



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Pedagogía

El bilingüismo infantil en contextos familiares, una revisión sistemática

Trabajo fin de estudio presentado por:	Araceli Trinidad Franco
Tipo de trabajo:	Tipo 1: Revisión teórica e investigación bibliográfica sobre temas pedagógicos ▪ Línea 1: Centro educativo y Asesoramiento
Directora:	Rosario Caraballo Román
Fecha:	02/07/2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Estudios ofrece una revisión teórica sobre las metodologías y estrategias pedagógicas eficaces para el desarrollo del bilingüismo en el ámbito familiar. Utilizando una revisión bibliográfica a través de la metodología PRISMA, se han seleccionado fuentes primarias relevantes tanto en español como en inglés. Esto permitió analizar los aspectos fundamentales como: tipos de bilingüismo, la neurobiología involucrada, modelos de exposición lingüística y las posibles estrategias discursivas parentales. En los resultados se destaca la importancia de la intervención temprana atendiendo a los periodos sensibles y la calidad del estímulo de las lenguas para el éxito de la crianza bilingüe. Por otro lado, se analizan las ventajas emocionales, sociales e incluso, cognitivas, al igual que las ciertas dificultades a las que se enfrentan las familias como la interferencia del lenguaje o la presión social. La conclusión principal de este trabajo es que no existe un único modelo recomendado para el éxito, sino que depende de otros factores como la constancia, el contexto y el compromiso de las familias.

Palabras clave: Bilingüismo Infantil, Estrategias Parentales, Intervención Temprana, Neuroeducación.

Abstract

This Final Project presents a theoretical review of effective methodologies and pedagogical strategies for fostering bilingualism within the family context. Using a bibliographic review based on the PRISMA methodology, relevant primary sources in both Spanish and English were collected. This allowed the analysis of key aspects such as types of bilingualism, the underlying neurobiology, language exposure models, and possible parental discourse strategies. The results highlight the importance of early intervention, considering sensitive periods and the quality of linguistic input for successful bilingual upbringing. Additionally, emotional, social and cognitive advantages are explored, along with some challenges that families may face such as social pressure or language interference. The main conclusion is that there is not only one model recommended for success, instead, it depends on other factors like consistency, family context and commitment.

Keywords: Child Bilingualism, Parental Strategies, Early Intervention, Neuroeducation.

Índice de contenidos

1. Introducción	1
2. Objetivos del TFE	3
3. Metodología	4
4. Marco Teórico	7
4.1. Diferencia entre lengua, lenguajes e idiomas	7
4.2. Bilingüismo	8
4.2.1. Definición	8
4.2.2. Tipos de bilingüismo	9
4.2.3. Factores que influyen en el desarrollo bilingüe	14
4.3. La intervención temprana en el desarrollo bilingüe	15
4.4. Neuroeducación en el desarrollo bilingüe	18
4.5. Ventajas e inconvenientes del bilingüismo infantil	19
4.5.1. Ventajas	19
4.5.2. Inconvenientes y dificultades.	21
4.6. Estrategias pedagógicas para la crianza bilingüe en el hogar	22
4.6.1. Modelos de exposición al idioma	23
4.6.2. Estrategias Discursivas Parentales (PDS)	26
4.6.3. Prácticas complementarias	29
5. Conclusiones	30
6. Limitaciones y prospectiva	32
Referencias bibliográficas	33

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Criterios de búsqueda</i>	4
Tabla 2. <i>Clasificación de estudios según bloques temáticos</i>	6
Tabla 3. <i>Tipos de bilingüismo según De Houwer (2021)</i>	10
Tabla 4. <i>Tipos de Bilingüismo según estatus social</i>	13
Tabla 5. <i>Ventajas del bilingüismo</i>	21
Tabla 6. <i>Inconvenientes del bilingüismo</i>	22
Tabla 7. <i>Comparativa principales los modelos de exposición al idioma</i>	25
Tabla 8. <i>Estrategias Discursivas Parentales (PDS) según Lanza (1997)</i>	27

1. Introducción

En los últimos años, Europa se ha caracterizado por la movilidad de sus ciudadanos y por el aumento de las parejas de distintas nacionalidades. Este contexto ha llevado a la normalización del uso de varias lenguas en un mismo entorno familiar.

La autora Hernández-Calafat (2021) señala que esta situación ha generado nuevas dinámicas educativa y sociales que necesitan una atención especial desde el área de la Pedagogía. Una de las manifestaciones más visibles de este cambio es el aumento de niños y niñas que crecen en hogares donde se hablan más de dos lenguas. El bilingüismo infantil, en concreto, se ha convertido en una realidad para muchas familias migrantes que buscan transmitir su lengua de origen a la vez que se adaptan a su país de acogida.

Los ciudadanos españoles no son ajenos a esta situación, puesto que, según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística [INE] (2024), en el año 2023, un total de 126.901 españoles emigraron al extranjero. Esta cifra representa un 17,38% más en comparación con años anteriores (Datosmacro, s.f.). Los principales destinos son países en los que el castellano no es la lengua oficial como Francia, Alemania y Reino Unido, lo que supone un significativo proceso de adaptación lingüística. Debido a estos entornos multiculturales, son muchas las familias que buscan estrategias pedagógicas que les permitan criar a sus hijos en un contexto bilingüe de manera eficaz, pero con frecuencia, pueden sentirse desorientados por la falta de información accesible y validada.

El bilingüismo no solo se relaciona con la migración, sino también con factores como la globalización, el desarrollo tecnológico y la gran oferta de información en múltiples lenguas. Como señalan Bello Díaz y Bello Llinás (2022), en el contexto digital, las familias tienen acceso a grandes bancos de información sobre la educación bilingüe, aunque en muchas ocasiones, no saben cómo aplicarlas debido al carácter científico de estas fuentes. Además, en la actualidad de los contextos internacionales, el inglés ha adquirido un papel primordial como lengua franca. Esto ha llevado a que incluso familias no nativas, comiencen a introducir este idioma en el hogar para mejorar en un futuro las oportunidades de trabajo de sus hijos e hijas (Lozano-Martínez, 2019).

A lo largo de la historia, el bilingüismo se había sido considerado por muchos investigadores como un posible impedimento para el desarrollo intelectual. En las primeras décadas del siglo

XX persistía la creencia de que aprender dos lenguas podría interferir de forma negativa en el desarrollo cognitivo de la infancia. No fue hasta que investigaciones como la de Peal y Lambert (1962) marcaron un antes y un después al demostrar que los infantes bilingües podían desarrollar una mayor flexibilidad mental que los niños que solo hablaban una lengua. Actualmente, existen otros estudios del área de la Neuroeducación que respaldan la habilidad del cerebro infantil al estar perfectamente preparado para aprender dos o más lenguas desde una temprana edad (Hernández-Calafat, 2021).

En concreto, la Neuroeducación está demostrando que el fenómeno bilingüe no solo no es perjudicial, sino que puede fomentar el desarrollo neurobiológico (Hernández-Calafat, 2021). El autor Hernández-Calafat (2021), reflexiona sobre cómo el contacto con varias lenguas desde el nacimiento estimula las zonas cerebrales específicas implicadas en la memoria, la atención y las funciones ejecutivas en general. El uso de más de una lengua puede fortalecer las capacidades cognitivas superiores y desarrollar la rapidez mental. En su estudio resalta la fuerte base empírica que permite comprender los efectos que el bilingüismo causa a nivel neuronal en la infancia. Estos datos científicos desmontan las creencias erróneas que han persistido a lo largo del tiempo.

No obstante, incluso teniendo el respaldo de las evidencias científicas, persisten dudas y percepciones erróneas en entornos familiares y educativos. Algunos de estos conceptos equívocos han sido recogidos por autores como Sánchez Torres (2017), Álvarez et al. (2023) y Kjell (2024). Se destacan fenómenos como la alternancia del código (*code-switching*), reconocida avanzada estrategia lingüística que facilita la expresión de emociones o acontecimientos de forma más eficaz (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017; Kjell, 2024).

Mediante una actualizada revisión bibliográfica, este Trabajo de Fin de Estudio (TFE), pretende recopilar las principales prácticas pedagógicas más relevantes para el desarrollo bilingüe en el hogar. Para ello, se valorarán los beneficios como las posibles dificultades a las que se puedan enfrentar las familias, aportando una guía que les permita tomar decisiones informadas que favorezcan un bilingüismo armónico en sus hijos.

Para facilitar la lectura, el presente TFE se organiza en varias secciones: primero, los objetivos; luego, la metodología de selección de estudios; seguidamente, el marco teórico, eje central del trabajo, y, por último, las conclusiones, limitaciones y prospectiva en las que se ofrece una síntesis crítica sobre el trabajo realizado y se proponen futuras líneas de investigación.

2. Objetivos del TFE

El objetivo general es:

Realizar una revisión bibliográfica sobre las metodologías más eficaces para el desarrollo del bilingüismo en el hogar.

Por otro lado, los objetivos específicos serán:

- Seleccionar artículos científicos según los criterios de inclusión y exclusión establecidos en la revisión bibliográfica.
- Identificar los métodos de enseñanza bilingüe.
- Ordenar los enfoques pedagógicos desde una perspectiva general hasta aplicaciones más concretas.
- Comparar la efectividad de los métodos de enseñanza bilingüe en el hogar según la evidencia científica disponible.

