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- King, K. A., y Logan-Terry, A. (2008). Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interaction outcomes. *Calidoscópico*, 6(1), 05-19 <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561889002.pdf>
- King, K., y Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(6), 695-712. <https://doi.org/10.2167/beb362.0>
- Klymenchuck, A. (2021). *Bilingüismo y desarrollo del lenguaje*. [Tesis de maestría, Universitat de les Illes Balears] https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159734/Klymenchuk_Klymencuk_Aliona.pdf?sequence=1
- Kornakov, P. K. (2001). Bilingualism in children: classifications, questions and problems. Bilinguals and bilingual interpreters. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, vol. 3, 155-192. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/231101.pdf>
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., y Perrotti, L. (2014). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual Review Of Linguistics*, 1(1), 377-394. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. En Peter Auer y Wei Li (eds.) *Handbook of applied linguistics*, 45-67. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://www.hf.uio.no/iln/english/people/aca/multilingualism/tenured/elanza/lanza-multilingualism-and-the-family.pdf>

- Letsholo, R. (2009). Language maintenance or shift? Attitudes of Bakalanga youth towards their mother tongue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 581-595. <https://doi.org/10.1080/13670050802153459>
- Lewis, E.G. (1977). Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance En J. Fishman (Ed.). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective* (pp. 150-200). Rowley, MA: Newbury House.
- Limacher-Riebold, U. (2024, 26 diciembre). *Family language strategies*. Recuperado el 7 de marzo de 2025 de <https://multilingual-families.com/family-language-strategies/>
- Luk, G. y Surrain, S., (2019). The perceptions of Bilingualism scales. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.17605/osf.io/yw7t2>
- Mak, E., Vanni, N. N., Yang, X., Lara, M., Zhou, Q., y Uchikoshi, Y. (2023). Parental perceptions of bilingualism and home language vocabulary: Young bilingual children from low-income immigrant Mexican American and Chinese American families. *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059298>
- Marzecová, A., Bukowski, M., Correa, Á., Boros, M., Lupiáñez, J., y Wodniecka, Z. (2013). Tracing the bilingual advantage in cognitive control: The role of flexibility in temporal preparation and category switching. *Journal Of Cognitive Psychology*, 25(5), 586-604. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.809348>
- Meisel, J. M. (2012). *Early differentiation of languages in bilingual children*. Cambridge University Press eBooks en Hytlenstam, K. y Obler, L. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511611780.003>
- Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/10/Meisel-Jurgen-M.-First-and-Second-Language-Acquisition-Parallels-and-Differences-Cambridge-Textbooks-in-Linguistics-2011.pdf>
- Nicoladis, E., y Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21 (4), 258-270. https://www.researchgate.net/publication/232418600_Language_development_in_preschool_bilingual_children
- Paradis, J., y Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent?. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., y Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 113-127. [https://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))
- Paradis, J., Emmerzael, K., y Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal Of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>

- Pauwels, A. (2005). "Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8(2-3), 124-131. <https://doi.org/10.1080/13670050508668601>
- Pearson, B.Z. (2008). *Raising a Bilingual Child: A Step-by-Step Guide for Parents*. New York: Random House. <https://archive.org/details/raisingbilingual0000pear/page/n371/mode/2up>
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B., y Bedore, L. M. (2014). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA) Manual*. Brookes Publishing. https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/BESA-excerpt.pdf?srltid=AfmBOopVRjxObTg_MzSU_JZsiO972espqqHwS6ymkUDzFwsHOY1Zplm6
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., ... y Mehler, J. (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain*, 121(10), 1841-1852. <https://doi.org/10.1093/brain/121.10.1841>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Free Press.
- Pransiska, R. (2016). Benefits of Bilingualism in Early Childhood: A booster of teaching English to young learners. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research (ASSEHR)*, Vol. 58, 390-393. <https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.68>
- Real Academia Española. (s. f.). Bilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 10 de febrero de 2025, de <https://dle.rae.es/bilinguismo>
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, París, Champion. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376686_2/component/file_2376685/content
- Rossell, C. H., y K Baker. (1996). The Educational Effectiveness of Bilingual Education. *Research in the Teaching of English* 30, 7-74. <https://www.jstor.org/stable/40171543>
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>
- Sánchez-Casas, R.M. (1999) Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe en De Vega, M. y F. Cuetos (eds.): *Psicolingüística del español*. Trotta, Valladolid.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(5), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01434630802147916>
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1, 171-192. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>
- Schwartz, M., y Verschik, A. (2013). Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction en M. Schwartz y A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy* (Vol. 7, pp. 1-20). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_1

