

## Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso

Bilingualism Spanish- English in schools in the Community of Madrid:  
a case study

LUCÍA FERNÁNDEZ RIESGO  
Universidad Complutense de Madrid, España  
lucfer04@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2540-914X>

### Resumen

El objetivo principal de este trabajo es averiguar si los alumnos que realizan sus estudios en la Comunidad de Madrid en centros bilingües finalizan la educación secundaria siendo competentes en dos lenguas, el español y el inglés. La experiencia señala ciertas lagunas en el sistema que impiden que los estudiantes asimilen algunos conceptos en su lengua materna. Queremos comprobar si esto es cierto mediante un estudio de caso. Tras una breve presentación del término *bilingüe* y otros similares (*bilingüismo*, *enseñanza bilingüe*) en la bibliografía precedente, nos centramos en el caso. Para realizar el estudio se seleccionaron alumnos del mismo curso (un total de ciento trece participantes) de un centro bilingüe de educación secundaria de la localidad de Alcobendas (Madrid). Los participantes fueron divididos en dos grupos: uno de control, formado por los alumnos de los grupos no bilingües (G1), y otro experimental, formado por los alumnos de grupos bilingües (G2).

### Abstract

The main objective of this study is to find out whether students who study in bilingual schools in the Community of Madrid finish secondary education competent in two languages, Spanish and English. Experience points to certain gaps in the system that prevent students from assimilating some concepts in their mother tongue. We want to check whether this is true by means of a case study. After a brief presentation of the term *bilingual* and other similar terms (*bilingualism*, *bilingual education*) found in the literature, we focus on the case study. To carry out the study, students from the same school year (a total of 113 participants) were selected from a bilingual secondary school in the town of Alcobendas (Madrid). The participants were divided into two groups: a control group made up of students from non-bilingual groups (G1) and an experimental group made up of students from bilingual groups (G2). We designed content tests and questionnaires using both quanti-

---

**Para citar este artículo:** Fernández Riesgo, L. (2021). Bilingüismo español-inglés en centros de la Comunidad de Madrid: un estudio de caso. *ELUA*, (36), 143-160. <https://doi.org/10.14198/ELUA.2021.36.08>

Recibido: 31/07/2021, Aceptado: 07/10/2021

© 2021 Lucía Fernández Riesgo



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Diseñamos pruebas de contenidos y cuestionarios con una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Con todos los datos recogidos mediante dichas pruebas, se llegó a la conclusión de que el programa bilingüe necesita mejorar en varios aspectos relacionados con la falta de aprendizaje en español de los conceptos que los alumnos aprenden por primera vez en inglés, algo fundamental para que los alumnos puedan ser considerados bilingües. Todos los encuestados coincidieron en que la competencia de los alumnos en inglés es muy buena en el plano oral, menos buena en el plano escrito y, lo que es más grave, insuficiente en español: se reconoce que la competencia en español de los alumnos se está viendo perjudicada pues no solo no saben explicar en su lengua materna los conceptos que aprenden en inglés, sino que no los comprenden plenamente.

**PALABRAS CLAVE:** bilingüismo; enseñanza bilingüe; educación secundaria; Comunidad de Madrid; estudio de caso.

tative and qualitative methodology. With all the data collected through these tests, we concluded that the bilingual programme needs to improve in several aspects related to the lack of learning in Spanish of the concepts that students learn for the first time in English, a key element for students to be considered bilingual. All respondents agreed that the students' competence in English is very good orally, less good in writing and, most seriously, insufficient in Spanish. Students' competence in Spanish is thought to be adversely affected not only do they not know how to explain in their mother tongue the concepts they learn in English, but they do not fully understand them.

**KEY WORDS:** bilingualism; bilingual education; secondary education; Community of Madrid; case study.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los conflictos más frecuentes en la comunicación se asocia a las diferencias de códigos en el uso de distintos idiomas, puesto que dependiendo de las lenguas que conozcan el oyente y el hablante, podrá producirse o no una comunicación satisfactoria. Sabemos que a lo largo de la historia muchos comerciantes tuvieron que aprender otras lenguas para facilitar las relaciones con sus interlocutores en aras de firmar la paz o de iniciar transacciones comerciales en Europa, Asia y África, lo cual se ha visto como una primera forma de bilingüismo (Siguán 2001: 15).

En relación con esta necesidad de comunicación entre sociedades que hablen como lengua materna un idioma distinto surge el interés por aprender nuevos idiomas.

El aprendizaje de nuevas lenguas es una tarea realmente compleja, más si tenemos en cuenta la diversidad de alfabetos, estructuras sintácticas, fonemas, connotaciones culturales y demás diferencias que pueden percibirse entre unos idiomas y otros. Por ello surgió la necesidad de clasificar las destrezas que muestra un aprendiente de un idioma en niveles, para valorar la evolución en su aprendizaje según unos logros y unas capacidades concretas en cada etapa y así facilitar la tarea de adecuar el tipo de herramientas y materiales que el alumno necesita en su tarea de aprender, para ir paso a paso y consolidar esos conocimientos. Actualmente se utiliza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como estándar para baremar los niveles de competencia alcanzados por los hablantes en un idioma en las diferentes habilidades (comprensión y expresión oral y escrita).

Hoy en día en España hay un interés marcado por aprender inglés desde una edad muy temprana, por lo que el inglés está empezando a introducirse como lengua de instrucción en la

enseñanza (Meiriño 2014: 303). El inglés es un idioma complejo para los hablantes de español, ya que es una lengua de origen germánico (Crystal 2003) y no comparte raíces con el español, que es una lengua romance que procede del latín (Quilis, Hernández y G. de la Concha 1971: 359), y esto dificulta que su aprendizaje como segunda lengua pueda ocurrir de forma natural.

Atendiendo a todas estas ideas, desde 2004 se ha implantado en muchos colegios de la Comunidad de Madrid (España), tanto públicos como privados y concertados, un sistema llamado *bilingüe*, con diferentes modelos, con la intención de que los alumnos desde pequeños aprendan paralelamente español e inglés.