3. Metodología

El presente TFE se desarrollará siguiendo la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Esta metodología fue desarrollada por expertos en la investigación con el objetivo de crear una guía que aporte transparencia y rigor a las búsquedas científicas (Sánchez-Serrano et al., 2022).

El método PRISMA parte de una pregunta inicial que orienta todo el proceso de búsqueda y selección de literatura científica sobre el tema a tratar. Para garantizar la calidad de la revisión, se establecen unos criterios de inclusión y exclusión, que ayudan a filtrar el proceso de selección y evaluación de los estudios más relevantes. Según Sánchez-Serrano et al. (2022) este protocolo resulta especialmente útil en estudios educativos, puesto que estructurar la información teórica existente y detectar patrones comunes en la literatura.

Tabla 1. *Criterios de búsqueda*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicaciones científicas de los últimos 5	Fuentes no académicas
Estudios que aborden la adquisición o desarrollo del bilingüismo	Estudios centrados solo en centros escolares
Bilingüismo en entornos familiares	Bilingüismo en adultos
Literatura sobre el bilingüismo en español-inglés	Trabajos de final de estudios
Información en inglés o español	

Fuente: Elaboración propia.

Tras esta curación de contenidos, se evalúan los estudios seleccionados según: relevancia, títulos, resúmenes o textos completos cuando sea necesario. Por último, se realizará un análisis y categorización de los datos obtenidos que se expondrán en el Marco Teórico.

La aplicación inicial de los criterios marcados limitó considerablemente el número de estudios, por lo que se amplió a publicaciones no anteriores al 2015 e incluyó Trabajos de Fin de Másteres y Tesis Doctorales con gran relevancia. Esta decisión incrementó el número de estudios disponibles y permitió una visión más amplia del estado actual de la investigación en bilingüismo familiar. Estos filtros han guiado la selección y se han incorporado algunas fuentes fuera de los parámetros por su relevancia y significatividad.

3.1. Resultados de la búsqueda y categorización

Se analizaron un total de 46 estudios seleccionados conforme a los criterios establecidos, los cuales se clasificaron en tres categorías. Por un lado, se encuentran los estudios centrados en los fundamentos teóricos del bilingüismo; por otro lado, aquellos que abordan los contextos familiares; y, por último, los estudios que tratan los enfoques neuroeducativos y metodológicos. Esta clasificación ha permitido organizar la revisión de manera clara, destacando los patrones recurrentes, diferentes enfoques y vacíos en la literatura consultada.

A continuación, se presentan en una tabla la distribución de los estudios incluidos en la revisión, lo que facilita la comprensión estructurada de las principales líneas de investigación del trabajo. Con ello, se garantiza una base teórica sólida sobre la que se construirá el análisis y distribución de los apartados del marco teórico.

Tabla 2. *Clasificación de estudios según bloques temáticos*

Fundamentos teóricos del bilingüismo	Bilingüismo en contextos familiares	Enfoques neurodidácticos y metodológicos
Abello Contesse, C. (2010)	Crisfield, E (2020)	Alba Romero, J.J., Martínez Romero, A. & Orteda Sánchez J.L. (2021)
Baker, C. & Wright, W. E. (2021)	De Houwer, A. (2007)	Álvarez, J., Batista, Y., Pérez, P. & Sonhouse, M. (2023)
Beardsmore, H. B. (1982)	De Houwer, A. (2021)	Baeza Bellido, A. (2021)
Colegio de México. (s.f.)	García López, M. E. (2023)	Bavelier, D., Neville, H. J., & Newport, E. L. (2001)
Díaz Gómez, J. L. (2015)	Karpava, S., Ringblom, N., & Zabrodskaia, A. (2019)	Bello Díaz, R. E., & Bello Llinás, K. (2022)
Dussias, P. E. & Kroll, J. F. (2017)	Kjell, A. (2024)	Cabrera, C., De la Torre Nieva, A. B., & García, T. (2022)
Enrique-Arias, A. & Silva-Corvalán, C. (2017)	Lanza, E. (1997)	Costa, A. (2017)
Grosjean, F. (2010)	Lanza, E., & Gomes, R. L. (2020)	García Rodríguez, R., Mar Cornelio, O., Solórzano Álava, W. L. & Rodríguez Rodríguez, A. (2024)
Hamers, J. F. (2004)	Liu, W., & Lin, X. (2019)	Gooding de Palacios, F. A. (2020)
Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2024)	Lozano-Martínez, L. (2019)	Guillén, J.C. (2017)
Peal, E., & Lambert, W. E. (1962)	Nakamura, J. (2018)	Hernández-Calafat, M. (2021)
Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997)	Sánchez Torres, J. (2017)	Kuhl P. K. (2010)
Pérez Silva, J. I. (2017)	Saunders, G. (1988)	Pozo, N. y Rivadeneira, S. (2020)
Real Academia Española. (s.f.)	Solé Mena, A. (2009)	Sá Leite Dias, A.R. & Fraga Carou, I. (2017)
Datosmacro. (s.f.)	Surrain, S. (2021)	Salas Silva, R. (2003)
		Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022)

Fuente: Elaboración Propia

4. Marco Teórico

Para poder abordar este Trabajo de Fin de Estudios es necesario desgranar los pilares teóricos que sostienen esta revisión bibliográfica. Es por ello por lo que se han estipulado los conceptos básicos para abarcarlos desde los más generales o los más específicos. Toda la información expuesta se ha extraído de las fuentes primaria.

4.1. Diferencia entre lengua, lenguajes e idiomas

Al abordar el desarrollo bilingüe en la infancia, resulta necesario estipular los conceptos clave que se relacionan con el lenguaje. Aunque en muchas ocasiones estos términos se utilizan indistintamente como si de sinónimos se tratasen, los conceptos de *lengua*, *lenguaje* e *idioma* hacen referencia a realidades corresponden a diferentes perspectivas.

El concepto de *lenguaje* se entiende como “facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Otros autores aportan una perspectiva diferente y lo relacionan con el aprendizaje:

El lenguaje es un instrumento importante en el desarrollo humano, en particular en el proceso enseñanza-aprendizaje. (...). Los resultados del aprendizaje del lenguaje dependen de las características de las actividades educativas. La educación, la cultura y la investigación coadyuvan a la obtención de una formación integral y así alcanzar la libertad. Alba et al. (2021)

Por otro lado, *lengua* también ha sido estudiada en diferentes artículos. Para el autor Díaz Gómez (2015), este concepto trasciende de la mera articulación de las palabras, fundamentándose en las capacidades biológicas y perceptivas que del sistema comunicativo humano. Concibe la lengua como un fenómeno evolutivo y multidimensional que incorpora códigos verbales, gestuales o musicales entre otros, que se relacionan para el desarrollo de la construcción de significado. Esta visión tiene similitudes con la definición que recoge la Real Academia Española [RAE], puesto que la entiende como “un sistema de comunicación verbal de una comunidad humana” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Ambos enfoques reconocen el papel esencial que la lengua tiene en la comunicación humana.

Por último, tanto la Real Academia Española (s.f.) como el Diccionario del español de México [DEM] coinciden en su definición de *idioma*. Lo entienden como un sistema lingüístico compartido por una comunidad, pero la DEM (s.f.) hace hincapié en al considerar el idioma de uso concreto en comunidades específicas, donde reluce la lingüística de una misma lengua.

Es fundamental poder diferenciar los conceptos de lenguaje, lengua e idioma desde una perspectiva pedagógica y lingüística. Mientras que el lenguaje alude a la capacidad inherente del ser humano para construir significado, la lengua remite al sistema estructurado de signos y el idioma, representa el conjunto de normas específicas de ese sistema dentro de una comunidad en particular. El estudio de estos términos es clave para una comprensión integral del fenómeno educativo bilingüe.

4.2. Bilingüismo

El bilingüismo ha sido un propósito que ha aumentado en interés en diferentes ámbitos como el social, neurobiológico (al que se destina un apartado completo del marco teórico), educativo y especialmente, en el contexto de familias multilingües.

Entender qué es ser bilingüe y cómo esto se desarrolla desde la infancia, ayudará a plantear cuales son sus efectos en el desarrollo cognitivo y emocional, lo cual es fundamental para llevar a cabo prácticas pedagógicas eficaces.

4.2.1. Definición

El concepto del bilingüismo ha sido abordado por muchos autores y desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos. Baker y Wright (2021) entienden el bilingüismo como “la capacidad de una persona para usar dos lenguas en su vida, empleándolas de forma funcional según las necesidades comunicativas” (p. 3). Esta definición no se aleja de la propuesta por la Real Academia Española (RAE, s.f.) lo entiende como “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (definición 1). Ambas recalcan el carácter funcional y práctico del bilingüismo, haciendo hincapié en el sudo habitual y social de este fenómeno. Desde el ámbito de la psicología del procesamiento lingüístico, Sá Leite y Fraga (2017) resaltan que el bilingüismo propone una influencia recíproca entre dos lenguas en los niveles léxicos y semánticos. Con esto consigue mejorar tanto la ambigüedad del léxico como la velocidad de acceso al vocabulario (Sá Leite y Fraga, 2017)

Otros autores para resaltar son Pearson et al., (1997). En este caso, proponen un concepto que conlleva en que afirman que “ser bilingüe implica negociar contantemente dos sistemas de valores y normas que modelan la experiencia personal” (p. 22).

