

## INFLUÈNCIA DE LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN LA COMPETÈNCIA LECTORA. ESTUDI DE TRES MODELS D'APRENTATGE EN LA REALITAT PLURILINGÜE VALENCIANA

Álvaro R. Ruiz Gómez

Josep Ballester-Roca

Universitat de València

**Resum:** L'aplicació dels programes bilingües al País Valencià al llarg dels últims vint anys ha estat una tasca amb resultats diversos que reclamen un estudi seriós de l'impacte produït en l'alumnat. La creença de que l'ensenyament en valencià era en detriment del castellà ha estat un entrebanc important per superar el rebuig primigeni que aquest tipus d'ensenyament de llengües va tindre al nostre territori, tot i que nombrosos estudis a nivell internacional corroboren la immersió lingüística com un dels mètodes més exitosos en aquest sentit. El present treball vol donar a conèixer una investigació duta a terme en quatre col·legis del nostre territori i Terol, amb diferents programes d'ensenyament de llengües com ara el programa d'incorporació progressiva (PIP), el programa d'immersió lingüística (PIL) i un programa monolingüe en castellà, per avaluar i comparar, amb un estudi estadístic, la influència d'aquests programes en la comprensió lectora en castellà.

**Paraules clau:** bilingüisme, plurilingüisme, immersió lingüística, aprenentatge de llengües, competència lectora.

### INFLUENCE OF LANGUAGE IMMERSION IN THE READING COMPREHENSION. STUDY OF THREE LEARNING MODELS IN THE PLURILINGUAL VALENCIAN REALITY

**Abstract:** Throughout the last twenty years, the implementation of bilingual programmes in the Autonomous Region of Valencia has produced diverse results. This calls for an in-depth research to ascertain the actual impact on pupils. Numerous studies, at international level, confirm that linguistic immersion is the most successful method for language learning. However the belief that the teaching of the Valencian language is detrimental to learning Castilian Spanish has been an important underlying obstacle. This paper presents research carried out in four schools in Valencia and Teruel to statistically evaluate the influence of different language teaching programmes on Reading comprehension in Castilian Spanish. These programmes included a Programme of Progressive Incorporation (PIP), a Programme of Language Immersion (PIL) and a Castilian Spanish Monolingual Programme.

**Keywords:** bilingualism, multilingualism, language immersion, language learning, reading ability.

## 1. INTRODUCCIÓ

Després de més de trenta anys de la promulgació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià i del Decret 79/1984 que desplega la llei i la concreta en els programes bilingües de la Comunitat Valenciana, hem volgut plantejar amb aquest treball fer un estudi comparatiu d'allò que han representat per a l'alumnat.

El Decret 127/2012 de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en els estudis no universitaris, marcà una nova etapa per als programes d'ensenyament bilingües, que deixaren de ser-ho per convertir-se en plurilingües per la introducció d'una llengua estrangera com a vehicle de comunicació per a l'alumnat. Per tant dos fets importants acotaran l'objecte d'estudi d'aquest treball.

L'ensenyament bilingüe al nostre país, s'ha utilitzat com a arma política tot esdevenint un problema en moltes ocasions. Els principis no van ser fàcils, amb unes actituds contràries, en general, a la implantació de

**To cite this article:** Ruiz Gómez, A. R., Ballester-Roca, J. (2017). "Influència de la immersió lingüística en la competència lectora. Estudi de tres models d'aprenentatge en la realitat plurilingüe valenciana". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 125-135. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6725>

l'ensenyament bilingüe. Una passivitat de la majoria del professorat i uns grups de pressió clarament en contra van encoratjar la creença que l'aprenentatge de la llengua autòctona era en detriment d'altres matèries. Però feia ja molt de temps, des que Peal i Lambert (1962), varen desestimar la creença que la llengua materna és, en tots els casos, la millor opció per a l'escolarització de l'alumnat. De fet, actualment se sap que per als alumnes de llengua minoritzada l'escolarització en la primera llengua sí que és la millor opció, però en el cas de l'alumnat de llengua majoritària, no ho és necessàriament si l'objectiu és que aquests xiquets i xiquetes tinguen una bona competència funcional en les dues.

Encara que la situació ha millorat amb el temps, les polítiques lingüístiques no han estat suficients per a la recuperació del prestigi social d'una llengua minoritzada com el valencià com apunta Bodoque (2011) En aquest sentit l'única política s'ha fet a nivell educatiu i sembla insuficient o una càrrega massa pesada per a l'educació. No s'hi pot normalitzar cap llengua sense una política clara que afecte a cadascun dels diferents sectors de la societat com ja advertien Pascual i Sala (1996). Durant aquest temps hi ha hagut certs punts febles en l'aplicació i l'èxit del programes d'educació bilingüe. Trobem desequilibris en el sistema educatiu valencià pel que fa a l'educació plurilingüe, ja que aquesta es concentra en un percentatge molt important en l'educació pública, sobretot en les etapes de l'educació infantil i primària i, paral·lelament, se'n registren dèficits molt importants tant en l'educació concertada i privada, en general, com també en el pas de l'educació primària a l'educació secundària.

La formació lingüística del professorat en la nostra llengua ha estat un seriós problema. Mentre que la competència lingüística dels mestres i professors en castellà és, en general, suficient, hi ha encara dèficits importants en la competència en valencià sembla que la tònica continuarà amb l'acreditació dels mestres en llengües estrangeres quan es faça efectiva l'aplicació dels programes plurilingües.