Hemos de señalar que en el momento de su implantación la idea no era nueva. Durante años, y con la evolución de las diferentes leyes de educación, la enseñanza de segundas lenguas había ido ganando fuerza, pero con la implantación de la ley educativa conocida como Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada el 23 de diciembre de 2002, se terminó de afianzar, pues el inglés pasó a ser una asignatura obligatoria como segunda lengua en la enseñanza española para todos los alumnos desde la educación primaria.

El hecho de que se hayan adoptado medidas legislativas y políticas no evita que a los profesionales de la enseñanza les puedan surgir ciertas preguntas: ¿qué se entiende por *bilingüismo*?; ¿cómo podemos medir si se ha alcanzado?; ¿son estos niños realmente *bilingües* cuando finalizan sus estudios?; ¿logran comunicarse plenamente en ambas lenguas?; ¿es el sistema propuesto útil para su objetivo?

Nuestra preocupación proviene de las numerosas críticas que observamos se hacen al programa desde diferentes colectivos de padres y profesores, pero principalmente de nuestra propia experiencia. En efecto, durante algunos años pudimos constatar que los alumnos que aprenden asignaturas como Ciencias Naturales en inglés, conocen listas de vocabulario de la asignatura en ese idioma, pero no saben explicar los conceptos ni relacionarlos con sus equivalentes en español. A su vez, su conocimiento del inglés, aunque muchas veces fluido en su producción oral, no es del todo correcto gramaticalmente y son capaces de mantener una conversación, pero no pueden redactar un texto con corrección.

Esto nos llevó a pensar que, en lugar de un aprendizaje bilingüe, se estaba provocando un aprendizaje pobre en contenidos, con perjuicio del español de los alumnos supuestamente bilingües. Esta situación nos parecía que merecía ser estudiada para comprobar si esta percepción era acertada y, de serlo, para buscar alternativas para mejorar el programa y lograr que ambos idiomas, español e inglés, se aprendan correctamente, sin que el aprendizaje de uno suponga sacrificar la competencia en el otro.

Precisamente ahora que el español está cogiendo un fuerte impulso como una de las lenguas con más hablantes en todo el mundo, no debemos descuidar su aprendizaje en nuestras propias aulas. Es imprescindible que se adquiera un dominio de la expresión y de la comprensión oral y escrita en español que permita a los alumnos entender, aprender y saber expresar nuevos conocimientos. Debemos, a su vez, poner interés en que se conozca una segunda lengua tan importante como el inglés, con un aprendizaje que permita a los alumnos desenvolverse en esta lengua, adecuándose al contexto en cualquier situación de la vida real, más allá de los simples ejercicios de gramática.

A priori, el sistema de educación bilingüe, tal y como se ha implantado hasta ahora, ha sustituido la lengua española por el inglés como herramienta de instrucción, comprensión y producción para determinadas asignaturas (asignaturas, dicho sea de paso, que se eligen en cada centro). Esto provoca que se limite el vocabulario de los alumnos a una única lengua

en esas asignaturas elegidas, lo cual contrasta con lo que dicta el sentido común de muchos profesores: para que haya un aprendizaje bilingüe, los alumnos deberían conocer los conceptos nuevos en las dos lenguas implicadas en su enseñanza y, consecuentemente, deberían ser capaces de integrarlos y hablar de ellos en ambas lenguas.

Nos parece acertado ofrecer los medios para aprender un segundo o tercer idioma durante los años de enseñanza obligatoria. Estos conocimientos son esenciales para facilitar a los alumnos la apertura hacia otras culturas y costumbres, así como el acceso a la comunicación y a la información social, cultural, política, económica y educativa, más allá de lo que está a su alcance en su propia lengua. Sin embargo, la experiencia señala que no se está logrando de un modo adecuado.

El objetivo de este trabajo es comprobar si se están obteniendo los resultados esperados en los alumnos con la implantación de este sistema bilingüe y, en caso negativo, ver qué aspectos podrían modificarse para alcanzar mejor el propósito, y cuáles son los factores que impiden que se alcance el éxito esperado.

## 2. BILINGÜE Y BILINGÜISMO

El bilingüismo es un tema de actualidad y de debate en muchos ámbitos, especialmente en el de la enseñanza. Es frecuente ver artículos en la prensa relacionados con la enseñanza bilingüe escritos por padres o profesores preocupados por los resultados, buenos o malos, que una educación de este tipo puede dar a nuestros alumnos.

Dado el interés y la diferencia de opiniones que suscita el tema en cuestión, consideramos que el punto de partida de este trabajo debe ser la propia definición del concepto *bilingüe* y de otros términos relacionados como *bilingüismo*, para poder saber si la tarea se está desarrollando con un objetivo claro y con éxito. No es una tarea fácil, ya que intervienen muchos factores en su desarrollo: sociales, psicológicos y lingüísticos.

### 2.1. Definiciones de bilingüe y bilingüismo

El significado más inmediato de *bilingüe* es el de alguien que habla dos lenguas. Consecuentemente *bilingüismo* es el sistema que permite o provoca que alguien sea bilingüe. A nuestro juicio, resulta demasiado extensa y ambigua la definición que propone Bloomfield (1933: 56), a la que se refieren varios autores (Baker 1993: 34; Harding y Riley 1999: 31; Romaine 2004: 11; Bee y Wigglesworth 2007: 5; entre otros), que definen *bilingüe* como el dominio por parte de un individuo de dos o más lenguas “igual que un nativo”. El principal obstáculo que encontramos en esta definición es que habría que definir cuál es el nivel de un nativo, algo imposible, pues las distintas escalas de conocimiento de la lengua materna varían considerablemente de un nativo a otro. Esta definición es poco operativa.

Se ha señalado como un problema relacionado con lo anterior el hecho de que una persona considerada bilingüe tendrá diferentes habilidades en cada una de las lenguas que hable dependiendo de sus hábitos, es decir, dominará diferentes campos en cada lengua dependiendo de en cuál use cada una de ellas (Harding y Riley 1999).

Se plantean a este respecto cuestiones como las que sugieren Appel y Muysken (1987: 11):

¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que podamos calificarlo como bilingüe? ¿Debe demostrar fluidez oral y escrita en ambas lenguas? ¿Un verdadero

bilingüe debe controlar tanto la producción (hablar, escribir) como la recepción (entender, leer)? ¿Qué componentes del lenguaje se emplean como criterio: el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis, la pragmática?