Por otro lado, De Houwer (2021) propone otra definición más focalizada en la infancia, describiendo al niño bilingüe como aquel que ha integrado de forma natural en su día a día, dos lenguas simultáneas antes de cumplir los doce años. De Houwer (2021) enfatiza en la necesidad de adquirir de manera simultánea las dos lenguas desde una edad temprana y en un contexto familiar.

El concepto es ampliado por Cabrera et al. (2022) al afirmar que el bilingüismo también implica una competencia de metacognición para poder alternar entre los diferentes códigos lingüísticos y ser capaz de adaptar el mensaje al interlocutor.

En definitiva, los enfoques actuales sobre el bilingüismo insisten en la capacidad de alternar códigos y de poder adaptarse a diversos contextos, dejando atrás el objetivo de conseguir un dominio perfecto de dos lenguas. Baker y Wright (2021) destacan su dimensión funcional, De Houwer (2021) resalta la dimensión de la adquisición temprana para el dominio de dos lenguas. De igual modo, la RAE (s.f.) aporta una mirada social al considerar un uso habitual dentro de una comunidad. Finalmente, Cabrera et al. (2022) introducen la idea de flexibilidad cognitiva.

Como apunte a este Trabajo de Fin de Estudios, para evitar repeticiones, en ocasiones se utilizarán la abreviatura L1 para referirse a la lengua materna o lengua mayoritaria y L2 para la lengua minoritaria o segunda lengua de los hablantes.

4.2.2. Tipos de bilingüismo

El bilingüismo puede categorizarse de distintas maneras: según el momento de adquisición de las lenguas o según el nivel que ocupan en el hogar o en la sociedad. A continuación, se exponen las principales tipologías. Cabe añadir algunos de los acrónimos hacen referencia a los nombres originales de estas categorías, los cuales fueron establecidos por los diferentes autores en inglés. Por ello, siempre que ha sido posible, se han traducido al castellano para facilitar la comprensión de los grupos en el contexto de esta investigación, manteniendo la coherencia con la terminología utilizada en la literatura científica en español.

4.2.2.1. Tipos de bilingüismo según el momento de adquisición

En primer lugar, se desarrollará la clasificación establecida por De Houwer (2021). Hace referencia a la trayectoria del desarrollo bilingüe infantil, donde factores como la edad y el contexto, juegan un papel crucial en el tipo de bilingüismo. A continuación, en la siguiente tabla, se exponen los tipos más comunes según De Houwer (2021) y se destacan las principales implicaciones pedagógicas.

Tabla 3. *Tipos de bilingüismo según De Houwer (2021)*

Tipos	Siglas	Definición	Edad típica de inicio	Contexto	Implicaciones pedagógicas
Adquisición bilingüe de primera lengua	ABPL	Niño o niña aprende simultáneamente L1 y L2 desde el nacimiento, en el entorno familiar	0 – 3 años	Hogar con dos figuras de apego con distinto idioma.	Fomentar el estímulo equilibrado. Crear rutinas bilingües
Adquisición Temprana de Segunda Lengua	ATSL	L2 se introduce muy pronto, mientras que la L1 siguen en desarrollo	2 – 6 años	Escuelas Infantiles o círculos familiares bilingües.	Diseñar actividades lúdicas en L2. Reforzar L1 en el hogar.
Adquisición se Segunda Lengua	ASL	L2 se aprende después de haber consolidado L1. Normalmente a partir de la edad.	+ 6 años	Escuela bilingüe o asignatura de L2.	Aplicar métodos estructurados (CLIL, inmersión). Evaluación continua.

Fuente: Elaboración propia

A modo de anotación, resaltar que las siglas utilizadas en la tabla corresponden a la traducción al español de los términos originales expuestos por la autora De Houwer (2021): *Bilingual First Language (BFLA)* para ABPL; *Early Second Language Acquisition (ESLA)* para ATSL y *Second Language Acquisition (SLA)* para ASL.

Cada uno de los tipos presentados en la tabla se hace referencia a los distintos momentos y entornos en los que un niño pueden aprender ambas lenguas, así como las implicaciones pedagógicas que eso conlleva. En la Adquisición Bilingüe de Primera Lengua (ABPL) los infantes aprenden las lenguas desde sus primeros años de vida, permitiendo una inmersión equilibrada

de ambos idiomas. Mientras que, por el contrario, en la ASL (Adquisición de Segunda Lengua), la L2 no aparece hasta una vez se ha aprendido y consolidado la L1, lo que puede requerir un enfoque más estructuraros desde el área educativa.

4.2.2.2. Tipos de bilingüismo según el estatus y prestigio de las lenguas

De igual modo, otros autores han considerado una agrupación en la que repercute el estatus y prestigio social que se les otorga a las lenguas. Esta clasificación tiene origen su origen en los trabajos de Beardsmore (1982). Posteriormente, autores contemporáneos como Baker y Wright (2021) retoman estos grupos para actualizarla. Todos ellos resaltan la jerarquía que se establece entre las lenguas habladas en una misma comunidad, que viene determinada por el valor cultural, social y político. Este enfoque proporciona una mirada más completa sobre la interacción de las lenguas y su posicionamiento dentro de un contexto social.

Partiendo de esta perspectiva, Baker y Wright (2021) distinguen varios tipos de bilingüismo, entre las que se encuentran el bilingüismo horizontal, diagonal y vertical. Cada uno de estos grupos está caracterizado por el diferente reconocimiento social y funcional de las lenguas en contacto. Esta idea se complementa con la visión del referente Grosjean (2010), quien destaca que el bilingüismo es un fenómeno dinámico, en el que las lenguas tienen diferentes funciones según la cultura y entorno social. A continuación, se exponen las características identificativas de cada uno de estos tipos:

En primer lugar, el bilingüismo horizontal se da en situaciones donde ambas lenguas están presentes en la comunidad y comparte un estatus y privilegio similar. No existe una lengua claramente dominante. Tanto la L1 como L2 se utilizan de forma equilibrada en diferentes círculos sociales como la educación, medios de comunicación o la administración (Baker y Wright, 2021). Con respecto a esta coexistencia, Grosjean (2010) añade que, en situaciones de equilibrio lingüístico, los propios hablantes tienden a alternar de forma funcional entre las dos lenguas. Esto dependerá del contexto y sin que suponga una amenaza para el desarrollo para ninguna de las dos lenguas.

En España existen algunos ejemplos de bilingüismo horizontal como puede ser en el País Vasco, donde el euskera tiene un reconocimiento oficial convive con el castellano, al igual que pasa con el catalán en otras zonas del país.

En segundo lugar, los autores Baker y Wright (2021) reconocen un grupo al que denominan bilingüismo diagonal. En este caso, una de las lenguas sí tiene un mayor prestigio o cuneta con un mayor estatus social que la otra, aunque ambas se hablen en la comunidad. La L1 es reconocida como oficial y la L2 ocupa un espacio más restringido, generalmente junto al ámbito comunitario o familiar. A diferencia el bilingüismo horizontal, en este caso sí se produce una desigualdad lingüística por parte de las instituciones e incluso, la sociedad. Esta categoría es común en lugares donde se habla una lengua minoritaria (L2) junto a una lengua oficial a nivel nacional (L1). Estos mismos autores añaden que en estos casos, el bilingüismo no se ve como una situación de poder, sino como una situación funcional en equilibrio. Grosjean (2010), por otro lado, señala que la diferencia en el prestigio puede influir en las prácticas lingüísticas de los hablantes por otorgar más o menos prestigio a una de las lenguas habladas.

Un ejemplo podría ser el gallego (L2) frente al castellano (L1) en España, puesto, aunque ambas lenguas poseen un estatus oficial, predomina la L1 como comunicación general y la L2 se utiliza más en contextos más específicos o personales.

Por último, el bilingüismo vertical se describe por Beardsmore (1982) como “una lengua estándar utilizada en contextos formales, mientras que una variedad regional subsiste en los intercambios informales” (p.58). Para Baker y Wright (2021) en esta situación, una lengua estándar (L1) coexiste con un dialecto derivada de ella (L2), donde claramente la L1 tiene mayor prestigio y se utiliza en todos los ámbitos, especialmente en los oficiales y educativos. Estos mismos autores advierten que el bilingüismo vertical puede darse una situación de diglosia. En estos casos una de las dos lenguas se considera como la correcta para formalidades y la otra queda desbancada a conversaciones familiares o informales (Baker y Wright, 2021). Algún ejemplo de este tipo de bilingüismo sería el caso de galés en Reino Unido. En este caso, el galés (L2) convive con la lengua dominante (L1), el inglés, siendo esta última la que tiene un prestigio institucional, aunque en la actualidad se fomente la L2 en espacios escolares (Baker y Wright, 2021).

Para la clara comprensión sobre cómo se produce la interacción entre las lenguas de distinto estatus, resulta relevante estudiar la perspectiva de Grosjean (2010), quién apunta:

El bilingüismo no debe considerarse como la suma de dos monolingüismos, sino como la coexistencia dinámica de dos repertorios lingüísticos que los individuos utilizan estratégicamente según los dominios sociales, los interlocutores y las situaciones comunicativas. El prestigio relativo de las lenguas juega un papel esencial en el uso y la transmisión de ambas lenguas” (Grosjean, 2010, p. 25).