- Sebastián-Gallés, N., Echeverría, S., y Bosch, L. (2005). The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 52(2), 240-255. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.11.001>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003053295.pdf>
- Taeschner, T., y Volterra, V. (1983). La adquisición del lenguaje en niños bilingües. *Journal For The Study Of Education And Development Infancia y Aprendizaje*, 21, 23-36 <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821961>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *The International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Unsworth, S. (2012). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism Language And Cognition*, 16(1), 86-110. <https://doi.org/10.1017/s1366728912000284>
- Verhagen, J., De Bree, E., y Unsworth, S. (2019). Effects of Bilingual Language Use and Language Proficiency on 24-month-olds' Cognitive Control. *Journal Of Cognition And Development*, 21(1), 46-71. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1673752>
- Vigotsky, L. S. (1934). *Thought and Language*. MIT Press
- Wilson, S. (2020). To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal Of Bilingualism*, 25(1), [58-76](https://doi.org/10.1177/1367006920909902). <https://doi.org/10.1177/1367006920909902>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario dirigido a familias

SECCIÓN 1: FAMILY PERCEPTIONS OF BILINGUALISM (PoB+)

1. Es importante para mi hijo hablar más de una lengua

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

2. Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo a tener éxito en la escuela a largo plazo.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

3. Es importante que mi hijo aprenda a leer y escribir en más de un idioma.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

4. Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo a competir en el mercado laboral.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

5. Mi hijo se confundirá si aprende dos idiomas al mismo tiempo.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

6. Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo a convertirse en un pensador más fuerte.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

7. Para tener éxito, el único idioma que mi hijo necesita hablar bien es el inglés.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

8. Hablar más de un idioma ayudará a mi hijo a comprender a personas de diferentes orígenes culturales.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

9. Respecto a la influencia del entorno familiar... Las prácticas lingüísticas en el hogar tienen un impacto directo en el desarrollo de ambas lenguas en los niños.

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 6 (muy de acuerdo)

¿Formas parte de una familia inmersa en un contexto bilingüe?

☐ Yes

☐ No

SECCIÓN 2: FAMILY CONTEXT AND LANGUAGE USE AT HOME (*basado en BILEC*)

1. ¿Cuántos idiomas se hablan en casa?

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ Más de 3

2. ¿Cuáles? _____

3. ¿Cuáles consideras como lengua principal del hogar? _____

4. ¿Cuáles consideras lengua secundaria del hogar? _____

5. Para completar las cuestiones siguientes, asigna un número a cada una de las lenguas habladas en tu familia...

- Lengua 1 es.....
- Lengua 2 es.....
- Lengua 3 es (en caso existente).....

6. ¿Cuál es la lengua materna de Progenitor 1 (P1)?

- ☐ L1
☐ L2
☐ L3
☐ Otra

7. ¿Cuál es la fluidez de P1 en cada lengua?

L1: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

L2: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

L3: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

8. ¿Cuál es la frecuencia con la que P1 se dirige a los niños en cada lengua?

L1: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L2: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L3: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

9. ¿Cuál es la lengua materna de Progenitor 2 (P2)?

☐ L1

☐ L2

☐ L3

☐ Otra

10. ¿Cuál es la fluidez de P1 en cada lengua?

L1: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

L2: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

L3: 1 (nada fluido) 2 (poco fluido) 3(algo luido) 4(bastante fluido) 5 (muy fluido) 6 N/a

11. ¿Cuál es la frecuencia con la que P1 se dirige a los niños en cada lengua?

L1: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L2: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L3: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

12. ¿Cuál es la lengua materna de Progenitor 2 (P2)?

☐ L1

☐ L2

☐ L3

☐ Otra

12. ¿Qué idioma es hablado entre P1 y P2?

- ☐ L1
- ☐ L2
- ☐ L3
- ☐ Otra

13. Además de padres y hermanos, ¿hay algún otro miembro de la familia que cuide de los hijos?

- ☐ Si
- ☐ No

14. Si la respuesta es si... ¿En qué idioma le habla a los hijos?

- ☐ L1
- ☐ L2
- ☐ L3
- ☐ Otra

15. ¿Con qué frecuencia este adulto se dirige a los niños en cada lengua?