Estas definiciones se centran en la competencia lingüística y dejan a un lado los factores no-lingüísticos como la edad, la cultura o la política social. El bilingüismo, como dice Alarcón (1998), es un fenómeno en el que se deben tener en cuenta varios factores y no se puede explicar con una definición.

Podríamos, por tanto, hablar de que el *bilingüismo* es un largo camino más que un extremo, es decir, hay varios grados en este fenómeno, sin que se pueda hablar de un “todo o nada” (Sánchez Casas 1999: 602).

Una característica destacable de los individuos bilingües es que poseen la capacidad de convertir un mensaje que envían o reciben en uno de los sistemas que posee al otro sistema, es decir, son capaces de traducir (Siguán 2001: 31).

Si hablamos de *enseñanza bilingüe*, el Centro Virtual Cervantes (CVC) en su *Diccionario de términos clave de ELE* la define como un sistema que imparte instrucción en dos lenguas, las cuales son consideradas lenguas instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido.

Como indica Baker (2004: xvi), utilizar el término *bilingüe* para referirse a alguien implica usar lo que se considera un “término paraguas” o lo que es lo mismo, un término que abarca numerosas situaciones y del que no existe una definición concreta y absoluta.

En definitiva, y como muestra el pequeño repertorio de citas que hemos mostrado, no se ha alcanzado un consenso entre los expertos. A nuestro juicio, además, ninguna definición de las que hasta aquí se han planteado tiene en cuenta todos los factores que intervienen, no son definiciones completas.

Fishman (1965) pone de relieve un concepto clave para nuestro trabajo, el de *bilingüismo funcional*, relacionado con el contexto, es decir, momento y lugar en que utilizan las personas sus dos lenguas. Según su teoría, un hablante utilizará una lengua diferente dependiendo del ámbito en el que se encuentre, con la que se sienta más cómodo, dependiendo de la situación. Su apreciación se fundamenta en que si usasen las dos lenguas de igual manera y en las mismas situaciones el bilingüismo desaparecería porque no sería necesario. Consideramos que es importante que tanto la L1 como la L2 se aprendan y se consoliden lo antes posible para que ambas se beneficien la una de la otra.

Otra posible división es la de *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* que sugirió Lambert (1978). El *bilingüismo aditivo* consiste en aprender una L2 cuando la L1 no corre peligro de ser sustituida. Por el contrario, el *bilingüismo sustractivo* es aquel en el que se sustituye la L1 por la L2, en ocasiones porque la L1 no es una lengua de prestigio, frecuente entre las minorías étnicas.

En el caso de la Comunidad de Madrid, estaríamos hablando de un caso de *bilingüismo aditivo*, porque la lengua mayoritaria (español) no se debería ver menospreciada por la L2 (inglés).

Este artículo se centra en un bilingüismo aditivo (puesto que la L2 no perjudica a la L1, sino que ambas son lenguas mayoritarias de prestigio) y funcional (cada lengua se usará dependiendo del contexto en el que se encuentre el individuo).

Un concepto recurrente relacionado con el bilingüismo es precisamente el de *interferencia*. Weinreich (1974) dice que este resulta del contacto entre lenguas y trae consigo una mezcla de elementos de las diferentes lenguas que habla un individuo como puede ser la fonética o parte de la sintaxis. Selinker (1972) introduce el concepto de *interlengua* para describir un sistema lingüístico coherente y continuo que crea el aprendiz, con el que conecta su L1 con su aprendizaje de la L2. Se caracteriza por tener propiedades como la transferencia (el conocimiento que tiene el alumno de otras lenguas influye en la producción de la L2) o la fosilización (esta propiedad se refiere al punto en el que el alumno no es capaz de mejorar en la L2 porque se ha producido un “depósito” de las normas que ha fabricado en su interlengua). Los bilingües utilizan palabras de otros idiomas, denominados préstamos, con mayor frecuencia que los monolingües, lo que puede considerarse también un tipo de interferencia (García 2009: 49).

En nuestro caso, observamos que en muchas de las respuestas de los alumnos se produce ese fenómeno de transferencia al crear términos en español que se asemejan a los que han aprendido en inglés.

### 3. ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En el año 2004 se impulsó en la Comunidad de Madrid el modelo de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua* (AICOLE, CLIL en inglés, *Content and Language Integrated Learning*), que consiste en el aprendizaje de la lengua con la lengua de otras áreas o materias. Que el objetivo es fundamentalmente la competencia funcional lo subraya el hecho de que en el enfoque AICOLE (García 2009: 265) la L2 solo es lengua vehicular en una o dos asignaturas (L1 +2)<sup>1</sup>. Sin embargo, en este programa resulta difícil establecer un porcentaje estricto para cada lengua, y finalmente cada centro lo determina según las necesidades, los recursos e incluso los materiales de los que disponga. Lo importante es que ambas lenguas reciban la misma categoría, lo cual no implica que reciban el mismo tiempo de instrucción (García 2009: 291).

#### 3.1. Profesorado

Desde el curso 2010/2011, para impartir asignaturas como ciencias naturales o ciencias sociales en inglés, los profesores de la Comunidad de Madrid han de estar en posesión de la habilitación lingüística<sup>2</sup>. “En la actualidad existe consenso en torno a la idea de que la calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de sus docentes” (Callealta et alii 2020: 84). Antropova et alii (2021) señalan que una correcta implementación del enfoque AICOLE favorecería que nuestros alumnos se convirtieran en bilingües y para ello sería necesario una correcta instrucción de los docentes.

1 Traducimos la expresión “MT (Mother Tongue) +2” = (L1+2), en García (2009: 283).

2 ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. Última modificación de la anterior: ORDEN 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Preguntas de investigación

Ante la falta de acuerdo por parte de los expertos, y puesto que nuestro estudio requería de un concepto claro de bilingüismo, aquí adoptamos la perspectiva de un individuo bilingüe como aquel que es capaz de expresar sus conocimientos en dos lenguas de forma correcta y adecuada tanto en el contexto sintáctico, como en el discursivo y el extralingüístico. Dicho con otras palabras, si tiene competencia gramatical y pragmática suficiente para expresarse en las dos lenguas con el vocabulario y las expresiones adecuadas en cada contexto, y en esos contextos se desenvuelve de modo similar a un nativo, consideramos que es bilingüe. Adoptamos, pues, la perspectiva de bilingüe funcional que propone Fishman (1965), quien, como hemos adelantado parcialmente, define a un bilingüe como aquel que usa una u otra de las lenguas que conoce según el contexto.