Asimismo, en contextos donde existe una marcada desigualdad de estatus entre los idiomas, como puede suceder en el bilingüismo diagonal o vertical, puede apetecer lo que se conoce como el bilingüismo sustractivo. Para Baker y Wright (2021) este proceso ocurre cuando la adquisición de la L2 provoca una pérdida progresiva de la L1. Esto puede ser debido al desplazamiento en de esta lengua en los principales ámbitos comunicativos. Esta situación es más frecuente en comunidades o en entornos migratorios donde las lenguas minoritarias no tienen suficiente respaldo, lo que puede conducir al abandono del idioma de origen a lo largo de generaciones.

A continuación, se presenta un esquema de esta tipología acompañada de sus correspondientes ejemplos con el objetivo de facilitar la comprensión.

Tabla 4. *Tipos de Bilingüismo según estatus social*

Tipos de bilingüismo	Definición	Ejemplos
Horizontal	Ambas lenguas en igualdad de condiciones (mismo estatus y prestigio).	Euskera y castellano en el País Vasco.
Diagonal	Lengua oficial convive con otra lengua minoritaria.	Gallego frente al castellano.
Vertical	Lengua estándar utilizada en ámbito formal con variedad en la región. Uso mayoritario de L2 en el hogar.	Galés en Reino Unido.
Sustractivo (fenómeno)	Pérdida progresiva de la lengua materna por la ausencia de uso.	Migrantes

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Factores que influyen en el desarrollo bilingüe

El desarrollo bilingüe en la etapa infantil no solo depende de la exposición a las lenguas, sino que está condicionado por una serie de factores que interactúan entre sí. Son muchos los autores que coinciden en que el entorno familiar, contexto social y el respaldo de las instituciones son elementos clave para el éxito del proceso de adquisición multilingüe (De Houwer, 2021; Karpava et al., 2019; Pearson et al., 1997; Grosjean, 2010).

Uno de los elementos más relevantes es la cantidad y calidad de exposición a la lengua a la que el niño está expuesto, también conocido como *input* lingüístico. Pearsons et al. (1997) analizaron esta cuestión en su estudio y concluyeron que “la cantidad de lenguaje que los padres ofrecen tiene un impacto directo en el vocabulario que producen los niños” (p.53). Esta afirmación está respaldada por los investigadores anteriormente mencionados, demuestran cómo el desarrollo del vocabulario está estrechamente ligado al uso funcional y habitual de ambas lenguas en los entornos más íntimos para los infantes (De Houwer, 2021; Karpava et al., 2019; Pearson et al., 1997; Grosjean, 2010).

Al mismo tiempo, otro de los factores cruciales en el desarrollo multilingüe es la edad en que se produce la exposición a la segunda lengua. Como ya se desarrolló en el apartado anterior, la autora De Houwer (2021) distingue tres formas principales de adquisición: simultánea (BLFA), temprana (ESLA) y tardía (ESLA). Estas categorías permiten clasificar los distintos tipos de bilingüismo, pero también sirven para el análisis de cómo la exposición temprana favorece una competencia más equilibrada entre la L1 y L2. La autora enfatiza que “la interacción natural con ambos idiomas en el entorno familiar cotidiano es esencial para un desarrollo bilingüe exitoso” (De Houwer, 2021, p. 4). Esto refuerza la importancia de la planificación de los entornos lingüísticos desde los primeros años.

Del mismo modo, además de la exposición y la edad de adquisición, la actitud de las familias y su competencia en las lenguas también son considerados factores significativamente influyentes en el proceso bilingüe. En el estudio realizado por Lozano-Martínez (2019), muchos padres y madres no nativos expresan inseguridad al comunicarse con sus hijos en la segunda lengua. Esta falta de confianza puede afectar a la frecuencia y naturalidad con la que se emplea la lengua minoritaria en el hogar.

Según la autora, esta inseguridad surge al comparar su dominio con el ideal de los hablantes nativos. En sus palabras:

La preocupación de los hablantes no nativos por su dominio del idioma puede afectar su autoconfianza, ya que, al idealizar a los hablantes nativos monolingües, se dan cuenta de que no siempre pueden igualar la competencia de los hablantes nativos (Lozano-Martínez, 2019, p. 21).

La inseguridad repercute al modelo lingüístico diario al igual que en la percepción que los progenitores tienen sobre su capacidad educativa. De hecho, Baeza Bellido (2021) reflexiona sobre el efecto Pigmalión, fenómeno que demuestra que las expectativas y creencias de las personas adultas tienen un impacto directo en la autoestima de los menores. El estudio realizado por Karpava et al. (2019) evidencia cómo el uso constante de la L2 en el hogar influye de forma determinante en su mantenimiento. Las autoras destacan que la lengua minoritaria también debe estar presente en actividades como la lectura compartida, juegos o rutinas familiares. Subrayan la necesidad implicarse activamente en el desarrollo de la L2 puesto que la reconocen como una lengua válida (Karpava et al., 2019).

Continuando con esta línea, García López (2023) remarca cómo pueden afectar las creencias de las familias sobre las ventajas o inconvenientes del bilingüismo en el hogar. Si las familias consideran este fenómeno como una ventaja cognitiva o social para sus hijos e hijas, serán más propensos al fomento y uso activo de ambas lenguas (García López, 2023).

En definitiva, el desarrollo bilingüe no solo depende de la interacción dinámica entre algunos aspectos como: la exposición lingüística, edad de inicio, actitud familiar, seguridad emocional y las expectativas.

4.3. La intervención temprana en el desarrollo bilingüe

Los primeros años de la infancia representan una ventaja de oportunidades únicas para el desarrollo lingüístico, sobre todo en contextos multilingües. Son muchos los estudios que han demostrado que el cerebro infantil tiene una plasticidad neuronal (desarrollada en el siguiente apartado), supone una fase alta de gran receptividad que facilita la adquisición de lenguas sin gran esfuerzo (Hernández-Calafat, 2021) y De Houwer, 2021). Esta capacidad hace que los primeros años de vida sean especialmente críticos para la intervención con una exposición lingüística diversa.

En décadas anteriores, el bilingüismo infantil fue visto con recelo. Baker y Wright (2023) exponen que “en décadas anteriores, el bilingüismo era visto como un posible obstáculo para el desarrollo normal del lenguaje, e incluso como causa de trastornos del habla y aprendizaje” (p.65). Sin embargo, gracias a las recientes investigaciones se han desmentido estas creencias.

La investigación de Hernández-Calafat (2021) afirma que “el cerebro de un bebé está preparado para diferenciar y aprender desde el nacimiento” (p. 73). La misma autora subraya que fortalece otras áreas cognitivas ya que “modula positivamente la corteza prefrontal, responsable de las funciones ejecutivas como la atención selectiva, la inhibición de respuestas irrelevantes y la memoria de trabajo” (Hernández-Calafat, 2021, p. 73).

En esta misma línea, De Houwer (2021) también destaca la importancia de iniciar la exposición a las lenguas lo antes posible. En su clasificación de los tipos de adquisición, establece que los infantes criados en contextos de ABPL Adquisición Bilingüe como Primera Lengua), muestran mayor competencia equilibrada entre L1 y L2. Para ella, “La interacción natural con ambos idiomas en un entorno familiar cotidiano es esencial para un desarrollo bilingüe exitoso” (De Houwer, 2021, p. 4).

No obstante, la edad de exposición no es el único factor relevante. La actitud y compromiso de las principales figuras de apego resulta esencial. García López, (2023) señala la importancia de la planificación desde el nacimiento con una política lingüística clara, en la que se contemplen los objetivos familiares como las prácticas del día a día. Esta planificación tiene que garantizar espacios diferenciados para cada una de las lenguas, siempre en un entorno afectivo y seguro.

Igualmente, Karpava et al. (2019) enfatizan en la necesidad de las rutinas lingüísticas familiares como herramientas para reforzar la lengua minoritaria. Actividades como leer cuentos, cantar o jugar en la lengua no dominante pueden facilitar un aprendizaje significativo y funcional al mismo tiempo.

Uno de los aspectos que ha generado debate en torno al bilingüismo temprano ha sido el cambio de código o *code-switching*. No se entiende como una señal de confusión, sino como una estrategia lingüística avanzada. Estudios, como el realizado por Kjell (2024) destacan que:

Los niños muy pequeños no tienen ningún problema en diferenciar las lenguas; fundamentalmente, padres bilingües que utilizan el cambio de código son modelos para que sus hijos aprendan qué situaciones y con quién usar las diferentes lenguas y cuando es posible mezclarlas. (Kjell, 2024, p. 9).

Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado por Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017), que explican que esta alternancia del idioma suele responder a las razones emocionales, prácticas o sociales. Se cambia de lengua para expresar una emoción, contar un recuerdo ligado a una lengua en específica o emplear una palabra de la que no encuentran equivalentes exactos en el otro idioma. Esta práctica contribuye a la comprensión de los contextos de uso de cada una de las lenguas, siempre y cuando se use de forma natural (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017).

A todo esto, se le suma el valor de una política lingüística familiar bien estructurada. Autores como Sánchez Torres (2017) argumenta que incluso cuando los progenitores o figuras de apego no son hablantes nativos, pueden desarrollar entornos bilingües enriquecedores si las decisiones lingüísticas se toman de manera consciente y adaptadas al contexto familiar. En esta línea, Abello et al. (2010) propone una serie de estrategias entre las que se incluyen el uso continuado de estrategias discursivas, la creación de espacios interactivos, la lectura familiar compartida, la corrección implícita de errores del segundo idioma o el uso del andamiaje lingüístico utilizando canciones o juegos.