Els resultats de les avaluacions realitzades per l'administració educativa no són públics, i tampoc no hi ha prou estudis sobre aquesta qüestió realitzats des d'altres àmbits, com ara les universitats com diu Domènech (2009).

L'arribada de les proves diagnòstiques als centres i la filtració d'alguns resultats a la premsa<sup>1</sup> en què es destaca l'avantatge dels alumnes que estudien en castellà sobre la resta, torna a posar entrebancs per a l'ensenyament en valencià com a llengua vehicular. Es fa una anàlisi dels resultats de les proves diagnòstiques clarament esbiaixat per diversos motius. Les proves no poden ser objectives des del moment en què el mateix tutor es converteix en l'aplicador i el corrector de la prova. En la classificació que es fa arribar als col·legis des de l'administració, tan sols es té present l'estatus socioeconòmic de l'alumnat (ISEC) i no els diferents programes d'ensenyament bilingüe, cosa que fa que alumnes d'immersió puguen traure pitjors resultats que els altres, quan resulta un handicap important per a aquests alumnes, castellanoparlants en la majoria, realitzar una prova en la L2 (valencià en aquest cas) i comparar-ho amb alumnes que estudien en la llengua materna i que fan les proves en aquesta mateixa llengua.

El nostre treball presenta un estudi estadístic al voltant de la comprensió lectora i com afecta els diferents programes d'ensenyament bilingüe el desenvolupament de les destreses lectores més importants, com ara velocitat i comprensió. Es pretén comparar diferents programes, com ara PIP i PIL, amb els resultats d'un centre monolingüe castellà.

S'obri un nou horitzó amb el decret que regularà l'ensenyament plurilingüe al nostre territori. Aquest canvi es basa en la hipòtesi de l'adquisició multilingüe de Cenoz i Genesee (1998) que explica com les persones que han adquirit un bilingüisme additiu (és a dir, un bilingüisme equilibrat en què l'adquisició de la segona llengua no es fa en detriment de la competència en la primera llengua) tenen accés a uns avantatges cognitius que faciliten l'adquisició de noves llengües.

Les investigacions realitzades sobre la introducció d'una tercera llengua en un sistema bilingüe mostren un optimisme moderat pel que fa als resultats. Cal tenir en compte les recomanacions metodològiques recollides per Vicent Pascual (2011) pel que fa a la incorporació de la llengua estrangera.

## 2. HIPÒTESIS DE LA INVESTIGACIÓ

Les hipòtesis que barallem en aquest treball d'investigació són corroborar amb un estudi sobre el nivell de comprensió lectora dels alumnes de diferents programes d'educació algunes dels fonaments més importants que la literatura científica ha aportat sobre l'educació bilingüe. En el treball volem demostrar, fonamentalment, les afirmacions següents:

1. El valencià com a llengua vehicular de l'ensenyament als centres d'immersió lingüística no representa cap trava ni dificulta la comprensió lectora en castellà.

<sup>1</sup> Batista, J. (4 de desembre de 2012). Los alumnos que estudian en castellano obtienen mejores resultados académicos. *Las Provincias*. Recuperat de <http://www.lasprovincias.es/v/20121204/comunitat/alumnos-estudian-castellano-obtienen-20121204.html>

2. Existeix una transferència lingüística del valencià al castellà en l'alumnat dels Programes d'Immersió Lingüística (PIL) pel que fa a la comprensió lectora en castellà.
3. L'alumnat del col·legi d'immersió experimenta una major progressió al llarg del temps en les habilitats lectores de velocitat i de comprensió.

### 3. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

La recerca està estructurada al voltant de les dades de les proves de *Lectura Eficaz* dels col·legis *La Salle*. Al llarg de tres anys s'arreglen les dades d'aquestes proves que mesuren diferents habilitats lectores, s'inicien quan els alumnes estan en 4t de educació primària i finalitzen a 6é.

### 4. MOSTRA

La mostra la componen un total de 81 alumnes de col·legis concertats de semblant nivell socioeconòmic, amb diversos programes lingüístics i diferents zones lingüístiques del País Valencià i Terol, amb la distribució següent:

- 25 alumnes d'un col·legi de la comarca de l'Horta Oest on es desenvolupa un Programa d'Immersió lingüística (PIL), on la lectoescriptura s'hi realitza en valencià, que serà la llengua vehicular d'ensenyament, i on s'introdueix el castellà com a assignatura i llengua vehicular a partir de 3r de educació primària. Segons les dades de l'enquesta 2010 sobre el *Coneixement i ús social del valencià* de la Conselleria d'Educació, és una zona on el castellà s'utilitza majoritàriament a casa amb un 56,2% que reconeix la preferència per aquesta llengua.
- 25 alumnes d'un col·legi de la comarca de l'Alcoià, on es du a terme un Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) i on el castellà i el valencià són llengües vehiculars d'ensenyament. Segons les dades de l'enquesta sobre el *Coneixement i ús social del valencià* de la Conselleria d'Educació, és una zona on el valencià és la llengua que s'utilitza majoritàriament a casa amb un 54,9%.
- 16 alumnes d'un col·legi de la comarca de l'Alcalatén, on es du a terme un Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) i on el castellà i el valencià són llengües vehiculars d'ensenyament. Segons les dades de l'enquesta sobre el *Coneixement i ús social del valencià* de la Conselleria d'Educació, és una zona on el castellà és la llengua que s'utilitza majoritàriament a casa amb un 41,9% però on el valencià té un pes específic també amb un 38,5%.
- 15 alumnes d'un col·legi de Terol amb un programa monolingüe en castellà.