Para analizar la situación que nos encontramos, hemos planteado una pregunta general:

¿Hasta qué punto el programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid favorece que los estudiantes comprendan los conceptos que aprenden en inglés y, a su vez, los sepan expresar en español?

Como nuestra investigación la hemos realizado en un solo centro, y nos hemos ceñido a una sola materia, Biología, nuestra pregunta de investigación se podría reformular como se ve a continuación:

¿El programa de enseñanza bilingüe que se ha implantado en este centro favorece que los estudiantes comprendan los conceptos de Biología que aprenden en inglés y que, a su vez, los sepan expresar en español?

Antes de adentrarnos en las preguntas de investigación y sus hipótesis queremos aclarar una serie de cuestiones:

- Los alumnos que participaron en el estudio tienen entre catorce y dieciséis años. Nos atrevemos a afirmar por nuestra experiencia como docentes, que su madurez a esta edad no es suficiente, para que muchos de ellos tengan inquietud por aprender más allá de lo estrictamente necesario para aprobar las asignaturas del curso.
- Sería esperable que los cognados (aquellas palabras similares morfológicamente en español e inglés) no resultaran problemáticos. Sin embargo, al no haberlos escuchado con anterioridad en español, no son conscientes de esta equivalencia por lo que de nada les sirve esta equivalencia en el aprendizaje. Así ocurre, por ejemplo, que, aunque conozcan la función de *blood pressure* en el aparato circulatorio, desconocen el término español *presión sanguínea* y lo traducen, en algunos casos, por *presura*.
- Cuando en este trabajo hablamos de transferencia nos referimos a los errores ortográficos que los alumnos cometen al escribir palabras en español que se asemejan a las que conocen en inglés sin seguir las reglas ortográficas del español.

Nuestra cuestión de estudio la hemos desglosado en las siguientes preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis:

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

#### HIPÓTESIS 1:

El aprendizaje de una materia en inglés sin conocimientos previos en español repercute negativamente en la competencia en español porque provoca confusión en el estudiante: por una parte le cuesta más comprender los conceptos que se le explican en inglés; por otra, no es capaz de relacionarlos con su correspondiente palabra en español porque no los ha oído ni visto nunca, por lo que trata de memorizarlos; como resultado se produce falta de competencia en español y en ocasiones también en inglés.

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al G1 o al G2?

#### HIPÓTESIS 2:

Los alumnos del G1 y del G2 presentarán un porcentaje similar de aciertos y de errores en la prueba de contenidos. Es decir, no habrá una diferencia significativa entre sus resultados, por lo tanto, puede decirse que adquieren los mismos conocimientos en ambos grupos.

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3

Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al G2 y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

#### HIPÓTESIS 3:

Los alumnos del G2 cometen errores léxicos y ortográficos al escribir sobre biología en español.

## 4.2. Presentación de la investigación

Como hemos adelantado, el objetivo de la investigación es ver qué efecto provoca en los alumnos que participan en el programa bilingüe de los centros de la Comunidad de Madrid el hecho de recibir en inglés las sesiones de Ciencias Naturales y analizar las consecuencias de aprender términos y conceptos en inglés antes de haberlos conocido, comprendido y aprendido en su lengua materna, el español. Como lo que nos interesa es conocer las repercusiones cognitivas y en su lengua materna, diseñamos todas nuestras pruebas en español, que es la lengua materna de todos los alumnos (aunque algunos refieran tener más de una lengua materna, el español es siempre una de ellas) para que respondieran también en esta lengua.

Siguiendo las pautas de medición de Sánchez Casas (1999) se utilizaron medidas tanto directas como indirectas y escalas de autoevaluación, que exponemos de forma esquemática a continuación:

- Se planteó una prueba de contenidos, con preguntas de diferentes tipos para medir las diferentes habilidades de todos los alumnos, principalmente su conocimiento del léxico español de la asignatura de Biología, para responder a las preguntas de investigación.

- Se utilizaron además tres cuestionarios: uno de información personal para los alumnos, uno para las familias y otro para profesores, para tener en cuenta las variables externas que pueden influir en nuestro estudio.
- Se realizó a los alumnos una escala de autoevaluación de ambos idiomas, inglés y español.
- Se realizó un cuestionario a alumnos pertenecientes a un grupo de primero de bachillerato que realizaron la etapa de secundaria en el programa bilingüe, para recoger sus opiniones sobre este sistema.
- Por último, llevamos a cabo una técnica de grupo de discusión (*focus group*)<sup>3</sup> con algunos alumnos del G1, para corroborar los resultados obtenidos en la prueba de contenidos.

Por lo tanto, esta investigación se ha basado en técnicas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. Pretende ser un estudio descriptivo (pues se recogen una serie de datos de la situación actual en relación al bilingüismo en los institutos de la Comunidad de Madrid), correlacional (ya que se contrastan una serie de variables de los datos recopilados) y explicativo, porque la intención es encontrar el motivo que provoca los resultados obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista 2007: 60-71).

En este caso se estudió la evolución de los informantes durante tres meses. Para ello se realizó una recogida de datos con una prueba de contenidos antes de que los profesores de Biología realizaran la instrucción (pre-test) en ambos grupos, para constatar el grado de conocimiento léxico de los estudiantes con respecto a la materia que iban a estudiar; y la misma prueba después de la instrucción (post-test), con la misma variable (número de aciertos) para analizar si se observan cambios significativos.

#### 4.2.1. Participantes

La muestra para la prueba de contenidos está formada por ciento trece alumnos del mismo curso de un instituto bilingüe de la Comunidad de Madrid. Los grupos no han sido formados aleatoriamente, sino que coinciden con los propios del instituto. El G1 estaba formado por cincuenta y ocho alumnos que pertenecían a dos grupos de programa y el G2 por cincuenta y cinco alumnos que pertenecían a dos grupos de sección. Los alumnos del G1 tenían el mismo profesor de Biología y el mismo profesor de inglés y lo mismo ocurría con los alumnos del G2.