Por último, no se pueden olvidar el papel que cobran las expectativas de los familiares ya que pueden influir notablemente. El llamado efecto Pigmalión también se analizado por Baeza Bellido (2021), quien demuestra que las creencias que los adultos tienen sobre las capacidades de los más pequeños pueden afectar directamente en los logros de estos. Cuando estas expectativas son positivas y se expresan en un entorno afectivo, fomentan la confianza del niño en su competencia, reforzando su proceso de adquisición (Baeza Bellido, 2021).

4.4. Neuroeducación en el desarrollo bilingüe

La neuroeducación es el campo interdisciplinar que ha conseguido integrar los conocimientos de la neurociencia, la psicología y la educación con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (García Rodríguez et al., 2024). Gracias a este enfoque, se han podido diseñar intervenciones pedagógicas basadas en la evidencia científica sobre cómo procesa y construye el cerebro el conocimiento lingüístico (García Rodríguez et al., 2024).

Uno de los conceptos clave que sustenta este innovador enfoque es la plasticidad cerebral. Estudios, como es de Kuhl (2010), han tratado de estudiar y definir este concepto, entendiéndolo como la capacidad del cerebro para reorganizar sus conexiones neuronales en función a las experiencias y estímulos. Kuhl (2010) añade que:

Durante los primeros tres años de vida, la plasticidad neuronal alcanza un nivel máximo: los circuitos encargados de la percepción y producción del lenguaje se moldean con gran facilidad, lo que posibilita la discriminación de fonemas y la adquisición de estructuras gramaticales sin esfuerzo consciente (Kuhl, 2010, p 725).

Por otro lado, Guillén (2017) refleja la importancia de conocer los periodos sensibles del cerebro, como el autor plasma en su libro, ya el término asienta las posibilidades que ofrece la plasticidad del cerebro humano. En estos periodos se tratan de ventanas temporales en las que se puede optimizar la adquisición de las diferentes capacidades tanto sensoriales como motoras (Guillén, 2017). Esto cobra mucha relevancia en el caso concreto del lenguaje, pues el autor resalta como sí existen periodos sensibles para el desarrollo de la gramática, pero no para la semántica.

En cuanto a la exposición a una segunda lengua, Bavelier et al. (2001) demostraron que si se hace antes de los 3 años favorecerá a la lateralización izquierda de las áreas del lenguaje. Pero si al contrario, la exposición se realiza de forma tardía puede llegar a ralentizar de los procesos de automatización lingüística al desarrollarse mediante unas redes bilaterales.

Finalmente, cabe destacar que la ventana máxima de receptividad no se prolonga indefinidamente. Desde finales del primer año de vida, ya comienza a disminuir la capacidad de discriminar fonemas ajenos al entono inmediato (Hernández-Calafat, 2021). Además, Costa (2017) advierte que los bilingües pueden experimentar cierto retraso en la velocidad de acceso al vocabulario, aunque esto se compensa con las ganancias en la flexibilidad cognitiva

y el control ejecutivo. Esto demuestra la necesidad de aprovechar los periodos sensibles y la plasticidad infantil para optimizar la enseñanza y mantenimiento de dos lenguas desde los primeros meses de vida.

4.5. Ventajas e inconvenientes del bilingüismo infantil

El desarrollo del bilingüismo desde edades tempranas puede ofrecer múltiples beneficios, aunque, también puede llegar a presentar unos retos. Es por ello por lo que resulta interesante conocer cada punto para evitar posibles errores y desarrollar el bilingüismo de forma adecuada.

4.5.1. Ventajas

Concretamente, las ventajas del bilingüismo recaen en las mejoras específicas del ámbito lingüístico, pero también en los ámbitos generales como el desarrollo cognitivo, socioemocional e incluso profesional. A continuación, se exponen los beneficios más relevantes:

- Flexibilidad mental y control ejecutivo

Según Costa (2017) la continua práctica de alternar entre L1 y L2 llega a entrenar la capacidad de cambiar de tarea y de suprimir información no relevante. Este autor defiende que las ventajas se trasladan a ámbitos de actividades no lingüísticas y añade que “el bilingüismo conlleva una mejora en la atención selectiva y en la inhibición de respuestas no deseadas” (Costa, 2017, p. 114).

- Desempeño cognitivo superior

Dussias y Kroll (2017) pueden observar cómo los niños y niñas obtienen puntuaciones más altas en las pruebas de función ejecutiva. Según los autores, esto se debe a la habilidad de gestionar dos sistemas lingüísticos de manera simultánea. Dussias y Kroll (2017) concluyen que el bilingüismo “activa redes neuronales asociadas al control de la interferencia, favoreciendo la resolución de conflictos cognitivos” (p. 255).

- Resiliencia social y adaptabilidad

La competencia bilingüe también fortalece la resiliencia social y la capacidad de adaptación de adaptación a diferentes entornos. Como señalan Bello Díaz y Bello Llinas (2022), “la exposición a múltiples comunidades lingüísticas desde la infancia promueve la empatía, la

apertura cultural y la comprensión de normas sociales” (p. 112). Estos niños y niñas desarrollan una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales puesto que aprenden a desenvolverse en contextos multilingües (Bello Díaz y Bello Llinas, 2022).

Para Dussias y Kroll (2017) la habilidad de poder comunicarse en más de un idioma ofrece beneficios en el ámbito educativo y profesional. Afirman que “la competencia bilingüe amplía las oportunidades académicas y laborales, al ser cada vez más valoradas por empleadores y centros formativos que operan en mercados globalizados” (Dussias y Kroll, 2017, p. 255).

Por último, Enrique-Arias y Silva-Corvalán (2017) reflexionan sobre el cambio de código como herramienta para reforzar flexibilidad social de los infantes. Dicen que esta destreza no solo mejora la autoestima, sino que amplía las redes de apoyo al favorecer la interacción con hablantes de la lengua materna como con quienes usan la minoritaria. Observan cómo este cambio de código “no es in signo de confusión, sino una estrategia deliberada que permite al hablante seleccionar el término más apropiado según el interlocutor y la situación” (Enrique-Arias y Silva-Corvalán, 2017, pp. 347-348).

- Protección ante el envejecimiento cognitivo

Los beneficios del bilingüismo van más allá de la infancia y el corto plazo. Costa (2017) señala en su libro que “el bilingüismo conlleva ventajas cognitivas, entre las que destaca la protección contra el deterioro cognitivo en el envejecimiento” (p. 112). Esto queda corroborado por Dussias y Kroll (2017) ya que, comparados con personas monolingües, los bilingües presentan in diagnóstica de demencia entre cuatro y cinco años más tarde. Esto sugiere que el ejercicio constante de las funciones ejecutivas favorece las conexiones neuronales, convirtiendo la práctica bilingüe en una inversión temprana en salud del cerebro.

Tabla 5. Ventajas del bilingüismo

Categoría	Ventajas
Cognitivas	Mayor flexibilidad mental y control ejecutivo (Costa, 2017)
Lingüísticas	Mejora en la metacognición y en el control del lenguaje (Hernández-Calafat, 2021)
Sociales y culturales	Adaptabilidad y empatía en contextos multiculturales (Lozano-Martínez, 2019)
Futuro académico y profesional	Mayores oportunidades laborales y académicas (Bello Díaz y Bello Llinas, 2022)
Emocionales y familiares	Refuerzo del vínculo familiar con el manteniendo de la lengua herencia (Sánchez Torres, 2017)

Fuente: Elaboración propia

4.5.2. Inconvenientes y dificultades.

A pesar de los claros beneficios, también conlleva ciertos retos de los que es necesario ser conscientes para poder diseñar estrategias de apoyo necesarias. A continuación, se exponen las principales:

- Retraso en la aparición de la primera palabra

La autora Solé (2009) observó como en niños bilingües la primera palabra puede aparecer uno o dos meses más tarde que en los infantes monolingües. Apunta que estos retrasos están considerados dentro de los límites normales y no se considerarían retrasos patológicos. El desfase se debe a la distribución del estímulo lingüístico entre las diferentes lenguas en desarrollo (Solé, 2009).

- Interferencias léxicas y mezclas de códigos

La tendencia natural de alternar vocabulario en ambas lenguas (*code-mixing*) puede confundir a receptores monolingües tal y como apunta Pérez Silva (2017). Advierte que “es una estrategia comunicativa compleja, requiere una mediación pedagógica para clarificar las fronteras entre códigos” (Pérez Silva, 2017, p. 162).

- Dificultades en contextos monolingües

Esta dificultad estudia de forma más concreta el entorno social. En España se comienza el colegio en torno a los tres años donde muchos niños y niñas bilingües comienzan a socializar con otros que no conocen su L2. Según Lozano-Martínez (2019) esto puede generar

aislamiento o frustración a la hora de comunicarse, lo que puede desembocar en una reducción de las posibilidades de comunicación.

- Presión parental y expectativas

Para Baeza (2021) las altas expectativas de los familiares pueden influir significativamente en el desarrollo del lenguaje infantil. Por eso señala cómo las creencias y actitudes de los padres puede afectar a su autoestima y rendimiento académico (Baeza, 2021). Si estas expectativas no se gestionan adecuadamente, podrían generar frustración y una motivación negativa hacia el aprendizaje de la L2. Además, Lozano-Martínez (2019) habla cómo estas expectativas llevan a la idealización del hablante nativo y al miedo de cometer errores lingüísticos que pueden afectar tanto a la naturalidad como a la frecuencia de uso del segundo idioma en el hogar.