L1: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L2: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

L3: 1 (nunca) 2 (rara vez) 3(normalmente) 4(frecuentemente) 5 (siempre) 6 N/a

SECCIÓN 3: USO LINGÜÍSTICO INFANTIL *(basado en BIOS)*

16. ¿Cuántos hijos tienes?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ más de 3

Hijo 1....

17. ¿Cuál es su lengua materna?

- ☐ L1
- ☐ L2
- ☐ L3
- ☐ Otra

18. ¿Qué edad tiene?

- ☐ 0-3
- ☐ 3-6
- ☐ 6-12
- ☐ más de 12

19. ¿Dónde fue expuesto por primera vez a un segundo idioma?

- ☐ En casa
- ☐ En el parque
- ☐ En el colegio
- ☐ En la guardería
- ☐ En otro lugar

20. En casa... ¿Qué lenguas utiliza en cada una de las siguientes actividades?

- Ver la tele: L1 L2 L3 Otra
- Leer libros: : L1 L2 L3 Otra
- Jugar con amigos: : L1 L2 L3 Otra
- Jugar con hermanos: : L1 L2 L3 Otra

21. En relación con sus habilidades lingüísticas... ¿Cómo evaluarías su nivel en las diferentes áreas?

L1:

- CO: 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EO: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- CE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A

L2:

- CO: 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EO: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- CE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A

L3:

- CO: 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EO: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- CE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A
- EE: : 1:Muy bajo 2:Bajo 3:Normal 4:Alto 5:Muy alto 6: N/A

22. ¿Has notado alguna de las siguientes dificultades?

- ☐ Code – switching
- ☐ Dificultad a la hora de encontrar la palabra correcta
- ☐ Dificultad a la hora de elaborar frases complejas
- ☐ Vocabulario más pequeño
- ☐ Sin dificultades
- ☐ Otras: _____

Hijo 2... “”

Hijo 3... “”

SECCIÓN 4: ESTRATEGIAS FAMILIARES Y RECURSOS (basado ALEQ)

23. ¿Seguís alguna estrategia para fomentar el bilingüismo de vuestro hijo?

- ☐ OPOL
- ☐ ML@H
- ☐ T&L
- ☐ 2P2L
- ☐ Otra: _____

24. En su opinión, ¿qué factores contribuyen más al desarrollo lingüístico bilingüe de su hijo?

- ☐ Uso constante de la lengua minoritaria en casa
- ☐ Interacción con otros hablantes de la lengua minoritaria
- ☐ Asistencia a una escuela que apoye el bilingüismo
- ☐ Acceso a recursos en la lengua minoritaria
- ☐ Otra: _____

25. ¿Qué actividades o recursos utilizas en casa para promover el desarrollo lingüístico de tu hijo?

- ☐ Lectura de libros en diferentes idiomas
- ☐ Ver videos o TV
- ☐ Conversaciones frecuentes
- ☐ Juegos lingüísticos
- ☐ Otra: _____

26. ¿Qué estrategias adicionales o recursos crees que serían útiles para apoyar el desarrollo lingüístico de sus hijos? _____

SECCIÓN 5: OTRA INFORMACIÓN

27. ¿Te gustaría añadir algo más? _____

Anexo 2. Formulario docentes

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente? : _____

2. Actualmente, ¿Con qué frecuencia enseña a niños bilingües en el aula?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Nunca

3. ¿Qué porcentaje de niños en su aula se considera bilingüe?

- ☐ Menos del 25%
- ☐ Entre el 25 y el 50%
- ☐ Más del 50%

4. Como docente, ¿Qué lenguas se usan principalmente en su aula? Indique:

- ☐ Lengua mayoritaria: _____
- ☐ Lenguas minoritarias: _____
- ☐ Otras: _____

5. En situaciones libres (juego, conversaciones espontáneas, recreo...), ¿Qué lengua prefieren usar los niños bilingües?

- ☐ Lengua principal del aula
- ☐ Otra lengua (minoritaria)
- ☐ Mezclan ambas lenguas

6. Con qué frecuencia observa que los niños mezclan lenguas en...

... conversaciones con compañeros

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Nunca

... respuestas dirigidas a docentes:

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Nunca

7. ¿Ha notado diferencias en la velocidad de adquisición del lenguaje en niños bilingües en comparación con niños monolingües?