### 5. INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

Els instruments d'avaluació utilitzats han estat les *Proves de Lectura Eficaz*, que es basen en les tècniques de lectura eficaz per millorar la lectura en l'alumnat segons Álvarez (1993). Aquestes proves de l'editorial Bruño s'utilitzen a les escoles *La Salle* en tots els centres a Espanya per a mesurar i avaluar les habilitats lectores.

L'avaluació es realitza de manera col·lectiva, tot aplicant quatre tests per any de la Bateria de Primària que té publicades l'editorial. Sobre un text llegit, es contesta un qüestionari de 20 ítems de comprensió i es mesura la velocitat lectora en relació amb la comprensió per a obtenir una dada d'interès: eficàcia lectora que relaciona fluïdesa i comprensió.

Les fórmules per a l'elaboració de les dades sobre velocitat i comprensió són les següents:

- *Velocitat lectora*: Nombre de paraules del text  $\times$  60 = Paraules/minut. Temps total en llegir convertit en segons.
- *Comprensió lectora*: Nombre d'encerts dels qüestionaris  $\times$  5 = % de comprensió.
- *Eficàcia lectora*: Resultat de Velocitat lectora  $\times$  % de comprensió obtingut = El resultat són paraules llegides i enteses/minut.

Aquestes proves es passen a l'hora en tots els col·legis durant una setmana concreta en una plataforma Moodle habilitada per a la tasca on la avaluació és recollida al mateix moment en una central de dades, la qual cosa facilita unes dades bastant fiables sense massa possibilitats de manipulació.

Per a la nostra investigació hem recollit les dades de les proves corresponents al primer i tercer trimestre dels cursos 2010/11, 2011/12 i 2012/13. S'ha fet un estudi longitudinal per observar-ne l'evolució, de tal forma que als resultats del curs 2010/11 els alumnes de la mostra estaven a 4t d'educació primària, durant el curs 2011/12 els mateixos alumnes estaven a 5é i al 2012/13 a 6é. El fet de que haja estat un estudi longitudinal ha influït negativament en el nombre total d'alumnes, ja que hem tingut una alta mortalitat estadística, la qual cosa ha minvat considerablement el nombre total de la mostra.