Tabla 6. *Inconvenientes del bilingüismo*

Categoría	Dificultades
Cognitivas	Ligeros retrasos en la aparición de la primera palabra (Solé, 2009)
Lingüísticas	Mezcla de códigos e interferencias léxicas (Pérez Silva, 2017)
Sociales y culturales	Dificultades de integración en entornos monolingües (Lozano-Martínez, 2019)
Futuro académico y profesional	Mayor carga cognitiva (Karpava et al. 2019)
Emocionales y familiares	Presión debida a las altas expectativas familiares (Baeza-Bellido, 2021; Lozano-Martínez, 2019)

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el bilingüismo infantil representa una experiencia compleja que ofrece muchos beneficios, especialmente en el plano cognitivo y social. Aunque no está exenta de desafíos, los cuales debe ser comprendidos y acompañados. Tener esta información permite adoptar una mirada más realista y pedagógica del proceso, alejándose de los prejuicios.

4.6. Estrategias pedagógicas para la crianza bilingüe en el hogar

En los apartados anteriores se ha demostrado como las estrategias familiares suponen uno de los factores más determinantes en el éxito del desarrollo bilingüe infantil. Las FLP (*Family Language Policy* o Políticas del Lenguaje familiar) hacen referencia a las decisiones que las familias toman sobre el lenguaje dentro y fuera de sus hogares (Lanza y Lomeu Gomes, 2020).

No planificar el FLP puede conllevar a un bilingüe pasivo como el monolingüismo, es por ello que las FLP juegan un rol crucial en la infancia bilingüe (García López, 2023).

Se tienen en cuenta la cantidad y calidad del estímulo lingüístico, el contexto de la adquisición o el reconocimiento social de las lenguas implicadas. Todos estos factores se conjugan para dar lugar a unas estrategias y planificación lingüísticas que se aplican a la vida cotidiana de estas familias multilingües para garantizar una adquisición equilibrada entre la L1 y la L2.

Tal y como señalan los autores De Houwer (2021) y Karpava et al. (2019), el entorno familiar es el primer agente socializador, las decisiones que se tomen marcarán el desarrollo a corto y largo plazo de las competencias bilingües de los más pequeños del hogar. Es por ello por lo que la intención de este apartado es la de reunir todas las prácticas más utilizadas y sus correspondientes implicaciones en contextos reales, siempre basados en la literatura científica y en estudios revisados en este TFE.

4.6.1. Modelos de exposición al idioma

Los patrones que siguen las familias para distribuir y organizar el uso de las lenguas en el hogar son conocidos como los modelos de exposición al idioma. Son muchos los autores que han descrito y evaluado las diferentes formas de estructurar el uso de las lenguas en familias bilingües, siendo OPOL (*One Parent, One Language/ Un progenitor, un lenguaje*) y MLAM (*Minority Language at Home/Lenguaje minoritario en el hogar*) los modelos más estudiados y utilizados (De Houwer, 2007; García López, 2023; Sánchez Torres, 2017; Abelló, 2010).

- Modelo OPOL (*One Parent, One Language*)

Tal y como explican muchos autores como García López (2023), el modelo OPOL consiste en que cada progenitor se comunique con el niño o niña exclusivamente en una lengua diferente. Esta estrategia parte de la idea de establecer una clara diferenciación entre los códigos lingüísticos, facilitando la separación e identificación de ambos idiomas por el infante (De Houwer, 2007; García López, 2023; Sánchez Torres, 2017; Abelló, 2010).

García López (2023) recalca la ventaja de esta estrategia que recae en ofrecer una exposición sistemática a ambas lenguas desde el nacimiento, lo que desarrolla una competencia simultánea en L1 y L2. Para la autora, este modelo “facilita una distribución equilibrada del input, sobre todo cuando ambos progenitores son conscientes y utilizan su lengua de forma asignada en todas las interacciones cotidianas” (García López, 2023, p. 54).

Pero este modelo no está exento de críticas. Uno de los principales inconvenientes principales del modelo OPOL es su rigidez. Sánchez Torres (2017) y Abelló (2010) señalan que en contextos donde una de las lenguas es la dominante por el entorno, la lengua minoritaria puede quedar desplazada si no se refuerza activamente ya que solo un progenitor la practica. Además, García López (2023) reflexiona sobre la cantidad real que este progenitor puede pasar con el niño, por lo que el contacto con esta lengua puede ser insuficiente para garantizar una adquisición sólida.

Por último, Sánchez Torres (2017) advierte que, aunque este modelo puede parecer intuitivo y natural, su eficacia dependerá de factores como el nivel de competencia de los progenitores en las respectivas lenguas, así como de la actitud hacia el bilingüismo. Por lo tanto, considera que este modelo es más eficaz si se acompaña de una planificación lingüística coherente y adaptada a las dinámicas particulares a cada familia (Sánchez Torres, 2017).

- Modelo MLAH (Minority Language at Home)

Por otro lado, el modelo MLAH propone el uso exclusivo de la lengua minoritaria dentro del ámbito familiar, ya que la mayoritaria se utiliza en el resto de la comunidad. De Houwer (2007) destaca esta estrategia por ser especialmente efectiva cuando ambos progenitores comparten la misma lengua minoritaria. En estudios longitudinales, la autora observó que “los niños que escuchan de forma constante la lengua minoritaria en casa tienen mayores probabilidades de desarrollar una competencia activa en esa lengua, incluso cuando el entorno social es mayoritariamente monolingüe” (De Houwer, 2007, p.49).

Una de las grandes fortalezas del MLAH es que refuerza el valor simbólico y afectivo del idioma minoritario al desarrollarse en el hogar a través de las rutinas cotidianas y afectivas de las familias (Sánchez Torres, 2017). Por otro lado, De Houwer (2007) destaca la base sólida de competencia lingüística que se crea cuando al usar la L2 en el hogar, pues se desarrolla antes del inicio de la escolarización, donde se puede ocasionar un desplazamiento de la lengua.

De igual modo, este modelo también presenta dificultades. Sánchez Torres (2017) advierte que algunas familias pueden experimentar la presión social para utilizar la lengua comunitaria, puesto que, en contexto monolingües, puede que no se valore positivamente la diversidad lingüística.

Tabla 7. Comparativa principales los modelos de exposición al idioma

	OPOL (<i>One Parent, One Language</i>)	MLAH (<i>Minority Language at Home</i>)
Traducción del modelo	Un progenitor, una lengua.	Lengua minoritaria en el hogar.
Definición	Cada progenitor se comunica con su hijo o hija con una lengua diferente.	Toda la familia o círculo cercano habla la L2 en el hogar. L1 se adquiere en la comunidad.
Objetivo principal	Favorecer la separación clara de las lenguas desde los primeros años de vida.	Mantener la lengua minoritaria mediante una inmersión constante y afectiva.
Ventajas	Ayuda a identificar y distinguir los idiomas.	Alta exposición a L2 desde el nacimiento.
	Fortalece la coherencia en la adquisición de ambas lenguas.	Refuerza vínculos afectivos en esa lengua.
Inconvenientes	Dificultades cuando un progenitor pasa menos tiempo con el infante.	Presión externa por utilizar la lengua común a la comunidad.
	Puede ser rígido y poco flexible en contextos sociales.	Requiere un gran compromiso.
Contextos recomendados	Ambos progenitores dominan distintas lenguas y se busca constancia desde el nacimiento.	Lengua de la comunidad es dominante y se quiere evitar la pérdida de la lengua minoritaria.
Ejemplo práctico	Familia multicultural. Una madre española que habla en su hija en castellano y un padre francés se dirige a ella exclusivamente en francés.	Familia que reside en España, pero ambos progenitores son de Marruecos, por lo que deciden hablar árabe en casa para que sus hijos también conozcan ese lenguaje y pueda comunicarse con la familia extensa

Fuente: Elaboración propia

En el caso del modelo OPOL, De Houwer (2007) expone en su estudio que, a pesar de ser el modelo más utilizado por las familias, no se trata de las más efectivas puesto que solo un poco más de un tercio de los infantes criados con OPOL utilizan activamente la L2. Por el contrario, en este mismo estudio se concluía que el MLAH sí demostró en este estudio ser eficaz en términos de resultados bilingües (De Houwer, 2007).

En este contexto, García López (2023) introduce un nuevo grupo de configuración familiar que está en auge, las NNBP (*Non-Native Bilingual Parenting*) o Crianza Bilingüe de Padres No

Nativos. Explica que estas familias suelen estar formadas por figuras de apego monolingües que, por su competencia en la segunda lengua y motivaciones, opta por criar a sus hijos en una lengua distinta a la materna o la de la comunidad (García López, 2023). Un gran número de familias NNPB siguen optando por el modelo OPOL en el estudio de García López (2023).

Este fenómeno también es conocido como el bilingüismo artificial y, como con el bilingüismo clásico, fue cuestionado. Estudios actualizados como el realizado por Liu y Lin (2019) contradicen a esta oposición al mostrar grandes porcentajes de éxito en bilingüismo funcional en contextos familiares NNPB.

Cabe señalar la existencia de modelos no tradicionales. Surrain (2021) expone en su estudio que muchas familias optan por combinaciones híbridas de modelos que ajustan según las necesidades de niños y del entorno social. De Houwer (2007) identifica a familias que hacen un uso mixto de L1 y L2 por parte de ambos progenitores o la alternancia de lenguas por parte de ambos. A Crisfield (2020) le resulta significativo que estos patrones no se mencionen habitualmente en las guías parentales a pesar de su uso real y documentado.