Se seleccionó la asignatura de Biología porque es una de las asignaturas que el G1 recibía en español y el G2 en inglés. Además, para muchos de estos alumnos, este curso era la última vez que aprendían esta asignatura ya que, actualmente, en cursos posteriores, la asignatura de Biología pasa a ser una asignatura optativa, de ahí la importancia de que los conocimientos adquiridos se asienten con solidez.

---

3 Actividad en la que un grupo de alumnos elegidos al azar, en este caso del G1, opinan acerca de unas preguntas que les hace el moderador, en este caso la investigadora, que interviene en contadas ocasiones, únicamente para guiar el debate. Es un tipo de entrevista grupal.

4 La variable profesor está fuera de nuestro control, ya que algunos profesores no están habilitados para impartir su asignatura en inglés y por ello los grupos bilingües y no bilingües suelen tener distintos profesores en estas materias como Biología.

### 4.3. Diseño de las pruebas

A continuación, se describe detalladamente cómo se diseñaron cada una de las pruebas que se llevaron a cabo para recoger datos para la investigación y el objetivo de cada una de ellas.

#### 4.3.1. Prueba de contenidos

La prueba de contenidos se creó con el material que utilizaban tanto el G1 como el G2 en el aula.

La prueba constaba de seis tipos de ejercicios relacionados con los temas del aparato circulatorio, el aparato respiratorio y el aparato excretor. Los ejercicios de los cinco primeros bloques buscaban evaluar la capacidad de relación del alumno de términos aislados que aprendieron en inglés con sus equivalentes españoles a través de imágenes o definiciones. Nos servimos de ejercicios de respuesta múltiple, ejercicios de respuesta verdadero o falso, y ejercicios de relacionar. Para todo este bloque se diseñaron preguntas de respuesta cerrada.

Se incluyeron en el último bloque, además, tres preguntas de respuesta abierta para evaluar la capacidad del alumno para explicar un concepto con sus palabras en español. Se decidió incluir solo tres preguntas de este tipo por las dificultades que entrañaba, tanto para los monolingües como para los bilingües, un ejercicio en el que se mide su capacidad metacognitiva. Pensamos que tres preguntas eran suficientes para comprobar si existe diferencia en su forma de expresarse entre unos alumnos y otros.

Se eligió utilizar la evaluación de puntuación parcial y se dividió en tres posibilidades: mal, regular y bien. Para la corrección de algunas respuestas que resultaban confusas se contó con la ayuda y colaboración de uno de los profesores de Biología. Muchas de sus correcciones indican que la respuesta dada por los estudiantes era correcta, pero que los estudiantes carecían de un nivel de expresión escrita y desarrollo del español adecuado a lo esperable para alumnos de tercero de la ESO (educación secundaria obligatoria) según la percepción del propio profesor.

#### 4.3.2. Cuestionario de información personal de los alumnos

En la ficha de información personal de los alumnos se solicitaron datos a todos los alumnos participantes en la prueba de contenidos como por ejemplo la edad, la lengua materna o los años que había sido alumno de un grupo bilingüe. Toda esta información fue recogida para comprobar que los informantes tenían todas características similares para proceder a hacer las comparativas con grupos homogéneos, de modo que los resultados fueran lo más fiables posible.

Además, se les preguntó qué es para ellos *ser bilingüe* y se les dieron varias opciones. Tras esta pregunta, se les pidió que redactasen unas breves líneas para explicar su opinión sobre los beneficios o los inconvenientes de estudiar algunas asignaturas en inglés y otras en español. El objetivo de esta pregunta era averiguar si hay diferencia de opiniones entre los informantes de ambos grupos y si revelaban algún detalle que pudiera no ser percibido desde el punto de vista del profesor o de otros miembros del grupo opuesto.

### 4.3.3 Cuestionario para profesores

En el cuestionario para profesores se recogió su impresión del programa bilingüe. En primer lugar, se les pidió que indicaran la zona de la Comunidad de Madrid en la que está localizado su instituto o colegio, un dato importante para comprobar si dependiendo de la población de la zona en la que se encuentra el centro y el alumnado que asiste al mismo, las opiniones pueden variar. Los profesores consultados impartían clase en diferentes centros, diferentes asignaturas y diferentes niveles en la Comunidad de Madrid, a diferencia de los informantes estudiantes, que pertenecían todos al mismo centro.

A continuación, se les pidió que indicaran la asignatura que imparten, la modalidad (si es un centro bilingüe o no, y si imparte clase en grupos de programa o de sección) y el idioma en que imparten la asignatura.

Nos interesaba saber el nivel de inglés que tienen los profesores y si habían superado alguno de los certificados correspondientes a los niveles del MCER para saber si es habitual que los profesores posean alguno de estos títulos.

Nos parecía relevante también averiguar si los profesores necesitan emplear el español en sus clases, aunque estas sean impartidas principalmente en inglés y en qué situaciones concretas. Y si el hecho de impartir su asignatura en inglés, principalmente en las asignaturas que no sean la lengua extranjera, les supone alguna dificultad, tanto a la hora de exponer los contenidos y cubrir el temario como en su comunicación con los alumnos.

En último lugar, se les ofreció también la posibilidad de añadir unas líneas para completar estas respuestas si veían necesario comentar o añadir alguna apreciación al respecto.

### 4.3.4. Cuestionario para familias

En el cuestionario para las familias se recogieron las impresiones de los padres acerca de la evolución con respecto al inglés en sus hijos, tal como ellos la perciben. Las preguntas estaban relacionadas con el uso de lenguas en la familia y en el ambiente que rodea al alumno. Se pidió que indicasen su nivel de estudios para valorar si podía ser un factor que marcara diferencias entre las respuestas recogidas en ambos grupos. Por último, en este cuestionario, al igual que en el de los alumnos, se les pidió que seleccionaran qué opción se acerca más a su idea de ser bilingüe.