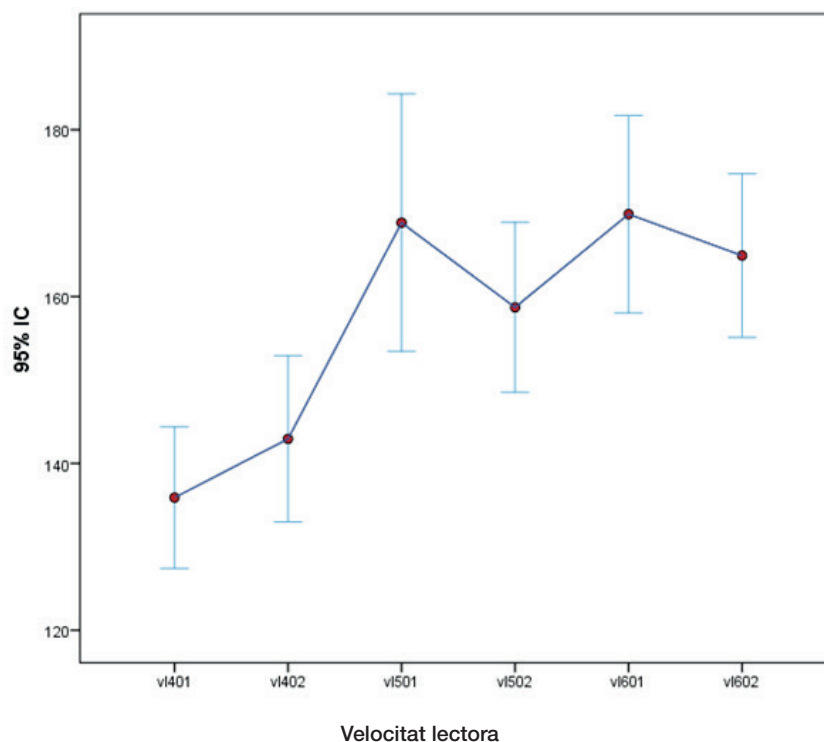
## 6. ANÀLISIS DE RESULTATS

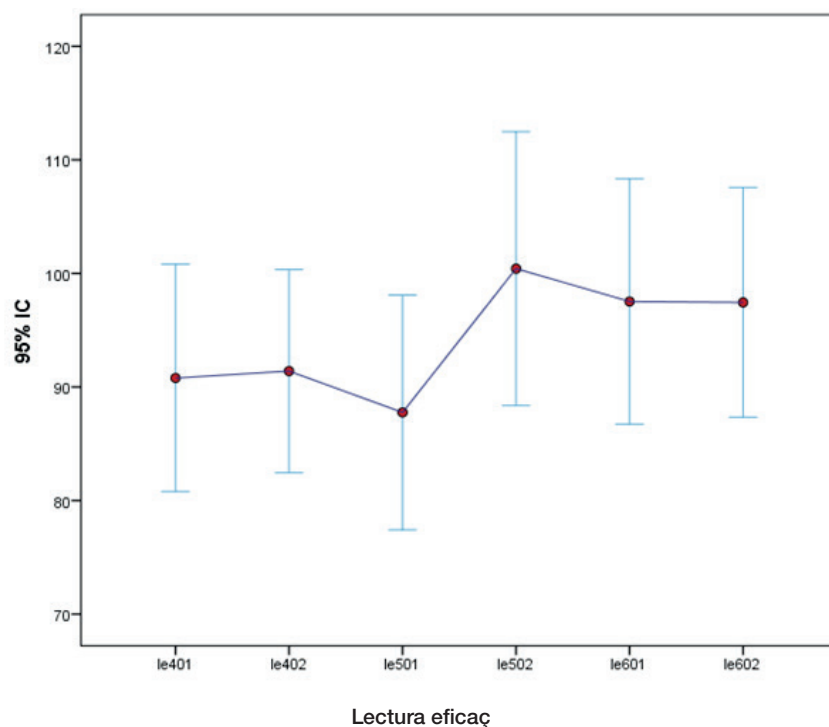
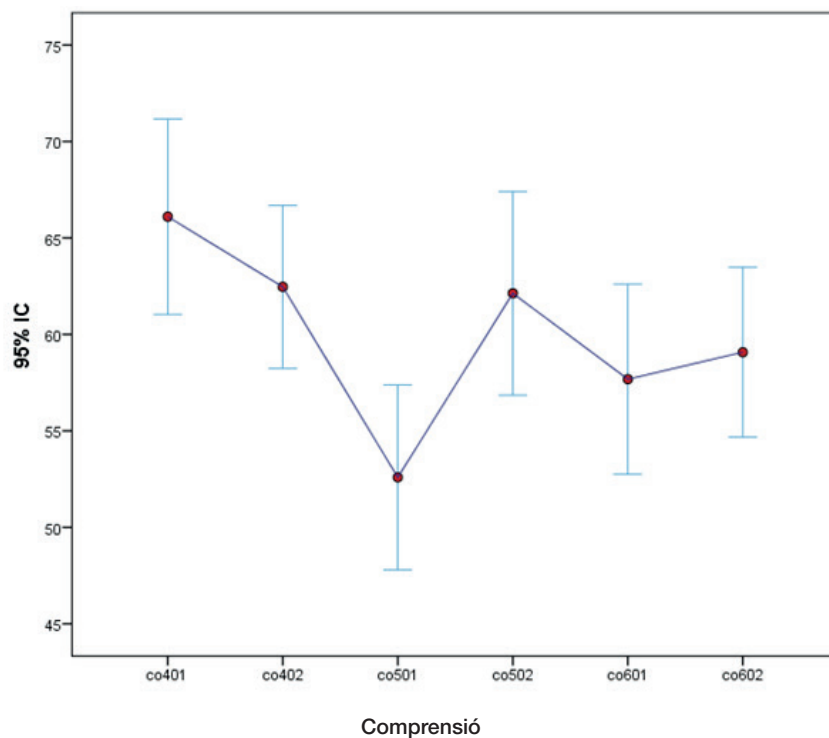
Descriptius globals de la velocitat lectora, comprensió i lectura eficaç

Estadístiques descriptives

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. típ.
vl401	81	74,9	224,8	135,896	38,3492
vl402	81	11,5	296,2	142,941	45,0659
vl501	81	83,6	637,1	168,854	69,8012
vl502	81	89,7	321,9	158,705	46,1012
vl601	81	91,2	403,4	169,881	53,4667
vl602	81	98,6	289,6	164,914	44,3539
co401	81	3	100	66,10	22,930
co402	81	10,0	100,0	62,463	19,0874
co501	81	10,0	85,0	52,593	21,6667
co502	81	10,0	100,0	62,130	23,8619
co601	81	2,5	100,0	57,679	22,2886
co602	81	10	93	59,07	19,880
le401	81	3,2	224,8	90,790	45,2829
le402	81	12,2	229,6	91,404	40,4548
le501	81	18,0	215,7	87,760	46,7706
le502	81	12,7	268,0	100,421	54,5119
le601	81	4,4	221,9	97,526	48,8566
le602	81	17	238	97,45	45,727
N vàlid	81				

Gràfics d'evolució de velocitat lectora, comprensió i lectura eficaç





Sense atendre al factor del programa lingüístic, es pot apreciar globalment que existeix un augment en la velocitat lectora des de 4t fins a 6é d'educació primària. No ocorre el mateix amb la comprensió lectora, que presenta una tendència a disminuir a mesura que es passa de curs. Finalment, la lectura eficaç pareix presentar una estabilització al llarg dels cursos amb una lleugera tendència a augmentar a partir del segon semestre de 5é i mantenir-se així fins el final de 6é, respecte de semestres anteriors. Descriptius per programa lingüístic de la velocitat lectora, comprensió i lectura eficaç

**Lectura eficaç**

	programa lingüístic								
	MONOLINGÜE			PIL			PIP		
	Recompte	Mitj.	Desv. típ	Recompte	Mitj.	Desv. Típ.	Recompte	Mitj.	Desv. típ
le401	15	91,5	45,1	25	97,6	40,9	41	86,4	48,3
le402	15	92,8	47,0	25	102,2	46,1	41	84,3	33,1
le501	15	88,0	49,2	25	101,1	49,2	41	79,6	43,6
le502	15	63,2	29,1	25	121,4	59,0	41	101,3	52,6
le601	15	98,2	45,6	25	111,7	54,7	41	88,7	45,2
le602	15	72	22	25	97	44	41	107	50