Como señala Abello (2010) existen ventajas e inconvenientes para cualquier modelo, por lo que lo más importante, más que la elección del modelo en sí es la constancia, exposición y actitud positiva ante ambas lenguas. No obstante, Sánchez Torres (2017) hace hincapié en que el éxito de todo enfoque necesita del compromiso consciente de las familias, el respaldo institucional y el acceso a una variedad de recursos de la lengua minoritaria.

4.6.2. Estrategias Discursivas Parentales (PDS)

Para Lanza (1997) las estrategias discursivas parentales (*Parental Discourse Strategies*, PDS) son técnicas han sido elaboradas para incitar al uso activo de la lengua minoritaria en los hogares. A continuación, se exponen las cinco principales PDS que identificó Lanza (1997):

Tabla 8. *Estrategias Discursivas Parentales (PDS) según Lanza (1997)*

Estrategia PDS	Descripción	Ejemplo práctico
Comprensión mínima (<i>Minimal Grasp Strategy</i>)	Adulto pretende no entender y pide al infante que repita o reformule en la lengua objetivo utilizando una pregunta.	Niño: <i>I want agua.</i> Adulto: Sorry, can you say that in English?
Suposición expresa (<i>Expressed Guess Strategy</i>)	Adulto ofrece la modelación correcta en el lenguaje esperado usando una pregunta de sí/no.	Niño: <i>Quiero water.</i> Adulto: <i>Do you mean: I want water?</i>
Repetición (<i>Repetition Strategy</i>)	Adulto repite lo dicho por el niño en la lengua esperada sin hacer preguntas.	Niño: <i>I see a bird.</i> Adulto: Ah, tú ves un gato.
Avance (<i>Move On Strategy</i>)	Adulto continúa la conversación en la lengua objetivo sin corregir de forma explícita.	Niño: <i>I see un gato.</i> Adulto: Yes, the cat is climbing the tree.
Cambio de código (<i>Code Switching</i>)	Adulto continúa en otra lengua. Puede incluir palabras del otro idioma o puede cambiar el idioma en el siguiente turno de habla.	Niño: <i>Estoy drawing.</i> Adulto: ¡Qué bonito! Y ¿qué dibujas?

Fuente: Adaptación García López (2023) y Lanza (1997)

Como señala García López (2023), estas estrategias reflejan tanto las formas de interacción lingüísticas como sus creencias y actitudes hacia el bilingüismo. Entre ellas, las estrategias *expresses guess* (suposición expresa) y *minimal grasp* (comprensión mínima), simulan la falta de comprensión de la lengua mayoritaria (Lanza, 1997). Estas estrategias han sido reconocidas por como particularmente eficaces para aumentar la exposición hacia la L2 y promover un esfuerzo activo de los infantes por reformular sus enunciados (García López, 2023 y Lanza 1997).

La misma autora, García López (2023), reconoce que la eficacia de las PDS recae en gran medida en la percepción que los progenitores tienen sobre el impacto que pueden causar en la adquisición lingüística. Si se perciben como una influencia positiva, probablemente utilicen técnicas como la corrección implícita o el modelado (García López, 2023).

Por otro lado, Lanza (1997), analiza cómo en los hogares que siguen el modelo OPOL, hay una mayor tendencia hacia la mezcla de códigos (*code-mixing*), lo que demuestra una práctica

social dinámica, no un sistema estanco. Pérez Silva (2017) matiza que las personas bilingües tienden a mezclar sus dos lenguas o pueden presentar interferencias al momento de usar una de ellas. Esto, Pérez Silva (2017), lo reconoce como un fenómeno natural de alternancia lingüística, conocido como *code-switching* o *code-mixing*.

Hablar de cambio de código o *code-switching*, alude también a lo descrito por Enrique-Arias y Silva-Corvalán (2017), quienes lo definen como una práctica común y espontánea entre personas bilingües. Asimismo, Kjell (2024) subraya que los padres utilizan este cambio como una estrategia para ofrecer un modelo más natural de bilingüismo, ayudan a sus hijos reflexionar sobre qué idioma es más apropiado hablar en diferentes situaciones.

Hamers (2004) aporta una interesante perspectiva sociocognitiva, pues entiende el cambio de código como una estrategia comunicativa que utiliza la lengua materna como vínculo para la enseñanza y adquisición de la otra lengua. Refuerza la idea de que no es una interferencia, sino más bien, una herramienta (Hamers, 2024).

Sin embargo, algunos profesionales como Álvarez et al. (2023) y Gooding (2020) advierten de la existencia de riesgos si se hace un uso excesivo del cambio de código. Todos estos autores coinciden en que, si las PDS se utilizan de forma improvisada sin ninguna finalidad pedagógica, pueden dificultar la consolidación de la L2 (Álvarez et al., 2023 y Gooding, 2020). Álvarez et al. (2023) explican que es normal que, en el proceso inicial de adquisición de una segunda lengua, los más pequeños recurran a estructuras de su lengua materna. Por ello, un uso consciente de la lengua puede favorecer la comprensión, fortalecer la motivación comunicativa e incluso disminuir la ansiedad durante las etapas iniciales del aprendizaje bilingüe en el entorno familiar (Pozo y Rivadeneira, 2020).

Finalmente, Nakamura (2018) recuerda la importancia de considerar las interacciones en las que el adulto se muestra con una actitud emocionalmente receptiva, pues contribuyen al desarrollo del bilingüismo. Esto, sumado a la calidad del estímulo, permite mantener conversaciones significativas (Nakamura, 2018).

4.6.3. Prácticas complementarias

Además de los modelos de exposición al idioma y de las estrategias discursivas parentales, existen unas prácticas que pueden complementar el desarrollo de las lenguas en el hogar.

Estas prácticas ya fueron estudiadas por Saunders (1988), quién documentó los beneficios de utilizar de sistemáticamente materiales en la lengua minoritaria. Recursos como libros infantiles, canciones, grupos de juego e incluso la televisión en L2 resultan fundamentales en la vida cotidiana de los niños para fomentar el desarrollo de un bilingüismo activo.

Además, Hernández-Calafat (2021) analiza la inmersión en contextos ricos en el lenguaje, una de las prácticas más respaldadas por la literatura científica. Se trata del contacto directo y constante con ambos idiomas en situaciones significativas como pueden ser los juegos, rutinas, narraciones... Gracias a ella se incrementa la exposición lingüística y favorece la asociación positiva con el uso de las lenguas. Hernández-Calafat (2021) resalta que cuanto más natural y emocionante, mayor será la eficacia a la hora de adquirir el lenguaje.

Por otro lado, Crisfield (2020) ha abarcado la selección y uso adecuado de los recursos. Para ello realizó una guía para familias no nativas (NNBP) resaltando la importancia de contar con materiales prácticos y unas recomendaciones claras. Crisfield (2020), basándose en las ventajas y relativa facilidad para conseguir recursos, invita incluso a las familias monolingües a crear espacios donde la lengua minoritaria tenga presencia.

Por último, cabe destacar que estas prácticas complementarias van más allá de los materiales. Es por ello por lo que en la propuesta de Salas (2003) se señala al tipo de ambiente emocional y pedagógico fundamental para el uso de las lenguas. Señala que el proceso será más efectivo si se desarrolla en un entorno libre de amenazas y que estimule la toma de riesgos, especialmente enfocada a la L2 (Salas, 2003). Añade que el lenguaje no debe ser percibido como una imposición, sino como un acto natural de expresión (Salas, 2003).

5. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Estudios ofrece una revisión de las metodologías y estrategias destinadas al fomento del bilingüismo en la etapa infantil basándose en la literatura científica recogida en español e inglés. Las fuentes analizadas abarcan desde las distintas tipologías del bilingüismo y sus determinantes neurobiológicos como sociocognitivos, hasta las ventajas e inconvenientes al desarrollar una crianza bilingüe en el hogar. El objetivo principal que se planteó para la realización de este TFE consistió en realizar una revisión bibliográfica sobre las metodologías más eficaces para el desarrollo del bilingüismo en el hogar. Esto se hizo con el fin de reunir e identificar toda la información necesaria para orientar a las familias que decidan adoptar este tipo de pedagogías.

Para conseguir cumplir el objetivo, marcaron varios específicos. En primer lugar, se llevó a cabo la selección de artículos científicos siguiendo unos criterios de inclusión y exclusión establecidos siguiendo la metodología PRISMA. Se consiguió filtrar inicialmente unas 80 referencias de las se pudieron filtrar para dejar aproximadamente cuarenta como base estructural de este TFE. Con este procedimiento, se accedió a literatura actual como García López, (2023) o Hernández-Calafat (2021) y se valoraron trabajos más antiguos pero muy relevantes como es el trabajo de De Houwer (2007) y Pérez Silva (1997), pioneros en el análisis de interferencias léxicas y fundamentos para entender las bases de los modelos y estrategias.

El segundo objetivo consistió en identificar los diferentes métodos de enseñanza bilingüe en el hogar. A partir de las fuentes, se pudieron clarificar según el tipo de exposición al idioma como OPOL y MLAH, como con estrategias más concretas como las PDS. En este caso se elabora de manera más detenida el cambio de código debido a la gran frecuencia de uso de esta estrategia por parte de las familias.