- ☐ Si, progresan más lento
- ☐ No, progresan al mismo ritmo
- ☐ Si, progresan más rápido
- ☐ Depende de las características de cada niño

8. ¿Cree que el uso predominante de la lengua mayoritaria en el aula afecta al desarrollo de la lengua minoritaria en los niños?

- ☐ Si, afecta positivamente
- ☐ No, no afecta
- ☐ Si, afecta negativamente
- ☐ Lo desconozco

9. ¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrentan los niños bilingües en el aula?

- ☐ Dificultad para comprender instrucciones
- ☐ Dificultad para expresarse oralmente
- ☐ Dificultad para ampliar vocabulario
- ☐ Otros (posibilidad de indicar varios aspectos): _____

10. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar el desarrollo lingüístico de los niños bilingües?

- ☐ Fomento del uso de ambas lengua
- ☐ Actividades específicas de vocabulario
- ☐ Uso de materiales bilingües
- ☐ Ninguno, solo usamos un idioma en el aula

☐ Otro: _____

11. Según su experiencia, ¿Cree que el bilingüismo tiene un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje de los niños?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni acuerdo ni desacuerdo
- ☐ Desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

12. ¿Qué beneficios observa en niños bilingües en comparación con monolingües en lo que respecta al lenguaje?

- ☐ Mayor flexibilidad lingüística
- ☐ Capacidad para aprender nuevas lenguas
- ☐ Mayor sensibilidad cultural
- ☐ Ninguno
- ☐ Otros (posibilidad de añadir varios beneficios): _____

13. ¿Qué estrategias o recursos adicionales considera que serían útiles para apoyar el desarrollo del lenguaje en niños bilingües? _____

14. En su opinión, ¿Qué factores (familiares, escolares, sociales...) contribuyen mas al éxito en el desarrollo lingüístico de los niños bilingües? _____

Anexo 3. Entrevista familias

1. ¿Cuántas personas viven en su hogar? ¿Qué idiomas se hablan en casa y quien utiliza cada uno de ellos?
2. ¿Desde qué edad están sus hijos/as expuestos a una segunda lengua?
3. ¿Siguen alguna estrategia lingüística concreta para organizar el uso de los idiomas en casa (un idioma por persona, por situación, un idioma en casa y otro fuera...)? Si es que sí, ¿cuáles?
4. ¿Qué tipo de actividades o rutinas realizan en el hogar para motivar o reforzar el desarrollo del lenguaje de vuestro hijo/a en cada idioma? ¿Con qué frecuencia se realizan y quien las lleva a cabo?
5. ¿Hay momentos del día o actividades del contexto familiar donde se fomente especialmente el uso de ambos idiomas (lectura, juegos, televisión...)? Si es que sí ¿Cuáles?
6. En su opinión, ¿qué elementos del entorno familiar han contribuido más al desarrollo del lenguaje en los diferentes idiomas de su hijo/a? (hábitos familiares, relaciones con padres, hermanos u otros miembros del entorno...)
7. ¿Han recurrido a recursos externos para complementar el aprendizaje de los idiomas en casa? (pe: clases o actividades extracurriculares, aplicaciones, libros...) ¿Cuáles?
8. ¿Cómo reaccionan cuando sus hijos/as mezclan idiomas al hablar? ¿Corrigen estas situaciones o las consideran parte del aprendizaje?
9. ¿Qué desafíos han enfrentado al intentar fomentar el bilingüismo en casa y cómo los han superado (resistencia del niño a hablar en alguno de los idiomas, falta de tiempo, dificultad para acceder a recursos...)?
10. ¿Perciben alguna diferencia en el nivel de desarrollo o uso de ambos idiomas (vocabulario, gramática, fluidez...)? Si es así, ¿qué creen que ha influido en estas diferencias?
11. ¿Han observado cambios en la actitud de sus hijos hacia alguno de los idiomas conforme han ido creciendo? ¿Qué estrategias han utilizado para mantener la motivación por ambos idiomas?
12. Desde su punto de vista, ¿cómo influye el contexto familiar en el desarrollo de habilidades lingüísticas de sus hijos/as?
13. ¿Hay algo más que les gustaría compartir sobre su experiencia o que consideren relevante en relación con el proceso bilingüe en sus hijos/as?