**Comprensió**

	programa lingüístic								
	MONOLINGÜE			PIL			PIP		
	Recompte	Mitj.	Desv. típ	Recompte	Mitj.	Desv. Típ.	Recompte	Mitj.	Desv. típ
co401	15	70	14	25	72	18	41	61	27
co402	15	65,8	19,7	25	62,8	21,2	41	61,0	17,8
co501	15	54,5	21,3	25	55,0	20,7	41	50,4	22,7
co502	15	45,0	17,6	25	70,0	24,3	41	63,6	22,9
co601	15	56,0	16,7	25	63,7	26,5	41	54,6	21,0
co602	15	49	14	25	59	19	41	63	21

**Velocitat lectora**

	programa lingüístic								
	MONOLINGÜE			PIL			PIP		
	Recompte	Mitj.	Desv. típ	Recompte	Mitj.	Desv. Típ.	Recompte	Mitj.	Desv. típ
vl401	15	126,7	37,9	25	134,9	37,2	41	139,9	39,5
vl402	15	140,1	51,4	25	157,4	47,9	41	135,2	39,5
vl501	15	159,9	43,0	25	191,9	107,7	41	158,1	40,7
vl502	15	140,0	35,8	25	172,7	46,6	41	157,0	47,4
vl601	15	183,2	87,0	25	176,2	38,1	41	161,2	45,0
vl602	15	162,6	48,2	25	161,8	39,7	41	167,7	46,4

**Efecte del factor temps i del programa lingüístic en les destreses lectores**

Per estudiar si existeixen diferències estadísticament significatives entre les mesures de les diferents destreses lectores, a causa de la influència del temps i del programa lingüístic s'ha realitzat una anàlisi de variància mixta.

Els resultats mostren que generalment existeix un efecte global de temps (curs o semestre),  $F(15,64)=7,144$ ,  $p<0.001$ , però no del programa lingüístic  $F(6,152)=0,878$ ,  $p=0.513$ . No obstant això, el programa amb interacció amb el temps sí produeix diferències significatives en les mesures de les destreses lectores àmpliament considerades,  $F(30,128)=2,152$ ,  $p=0.002$

Més interessant és considerar la influència d'aquests factors en cada una de les destreses lectores: velocitat, comprensió i lectura eficaç.

Com s'ha comprovat globalment, no existeixen diferències estadísticament significatives per efecte del programa lingüístic en cap de les tres destreses considerades. Sí es troba un efecte estadísticament significatiu per efecte del temps (curs/semestre) en dues de les destreses considerades (velocitat i comprensió) i no tant així en lectura eficaç. És a dir, sense comptar l'efecte del programa al llarg del temps les puntuacions en lectura eficaç no difereixen entre si, tal com pareixia indicar el gràfic de mitjanes globals anterior.

Curs

Variable	mesura	Suma de quadrats		Mitjana quadràtica	F	Sig.	Eta quadrat parcial
		tipus III	gl				
VI	Greenhouse-Geisser	81797,194	3,251	25161,355	15,309	0,000**	0,164
co	Esfericitat assumida	8711,528	5	1742,306	6,884	0,000**	0,081
lef	Esfericitat assumida	4146,047	5	829,209	1,160	0,329	0,015

\*\* Diferències significatives  $p < 0,001$ .

Per a una anàlisi més exhaustiva, tant en velocitat com en comprensió, s'hauria de realitzar una prova t de Student de mostres relacionades per a conèixer entre quins semestres es produeixen aquestes diferències. Encara que no es realitzen aquestes anàlisis, en les conclusions s'hi comenten algunes d'aquestes diferències. No obstant això, la interacció entre programa i curs produeix un efecte estadísticament significatiu en les tres variables. És a dir, que els distints programes, encara que no difereixen globalment entre si, es comporten longitudinalment de forma diferent.

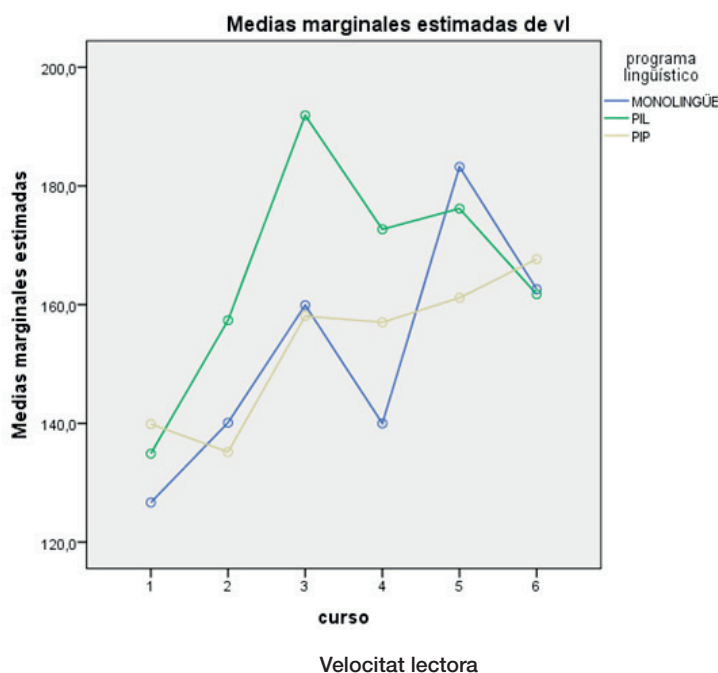
Curs x programa

Variable	mesura	Suma de quadrats		Mitjana quadràtica	F	Sig.	Eta quadrat parcial
		tipus III	gl				
vi	Greenhouse-Geisser	29276,719	6,502	4502,856	2,740	0,011*	0,066
co	Esfericitat assumida	8858,220	10	885,822	3,500	0,000**	0,082
lef	Esfericitat assumida	39081,504	10	3908,150	5,467	0,000**	0,123