### 4.3.5. Escala de autoevaluación

La escala de autoevaluación perseguía el propósito de ver qué percepción tienen de sí mismos los informantes en cada idioma. En este caso se elaboró una tabla en la que habían de valorar de 0 a 4, siguiendo la escala de Likert5 [Nulo (0); Limitado (1); Adecuado (2); Bueno (3); Excelente (4)] sus destrezas lingüísticas (Lectura; Escritura; Expresión oral; Comprensión auditiva) en al menos dos lenguas, español e inglés, (tres, si es que tenían nociones de una tercera lengua). Los informantes son los mismos que en la prueba de contenidos y en el cuestionario de información personal.

---

5 Este método fue desarrollado por Renis Likert a principios de la década de 1930 y consiste en ofrecer una escala de 1 a 5 con afirmaciones o juicios para que el encuestado se posiciona en uno de ellos como respuesta a la cuestión planteada (Hernández, Fernández y Baptista 2007: 186)

#### 4.3.6. Test alumnos primero de Bachillerato

Para ampliar la dimensión longitudinal que queríamos abarcar, elaboramos unas preguntas para alumnos de primero de Bachillerato. Esta prueba fue de valoración subjetiva (y no de conocimientos): estos estudiantes no formaron parte ni de G1 ni de G2, pues en bachillerato ya no cursan biología, y las limitaciones de nuestro estudio impedían trabajar con las variables memoria a largo plazo y memoria a corto plazo. Queríamos no obstante conocer su valoración del impacto, ventajas y desventajas del bilingüismo en la continuidad de sus estudios. Quisimos contar también con las opiniones de los alumnos que no pertenecieron a sección bilingüe en secundaria para hacer una comparación con el resto de las asignaturas en español, puesto que en bachillerato ya no se divide a los estudiantes en el grupo de programa (enseñanza no bilingüe) y el de sección (enseñanza bilingüe).

A estos informantes se les ofrecieron tres preguntas de respuesta cerrada, para conocer sus opiniones acerca de los programas bilingües que muchos de ellos siguieron en cursos anteriores, para conocer su nivel de inglés, (se les consultó si habían obtenido algún certificado de inglés correspondiente a los niveles del MCER) y se les pidió también que seleccionasen la opción que esté más próxima a su idea de *ser bilingüe*. Además de nueve preguntas de respuesta abierta para que describieran sus opiniones, relacionadas con ventajas y desventajas de pertenecer a un grupo de sección bilingüe o sugerencias para mejorar el programa, pues consideramos que son informantes que pueden reflejar datos muy interesantes basados en su propia experiencia.

#### 4.3.7. Focus group con el grupo de control

Una vez finalizadas todas las pruebas, tuvimos la ocasión de hacer un *focus group* con varios alumnos del G1. Se utilizaron tres preguntas como guía que fueron introduciéndose progresivamente a lo largo del debate<sup>6</sup>. Se seleccionaron seis alumnos del G1, para que comentaran en conjunto sobre el bilingüismo. El resto de los alumnos del grupo asistieron como observadores de la actividad y pudieron añadir también comentarios al finalizar la actividad para completar las opiniones de sus compañeros.

Esta actividad fue muy enriquecedora porque los informantes, al poner en común sus opiniones, expresaron con mayor claridad y de forma más relajada sus apreciaciones. Tomamos nota de los datos que fueron aportando, en lugar de grabar la actividad, por la dificultad que entrañaba la autorización de la grabación por tratarse de menores de edad.

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

De todas las pruebas realizadas, mostramos a continuación los datos de la prueba de contenidos que nos ayudan a responder a las preguntas de investigación.

6 1. Si los alumnos que pertenecen al G2 tienen una carencia en su dominio del español: ¿Se está haciendo algo para solventar esta carencia?; Si no se está haciendo nada, ¿cómo podría solventarse?

2. ¿Creéis que los alumnos del G2 entienden bien los conceptos que aprenden en inglés a pesar de no saber expresarlos en español? ¿O tienen que aprenderlos de memoria?

3. ¿Os arrepentís de no haber formado parte de un grupo de sección?

## 5.1. Resultados de la prueba de contenidos

Para analizar la prueba de contenidos se tomó como variable dependiente el número de aciertos de cada grupo y como variable independiente la pertenencia al G1 o al G2. El test había sido redactado en español e implicaba que los estudiantes de ambos grupos eran capaces de reconocer algunos términos y expresiones de los temas de biología que aún no habían estudiado, como *tensión arterial*, *vejiga*, *riñón*, o *diafragma*.

### 5.1.1. Resultados del pre-test

En primer lugar, comparamos los resultados de ambos grupos en el pre-test para comprobar si sus conocimientos antes de dar el tema en clase eran equivalentes. En el gráfico 1 observamos el porcentaje de errores de cada grupo en el pre-test (42,6 % en el G1 y 38,4 % en el G2). Es un porcentaje muy similar en los dos grupos.

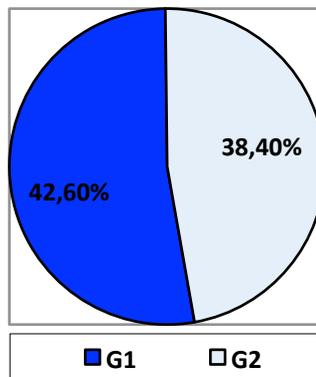


Gráfico 1: Porcentaje de errores en el pre-test de G1 y G2

Hay seis preguntas en las que el G1 tuvo más aciertos *bien* en el pre-test. De este resultado se deduce que estos alumnos tienen mayor capacidad para relacionar términos con su definición. Es posible que en el G2 no supieran definir este concepto porque el término inglés no es similar al español (*blood pressure*) y no lo relacionaran adecuadamente, aunque conocieran su función. Consecuentemente, son siete las preguntas que tuvieron más aciertos *bien* en el G2.

En el siguiente gráfico (2) se muestra la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del G2 son ligeramente mejores porque tienen menor porcentaje de errores y mejor porcentaje de ambos tipos de aciertos, aunque no es una diferencia muy amplia, de tan solo un 4,1 % (la diferencia de errores) el porcentaje mayor de los tres bloques. Son resultados muy similares.