El tercer ordenar los enfoques pedagógicos desde una perspectiva general hasta aplicaciones más específicas. Este orden permitió estructurar el marco teórico del TFE en torno a cuatro grandes bloques, los cuales, se desarrollaron a su vez en subtemas para conseguir el flujo de información que facilite la lectura y comprensión a un lector que puede que no esté familiarizado con esta temática.

Por último, se estableció como objetivo específico comparar la efectividad de los métodos de crianza bilingüe en el hogar. Para esto se partió con base a las evidencias de los estudios

transversales como los de Karpava et al. (2019) y Surrain (2021), los cuales evalúan las rutinas lingüísticas y políticas familiares con competencia bilingüe. Los trabajos de Kjell (2024) junto a Enrique-Arias y Silva-Corvalán (2017) ayudan a analizar el uso del cambio de código como un recurso didáctico.

A lo largo del trabajo se han reunido y analizado aportaciones relevantes. En primer lugar, se ha ofrecido una visión holística del bilingüismo infantil en el hogar al integrar información procedente de diferentes disciplinas como la lingüística, neurociencia y la psicología. En segundo lugar, la organización de los modelos de exposición junto a las estrategias discursivas parentales, lo que aporta una herramienta útil para cuidar a las familias a seleccionar y adaptar lo más adecuado para su situación particular. Además, se ha enfatizado en la importancia de los nuevos descubrimientos neuroeducativos donde se reflexiona sobre la importancia de conocer los periodos sensibles y la plasticidad neuronal de los más pequeños. Finalmente, en el trabajo se expone una comparativa sobre los beneficios y dificultades con los que se pueden encontrar las familias, desmotando creencias erróneas y posibles mitos instaurados en la sociedad.

En definitiva, este estudio no solo busca consolidar las bases del bilingüismo doméstico, sino que constituye una herramienta de valor tanto para las familias como para profesionales de la educación. Fomentar el bilingüismo desde los hogares no solo amplía el vocabulario con el que se expresan los niños y niñas, sino también amplía los horizontes desde los que aprender a sentir, pensar y convivir.

6. Limitaciones y prospectiva

Este Trabajo de Fin de Estudios ha reunido un amplio cuerpo teórico sobre las metodologías y estrategias para el bilingüismo en el hogar, pero presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la bibliografía revisada ha sido en su mayoría de estudios escritos en inglés por lo que las aportaciones en castellano han resultado escasas. Además, no se encontraron muchos artículos actualizados (posteriores al 2021) y la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de seguir investigando. Por ese motivo y para construir un marco teórico sólido, se ampliaron los criterios.

Otra limitación para destacar ha sido la crianza limitada a los progenitores. Se deja en un segundo plano a las figuras de apego como abuelas o cuidadores no familiares (*nannies*) que también pueden llegar a formar parte del círculo más íntimo de los niños y niñas. Del mismo modo, en todos los estudios se asume que los infantes pertenecen a un modelo familiar tradicional. En este TFE se ha intentado utilizar, cuando ha sido posible, un lenguaje inclusivo, empleando términos como “figuras de apego” o “adultos” en lugar de “padres” con el fin de adaptarse a los tipos de familias actuales (homoparentales, monoparentales o extensas o entre otras).

A partir de este trabajo, se abren algunas líneas para posibles investigaciones futuras que enriquecerían el campo del bilingüismo. Una de ellas, aprovechando que se situó como una limitación, es la necesidad de ampliar el enfoque sobre los agentes socializadores, es decir, prestar atención al papel que desempeñan los abuelos, abuelas y otros adultos significativos para ellos.

Del mismo modo, con el propósito de equilibrar la carga teórica y práctica, se ha intentado incluir ejemplos claros que faciliten la comprensión y muestren la aplicabilidad de los contenidos. A partir de esta intención, surge una posible línea de futuro con el diseño de un manual práctico teniendo como base toda la información reunida en estas páginas. Este manual puede servir como una guía útil para a familias y profesionales de la educación, al ofrecer nuevas pautas contextualizadas y fundamentadas sobre cómo fomentar el bilingüismo de manera efectiva desde el hogar.

Referencias bibliográficas

- Abello Contesse, C. (2010). El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL. *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Peter Lang.
- Alba Romero, J.J., Martínez Romero, A. & Ortega Sánchez, J.L. (2021, septiembre-octubre). Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.10>
- Álvarez, J., Batista, Y., Pérez, P. & Sonhouse, M. (2023). Efectos del cambio lingüístico (code-switching) en la enseñanza del idioma inglés en el nivel universitario. *Synergía*, 2(2), 162–179. <https://doi.org/10.48204/synergia.v2n2.4460>
- Baeza Bellido, A. (2021). *Relación entre el efecto Pigmalión y la autoestima en alumnado de Educación Primaria y Secundaria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/13743>
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7.ª ed.). Multilingual Matters. <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Foundations-of-Bilingual-Education-and-Bilingualism/?k=9781788929882>
- Bavelier, D., Neville, H. J., & Newport, E. L. (2001). Critical thinking about critical period: Perspective on critical period for language acquisition. *Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4108.003.0038>
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism: basic principles* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Bello Díaz, R. E., & Bello Llinás, K. (2022). *Manual de neuroeducación y neurociencias del bilingüismo*. Vice-Ministerio de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Educativa, Gobierno de la República Dominicana.
- Cabrera, C., De la Torre Nieva, A. B., & García, T. (2022). La importancia metodológica en la enseñanza del bilingüismo. En R. Arroyo González, E. Fernández-Lancho, & D. Brao

- Serrano (Eds.), *Investigación en comunicación inclusiva y multilingüe* (pp. 85–101). Editorial Comares. <https://doi.org/10.55323/edc.2022.23>
- Colegio de México. (s.f.). *Diccionario del español de México* (DEM). Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. <https://dem.colmex.mx/>
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe: La neurociencia del lenguaje*. Debate.
- Crisfield, E. (2020). *Bilingual Families: A Practical Language Planning Guide*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788929356>
- Datosmacro. (s.f.). *España – Emigrantes totales*. <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/espana>
- 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. (2021) *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge University Press.
- Díaz Gómez, J. L. (2015). La naturaleza de la lengua. *Salud mental*, 38(1), 5-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000100002&lng=es&tlng=es.
- Dussias, P. E. & Kroll, J. F. (2017). The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of the US. *Foreign Language Annals*, 50(2), 248-259. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5662126/>
- Enrique-Arias, A. & Silva-Corvalán, C. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- García López, M. E. (2023). Política lingüística familiar de las familias bilingües no nativas en la crianza de hijos bilingües. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (23), 51-85. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/39232>
- García Rodríguez, R., Mar Cornelio, O., Solórzano Álava, W. L. & Rodríguez Rodríguez, A. (2024). La neuroeducación en la formación docente. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 24–36. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.63>

- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20–38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Guillén, J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70-98. <https://doi.org/10.1177/0261927X03261615>
- Hernández-Calafat, M. (2021). *El cerebro del bebé multilingüe*. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 71–76. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32904>
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2024, 12 diciembre). *Estadística de Migraciones y Cambios de Residencia (EMRC). Año 2023*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/EMCR2023.htm>
- Karpava, S., Ringblom, N., & Zabrodskaia, A. (2019). Translanguaging in the family context: Evidence from Cyprus, Sweden and Estonia. *Russian Journal of Linguistics*, 23(3), 619–641. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2019-23-3-619-641>
- Kjell, A. (2024). *Cambio de código en familias bilingües en español y sueco: Tres motivos para el cambio de código y la diferencia entre padres e hijos* [Tesis de grado, Universidad de Dalarna]. DiVA Portal. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-48865>
- Kuhl P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron Review*, 67, 713–727.
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Clarendon Press.
- Lanza, E., & Gomes, R. L. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 18, 153-173. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>

- Liu, W., & Lin, X. (2019). Family language policy in English as a foreign language: A case study from China to Canada. *Language Policy*, 18(2), 191–207 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9475-5>
- Lozano-Martínez, L. (2019). Myths and challenges on raising bilingual children in English by non-native parents in Spain. *ELIA, Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 19, 235-263. <https://doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.10>
- Nakamura, J. (2018). Parents' use of discourse strategies in dual-lingual interactions with receptive bilingual children. E. Babatsouli (Ed.), *Crosslinguistic research in monolingual and bilingual speech* (pp.181-200). Chania: ISMBS
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Pérez Silva, J. I. (2017). La adquisición de oposiciones en bilingües castellanos–quechua y quechua–castellano. *Lexis*, 41 (1), pp. 149–177. <https://doi.org/10.18800/lexis.201701.005>
- Pozo, N. y Rivadeneira, S. (2020). Alternancia de código en el aprendizaje del idioma inglés. Polo del conocimiento: *Revista científico profesional*, 5 (8), 835-848. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554354>
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española.. <https://dle.rae.es/lenguaje>
- Sá Leite Dias, A.R. & Fraga Carou, I. (2017). Aprendizaje, representación y procesamiento de palabras ambiguas en bilingües. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(1), 69-87. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2017.13112>
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>

- Sánchez Torres, J. (2017). Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español/inglés en Sevilla. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 10, 233–265. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14631609>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Revista de Pedagogía*, 74(1), 91–106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Multilingual Matters.
- Solé Mena, A. (2009). *Multilingües des del bressol: educar els fills en diverses llengües*. UOC. <https://bv.unir.net:2769/es/lc/unir/titulos/56453>
- Surraín, S. (2021). Spanish at home, English at school: How perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-speaking parents of preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1163–1177. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1546666>