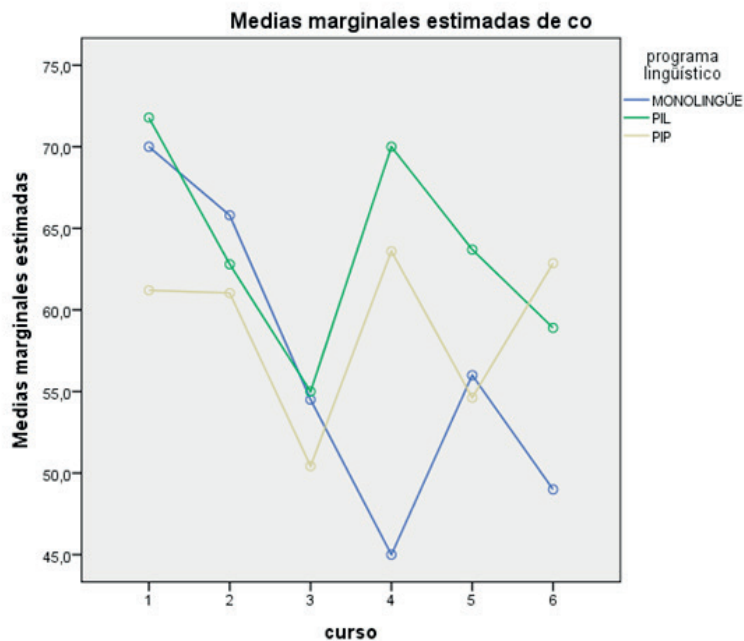
Diferències significatives: \*\* $p < 0,001$ , \*  $p < 0,05$ .

Una ullada detinguda als gràfics, que representen les mesures de les taules anteriors de descriptius per programes mostra l'efecte d'aquesta interacció.

Gràfics de perfil

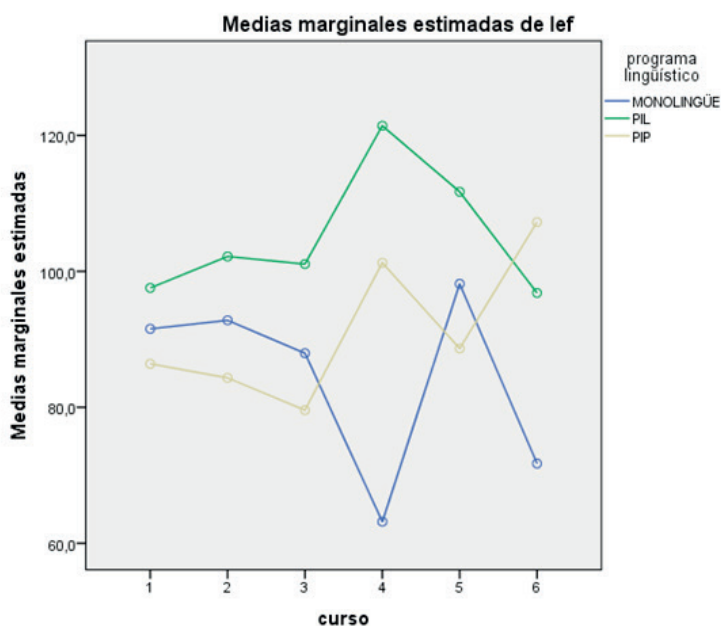


Respecte a la velocitat lectora, la tendència és més o menys paral·lela fins al primer semestre de 5é d'educació primària (3), encara que l'alumnat del grup PIL desputa molt més que la resta. No obstant això, a partir del segon semestre de 5é curs, amb diferents patrons, l'alumnat del grup monolingüe i l'alumnat del grup PIP incrementen la velocitat lectora fins a igualar-se amb el grup de PIL que disminueix respecte al repunt del primer semestre de 5t d'EP



Comprensió

En comprensió, el patró és semblant igualment fins el primer semestre de 5é, a la baixa. A partir d'ací l'alumnat, del grup PIL i del grup PIP tendeixen a augmentar la capacitat de comprensió en el 2n semestre d'aquest curs, al contrari del grup monolingüe, la comprensió del qual es desploma. Finalment, tant el grup PIP com el grup PIL obtenen nivells de comprensió semblants, encara que més baixos o semblants que en els cursos de 4t d'EP, excepte l'alumnat del grup monolingüe, la comprensió dels quals segueix a nivells baixos respecte als altres grups (PIL i PIP) i respecte al seu grup mateix en nivells de 4t d'EP. Sembla ser una qüestió de la instrumentació, és a dir, podria ser perquè el test en qüestió és més complex.



Lectura eficaç



En lectura eficaç ocorre el mateix que en anteriors destreses, fins al primer semestre de 5é es dona una tendència paral·lela encara que distinta que en comprensió; a partir d'ací, el comportament és idèntic al de comprensió.

## 7. CONCLUSIONS

L'objecte d'aquest estudi ha estat demostrar algunes de les hipòtesis més reconegudes a nivell internacional al voltant de l'educació bilingüe amb una mostra d'alumnat de diferents zones i programes lingüístics de la Comunitat Valenciana i Terol. Som conscients de les limitacions que ens trobem en aquest estudi, principalment per la mostra, a l'hora d'enunciar un seguit de conclusions generals derivades de les dades empíriques que aportem arran de la investigació.