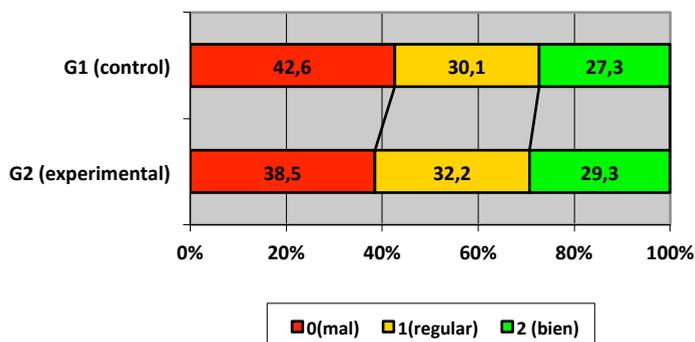


Gráfico 2: Resultados totales pre-test G1 y G2

### 5.1.2. Resultados del post-test en relación con los contenidos asimilados en español

Con respecto al post-test, tal y como se hizo en el pre-test, comparamos si los conocimientos de los alumnos de ambos grupos (G1 y G2) eran similares o variaron después de ver los temas de la prueba de contenidos en clase. Se representan en el gráfico 3 los porcentajes de errores de cada grupo en el post-test (en el G1 34,2 % y en el G2 19,9 %). Ambos grupos han mejorado sus resultados respecto del pre-test, pero en este caso, el G2 comete casi la mitad de errores que el G1.

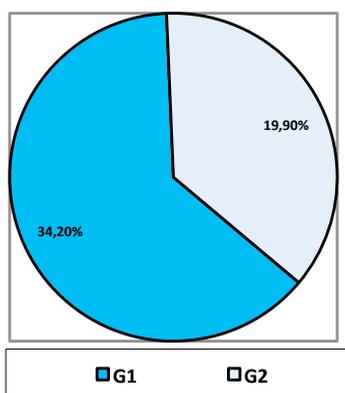


Gráfico 3: Porcentaje de errores en el post-test de G1 y G2

Tras comparar todos estos datos se concluye que los alumnos del G2 tuvieron mejores resultados en el post-test de la prueba de contenidos que el G1, por lo que sus conocimientos sobre estos temas aumentaron y se asentaron con mayor estabilidad.

En el siguiente gráfico (4) se muestra la comparativa del total de errores, aciertos incompletos y aciertos completos de ambos grupos. Los resultados del G2 vuelven a ser mejores teniendo un porcentaje de errores inferior y un porcentaje de aciertos mejor en ambos tipos que el G1. Aunque esta diferencia aumentó considerablemente entre ambos grupos respecto

de la diferencia en el pre-test (4,1 %), sigue sin ser una diferencia especialmente amplia. La diferencia mayor es de un 14,3 % (diferencia entre número de errores).

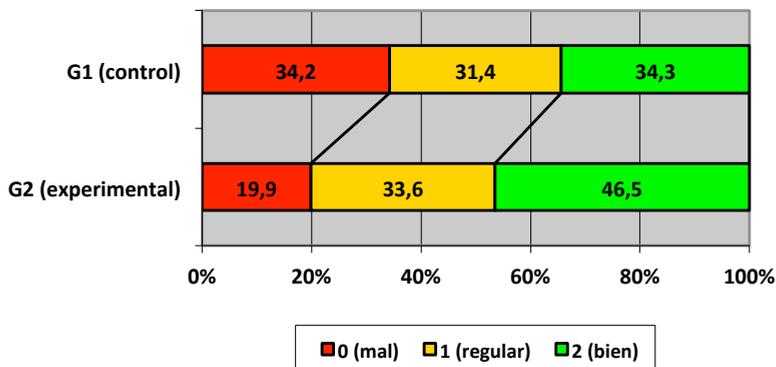


Gráfico 4: Resultados totales post-test G1 y G2

### 5.1.3. Resultados en relación con los errores ortográficos

En este epígrafe se destacan los errores más interesantes, cometidos tanto por el G1 como por el G2 en las preguntas de desarrollo del último bloque.

En el G1, se recogieron entre todas sus respuestas de estas tres preguntas, en el pre-test, 29 errores ortográficos y en el post-test 19 errores.

En el G2 se recogieron 57 errores ortográficos en el pre-test más una respuesta en inglés. Y en el post-test 53 errores más una respuesta en inglés.

La diferencia de errores entre el pre-test y el post-test de cada grupo es insignificante. Sin embargo, la diferencia en número de errores entre un grupo y otro es de casi el triple, lo que resulta muy llamativo.

Los errores en el G1 son errores de ortografía, bien de ausencia de tildes o de intercambio o ausencia de letras, como *b* por *v*, *h* intercalada, *ll* por *y*. Los errores en el G2 también son errores de ortografía por ausencia de tildes o intercambio o ausencia de letras, pero se añade un grupo nuevo de palabras que tienen alguna característica de su equivalente en inglés o que son “falsos amigos”, como *hydrate* ‘hidratar’ que usan *hydratarse*, para *substances* ‘sustancias’ usan *substancias* o *pressure* que lo traducen como *presura* ‘presión’ / ‘tensión’, que los utilizan por transferencia de lo aprendido en lengua inglesa. Estos últimos errores pensamos que son consecuencia de aprender, la asignatura de Biología en este caso, en inglés sin que tengan un aprendizaje previo o simultáneo de los términos en español.

## 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se va a dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon previamente en el apartado 4.1., relacionándolas con los resultados que se obtuvieron de las pruebas de contenidos, comentados en el apartado 5, que se realizaron siguiendo una metodología cuantitativa y del resto de pruebas de forma cualitativa.

### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

Si un alumno se enfrenta a unos conceptos desconocidos para él en una materia, en concreto en Biología, y lo hace solo en lengua inglesa, ¿afecta esto a su competencia de ese tema en lengua española? ¿Comprenden los conceptos aprendidos en inglés? ¿Son capaces de relacionarlos con la lengua española cuando no conocen los equivalentes en español?

#### RESULTADO:

Se produce confusión en el alumno a la hora de relacionar los conceptos aprendidos en inglés con su correspondiente en español si no lo han aprendido previamente y eso produce una falta en su competencia en español.

### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

¿Adquieren los alumnos más conocimientos de la asignatura de Biología por estar en un grupo de sección bilingüe? Es decir, ¿el número de aciertos en la prueba de contenidos depende de si los informantes pertenecen al G1 o al G2?

#### RESULTADO:

Los alumnos del G2 obtienen mejores resultados en relación con los conocimientos aprendidos que los alumnos del G1.

### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 3

Los alumnos que aprenden la asignatura de Biología en inglés por pertenecer al G2 y que son considerados bilingües, ¿tienen dificultades para redactar en español los conceptos aprendidos en inglés?

#### RESULTADO:

Los alumnos del G2 cometen errores ortográficos al redactar y utilizan palabras con normas transferidas de la lengua inglesa.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo en esta investigación era saber si los alumnos que pertenecen al G2 están realizando un aprendizaje que les permita tanto comprender todo lo que aprenden cómo expresarlo en ambas lenguas. Consideramos que esto es imprescindible para que se reconozcan como alumnos bilingües y que se acepte que el programa que se está llevando a cabo es adecuado.

Con las pruebas que se realizaron se pudieron recabar los siguientes datos.

En primer lugar, los alumnos que pertenecen al G2, son alumnos cuyo rendimiento académico suele ser mejor, por lo que sus resultados serán mejores en todas las asignaturas, independientemente de que estén en el G2 o en el G1.

Los alumnos del G2 tienen más nivel de inglés (aunque según los comentarios de los profesores tienen un buen nivel oral, pero no tan bueno escrito) que los alumnos del G1 porque tienen un vocabulario en inglés más amplio: el hecho de recibir las clases en inglés está teniendo un efecto positivo en el aprendizaje del inglés, aunque no en español, pues ellos mismos reconocieron no saber expresarse con mucha fluidez en su lengua materna.

Algunos profesores comentaron que la asignatura de Lengua Extranjera Inglés del G2 es más interesante porque tiene un temario más amplio y atractivo que incluye literatura, lo cual nos lleva a plantearnos si esta asignatura no debería tener ese mismo contenido tanto en el G1 como en el G2 para que todos los alumnos, independientemente de que sean de un grupo u otro, tengan acceso a esos contenidos.

En general el programa bilingüe tiene buena aceptación entre los alumnos y sus familias porque piensan que les facilitará la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, la mayoría reconoció que el programa tiene carencias que deberían subsanarse, entre ellas el bajo nivel de español que muestran los alumnos del G2.

Uno de los problemas que observamos es que muchos alumnos, que pueden ser competentes en las asignaturas en español se ven relegados al grupo de programa, por no lograr esa misma competencia en inglés, lo cual se percibe por el resto de alumnos y por muchos profesores como una penalización. En muchos casos supone que estos alumnos no pueden pertenecer a un grupo considerado *mejor*, en algunos casos, porque sus familiares no han podido proporcionarle una ayuda extra, como clases de inglés extraescolares.

Por tanto, pensamos que el sistema bilingüe que se ha implantado en la Comunidad de Madrid, con todos sus aciertos, debería mejorarse para que los alumnos puedan ser competentes en ambas lenguas y particularmente para que no vaya en detrimento de la comprensión, la expresión y la ortografía en español.

En cuanto a las futuras líneas de investigación y posibles mejoras que podrían aplicarse, pensamos que sería deseable que en próximos trabajos puedan solventarse algunas de las limitaciones de nuestro estudio (fundamentalmente el acceso a los informantes). Los próximos estudios deberían abarcar un mayor número de informantes de diferentes cursos para salir de los límites que impone un estudio de caso.

Por otro lado, aquí solo hemos estudiado los resultados que los alumnos obtienen en la asignatura de Biología. Teniendo en cuenta sus comentarios y las dificultades que reflejan, creemos que sería interesante realizar análisis en más asignaturas, como por ejemplo en Ciencias Sociales.

Además, sería muy interesante implementar el estudio en centros de diversos tipos para ver si hay diferencias en los resultados entre el programa bilingüe de los centros públicos y concertados, y el programa Beda que se imparte en centros concertados católicos.

Otra posible vía interesante sería el análisis de los exámenes de acceso a la universidad, pues si se pudieran recoger y contrastar los resultados en asignaturas como Lengua Castellana, Lengua Inglesa y, en nuestro caso, Biología, se podría averiguar si hay diferencia entre los resultados de quienes pasaron por el grupo de sección y quienes pertenecieron al grupo de programa.

Confiamos en que este trabajo abra puertas para realizar nuevas investigaciones que generen nuevas preguntas de análisis que a la larga ayuden a mejorar el sistema bilingüe en el que estudian nuestros alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. J. (1998). "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". *Colección Pedagógica universitaria* 29, pp. 139-165.
- Antropova, S., Poveda García-Noblejas, B., y Carrasco Polaino, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(27), pp. 6-9.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- (Traducción al español de Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística).

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (Traducción de Ángel Alonso-Cortés (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra).
- Baker, C. (2004). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. (2ª edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Bee Chin, N. y Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: an advanced resource book*. Oxon: Routledge applied linguistics.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Callealta, L., Donoso, M. y Camuñas Sánchez-Paulete, N. (2020). El docente en la actualidad: competencias y formación inicial como ejes prioritarios en su construcción identitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 13 (25), pp. 84-98.
- Consejería de Educación (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones Consejería de educación.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Fishman, J. A. (1965). "Who speaks what language to whom and when?". *La Linguistique* 2, pp. 67-88.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Harding, E. y Riley, P. (1999). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Lambert, W. E. (1978). "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual" en ALATIS, J.E. (Ed.): *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm) (23/10/2016)
- Meiriño Guede, V. M. (2014). *El bilingüismo español- inglés y la nueva política educativa en España: análisis ideológico- lingüístico*. New York: City University of New York [Tesis inédita, dirigida por José del Valle].
- Quilis, A., Hernández, C. y G. De La Concha, V. (1971). "Principales etapas en la formación de la lengua castellana". *Lengua Española*. Valladolid: Iniciación Universitaria, pp. 353-369.
- Romaine, S. (2004). *Bilingualism*. (2ª edición). Oxford: Blackwell publishing.
- Sánchez-Casas, R (1999). "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico del hablante bilingüe" en Vega, M. y Cueto F. (Eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 597-650.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", *International review of applied linguistics* 10, pp. 209-231.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza editorial
- Siguán, M. y MacKey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Weinreich, U. (1974). *Languages in contact: findings and problems*. (8ª edición). The Hague, París: Mouton.