Volem fugir de la temptació que hi ha en aquest tipus d'estudis de confondre observacions personals i subjectives amb resultats estrictament analítics. Per tant, dediquem aquest últim apartat del treball a sintetitzar les conclusions que hem estret tot revisant els objectius que ens hem marcat amb el disseny d'aquesta investigació. Finalment, oferirem les possibilitats que aquest treball presenta a l'hora d'avançar en diferents línies de recerca en un panorama de canvi pel que fa a l'educació bilingüe o plurilingüe al nostre país.

Respecte de les hipòtesis de treball i amb les dades analitzades que en donen els resultats, extraiem les conclusions següents:

1. L'ús d'una llengua minoritzada, el valencià, com a llengua vehicular de l'ensenyament, no implica en cap cas un detriment en el nivell de comprensió lectora assolit en la llengua dominant, el castellà, fins i tot en les situacions en que compta amb una presència significativa com és el cas dels centres d'immersió lingüística (PIL).
2. Es produeix una transferència lingüística en el centre PIL, del valencià al castellà atenent a les dades de l'estudi, en les competències lectores avaluades.
3. En la majoria de les destreses lectores avaluades, com a tònica general, les puntuacions més altes s'hi donen en els grups d'ensenyament bilingüe, encara que les diferències entre els models no s'hi mostren significatives.
4. La mostra sembla insuficient per demostrar que l'alumnat d'immersió experimenta una major progressió al llarg del temps en les habilitats lectores de velocitat i comprensió, encara que nombrosos estudis consideren que efectivament és així.

Darrere d'aquests resultats podem pensar explicar-los amb constructes teòrics àmpliament acceptats en els estudis científics sobre bilingüisme: les hipòtesis de la *interdependència lingüística* i dels *llindars mínim i màxim* de J. Cummins (1983) i el concepte de *bilingüisme additiu* de W. Lambert (1974). Segons aquests autors, és evident que en situacions de llengua minoritzada, com és el cas del valencià, un prerrequisit per obtenir un llindar més alt de competència bilingüe es mantenen les habilitats en la L1 en el cas de subjectes nadius o ensinistrar aquestes habilitats en la llengua minoritzada en el cas de subjectes de llengua majoritària.

Aquest sembla ser l'efecte que produeix la utilització del valencià com a llengua vehicular, ja que en tractar de desenvolupar molt el nivell en la llengua minoritzada produeix una transferència lingüística cap l'altra llengua del sistema escolar on també s'obtenen millors resultats, el que també ens porta a pensar en l'existència d'una competència comuna, *Common Underlying Proficiency*, segons Cummins (1978 i 1983) de tal manera que l'experiència en una llengua promou la competència comuna, més encara en dues llengües amb una curta distància interlingüística i, per tant, un major nivell de desenvolupament en l'altra llengua.

Aquest últim fet havia estat demostrat per Genesse (1995) en la avaluació que fa dels programes d'immersió en francès al Canadà en alumnes de llengua majoritària anglesa. Ens parla l'autor que després d'un any d'aprenentatge formal en llengua anglesa, l'alumnat d'immersió en francès arriba pràcticament a la paritat en totes les capacitats lingüístiques amb l'alumnat de programes que utilitzen l'anglès com a llengua vehicular. Destaca també Genesse que l'alumnat d'immersió és capaç de obtenir qualificacions més que raonables en les proves de lectura en llengua anglesa abans de rebre formació en anglès i que arriben al nivell de l'alumnat educat en anglès després d'un any de rebre formació en llengua anglesa. Aquesta dada suggereix que les habilitats adquirides en francès es poden transferir a l'anglès, donant així la raó a la hipòtesi de la Competència Subjacent Comuna de Cummins (1983).

Al nostre país aquest fet havia estat comprovat també als estudis de Domènech (1990), Díaz (1995), Bueno (1995) o Baldaqui (2003)

En la nostra investigació ha estat especialment gratificant comprovar el que diu la literatura científica al respecte. Al col·legi amb un programa d'immersió (PIL), s'introdueix el castellà com a llengua vehicular d'ensenyament a 3r de primària, per tant sols porten un curs que lligen i escriuen en castellà quan fan la prova que mesura les habilitats lectores en castellà. Per a nosaltres els resultats aconseguits en lectura són un èxit ja que en les tres habilitats avaluades els alumnes es mostren per damunt, o amb una diferència insignificant, comparant-lo amb el centre monolingüe en castellà.

Compartim les afirmacions d'autors com ara Baker (1997), Cummins (1983) o Lambert (1972), al respecte de l'ensenyament bilingüe perquè així queda demostrat en nombrosos estudis. Si volem ensenyar una llengua de manera efectiva no és suficient ensenyar-la com a assignatura, sinó que hem d'utilitzar-la com a llengua d'instrucció i d'ús, per a una autèntica comunicació al centre. El bilingüisme no és una anomalia que afecta a determinats alumnes sinó un enriquiment cultural i social i, a més a més, els programes bilingües i multilingües són essencials i funcionen de manera activa i productiva en una comunitat global, com defensen Cummins (1976), o Cenoz i Genesse (1998) entre d'altres.

Aquests tipus de programes poden afectar positivament tant al progrés intel·lectual com lingüístic i cognitiu. Sembla clar que l'infant que ha assimilat dues llengües té avantatges lingüístics sobre els que només n'han assimilat una. La majoria dels xiquets bilingües desenvolupen allò que s'ha denominat bilingüisme enriquidor, és a dir, sumen un segon idioma al seu repertori d'habilitats, sense cap despesa per a l'adquisició del primer idioma. El desenvolupament de destreses bilingües enriquidores comporta conseqüències positives per a l'evolució al àmbit acadèmic, lingüístic o intel·lectual.

En determinats contextos, com el valencià, el bilingüisme dóna als xiquets i xiquetes un major sentit de la pròpia identitat cultural. Des d'aquest punt de vista, els avantatges del bilingüisme no sols són educacionals sinó que fan referència a la integritat com a éssers humans. Però a més d'això, els infants alfabetitzats en dues llengües són més eficaços en el domini d'una tercera.

El *Programa d'Immersion Lingüística (PIL)* que es planteja entre els objectius el bilingüisme i el biculturalisme o pluralisme cultural, aconsegueix que una part significativa dels alumnes que en formen part passen de tenir com a primera llengua el castellà a autoconsiderar-se bilingües i, fins i tot, que els alumnes que han après a parlar en les dues llengües es decanten cap a una identificació plena amb la llengua minoritzada, el valencià, a més d'obtenir uns resultats més que satisfactoris en la majoria de les àrees.

Per a aconseguir ciutadans bilingües, els models educatius han de donar molta presència a la llengua més desfavorida que en el nostre cas continua sent el valencià. Els models amb poca presència del valencià no obtenen bons resultats en aquesta llengua i tampoc no milloren els resultats en castellà.

Finalment, cal tenir en compte el nou panorama lingüístic que s'obri davant nosaltres amb el plurilingüisme. Sembla que l'aposta de la majoria de governs per tot Europa camina en aquest sentit. L'aparició del *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües*, va suposar un canvi de mentalitat pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge. Aquest document sembla haver-se convertit en una guia fonamental de les institucions implicades en la dita tasca, amb la competència plurilingüe com a eix fonamental de les polítiques educatives a desenvolupar, com apunta Hoyos (2011). Sembla que l'aposta generalitzada a Espanya ha consistit donar més hores lectives a l'assignatura d'anglès sense tenir en compte que no sempre aquesta estratègia és la més recomanable en termes de competència lingüística per a l'alumnat. Segons Pascual (2008), el model didàctic d'ensenyament integrat de llengües i continguts curriculars és un dels millors mètodes per a l'ensenyament de llengües i esdevindrà en un model molt important per als sistemes educatius multilingües, com és el nostre cas.

Sembla que les comunitats autònomes amb més d'una llengua oficial tindran més dificultats a l'hora d'aplicar l'ensenyament integrat de les llengües. Les futures línies d'investigació podrien anar en aquest sentit. Comparar com les administracions de diferents parts d'Europa, com ara la regió del Trentino-Alto Adige a Itàlia o el País de Gal·les al Regne Unit, amb més d'una llengua oficial, han desenvolupat els diferents plans d'estudi, han format al professorat de llengües o han donat suport a l'ús social de les llengües minoritzades, ens pot donar pistes d'allò que té èxit i allò que no en té al panorama internacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, C. M. (1993). "Técnicas de lectura eficaz". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18: 83-91.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Baldaquí, J. M. (2003). *Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe*. V. Martines (coord.) *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora i literaria*. Barcelona: Graó.
- Bodoque, A. (2011). "El model valencià de política lingüística". *Revista de llengua i dret*, 56: 143-171.
- Bueno, V. (1995). *Bilingüisme i educació a la Comunitat Valenciana* (Tesi doctoral). València: Universitat de València.
- Cenoz, J., Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consell d'Europa (2002). *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.
- Conselleria d'Educació i Cultura (2010). *Coneixement i ús social del valencià*. València: G.V.
- Cummins, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
- Cummins, J. (1978). "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups". *The Canadian Modern Language Review*, 34: 395-416.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, 6/21: 37-62. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821962>
- Diez, I. (1995). *Nivells lingüístics en els alumnes del tercer cicle d'EGB a la Comunitat Valenciana* (Tesi doctoral). València: Universitat de València.
- Domenech, J. L. (1990). *Avaluació i seguiment del valencià com a llengua vehicular d'ensenyament* (Tesi doctoral). València: Universitat de València.
- Doménech, J. L. (2009). "Estudis i investigacions sobre la introducció del valencià a l'ensenyament". *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 12/1: 45-63.
- Genesee, F., Tucker, G. R. (1990). Educación bilingüe. En Husen Postlethwaite, *Enciclopedia internacional de la educación*, MEC-Vicens Vives, vol.1, 634
- Genesee, F. (1995). The Canadian Second Language Immersion Program. Garcia, O. & Baker, C. (eds.) *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader extending the Foundation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoyos, M. S. (2011). "El desafío de los programas plurilingües en España". *Cuadernos Comillas*, 2. *Revista internacional de Aprendizaje del Español*, 37-50.
- Huguet, A., Madariaga, J. (2005). *Fundamentos en educación bilingüe*. Bilbao: Universitat del País Basc.
- Lambert, W. E., Peal, E. (1962). "The Relation of Bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied*. 76/27: 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Lambert, W. E. (1974). "A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence". *Canadian Modern Language Review*, 31/2: 108-116.
- Lambert, W. E., Tucker G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- Molins, M. (2002). El trilingüismo: un reto para las escuelas del tercer milenio. F. Luttikhuisen (ed.) *V congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques: the language of international communication*, 214-217. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- Pascual, V. (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i contigut en una L2. *Caplletra*, 45: 121-152.
- Pascual, V. (2011). *Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- Pascual, V., Sala, V. (1996). "Escola i política lingüística al País Valencià". *Temps d'educació*, 16: 195-219.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). "El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60: 65-76
- Signoret, A. (2003). "Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?" *Perfiles Educativos*, 25/102: 6-21.