



## **Desarrollo de la lectura en entornos plurilingües en niños de 2º de Primaria**

**Esther, Moraleda; Mª del Sol, Chaves; Mª Carmen, Aguilera. Universidad Europea de Madrid [esther.moraleda@uem.es](mailto:esther.moraleda@uem.es)**

### **1. Marco teórico:**

---

El estudio del aprendizaje de segundas y terceras lenguas es un tema de actual interés científico, especialmente a nivel educativo. En el marco social europeo actual caracterizado por su diversidad lingüística parece fundamental que uno de los objetivos centrales de la política lingüística europea sea la promoción de la educación bilingüe y plurilingüe entendida como valor y competencia (Madrid, 2005). El concepto de plurilingüismo se define como la habilidad de usar varias lenguas para la comunicación interpersonal, incluyendo a la competencia intercultural, puesto que la comunicación con otras personas implica una acción intercultural. La UNESCO en 1999, en su Resolución 30 C/12, ya defendía la educación plurilingüe como la única forma de responder a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, así como de atender las necesidades específicas de comunidades distintas en cuanto a su cultura y su lengua (ONU-UNESCO, 2003).

A su vez, se debe destacar que la diversidad lingüística es también un valor educativo asociado con la tolerancia lingüística y la educación intercultural (Beacco y Byram, 2003; Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2005; Instituto Cervantes, 2005).

El bilingüismo y el plurilingüismo deben ser considerados como un instrumento valioso para la educación personal de los alumnos y la educación de la ciudadanía. Por ello, es de especial importancia para los sistemas educativos, que incentiven el estatus y el desarrollo de los repertorios lingüísticos considerados como variedades lingüísticas (lenguas) a disposición de la comunidad (Beacco y Byram 2003).

Asimismo, la investigación ha demostrado que el bilingüismo y el plurilingüismo mejoran las capacidades cognitivas de los alumnos (Hakuta 1986; Cummins 1989; Krashen 1996; Green 1997; Baker, 2000; Mehisto y Marsh, 2011). Por tanto, parece claro que el desarrollo de otras lenguas distintas a la materna necesita ser promocionado.

Bajo la premisa del desarrollo del plurilingüismo, viene desarrollándose en



Europa, incluida España, desde los años 90 del siglo pasado nuevas formas de concebir la enseñanza de las lenguas extranjeras materializándose estas ideas en la implantación de programas bilingües y plurilingües a gran escala a través del modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua extranjera).

En España, los programas AICLE están presentes en todas las etapas educativas aunque su presencia es más evidente en las etapas de Primaria y Secundaria. La organización de estos programas puede variar entre comunidades autónomas e incluso a veces entre centros, pero a modo de resumen podría afirmarse que en la mayoría de los centros el porcentaje de inmersión en la lengua extranjera se encuentra entre un 35%-50% (inmersión parcial) y que las materias curriculares más comúnmente impartidas a través de la lengua extranjera son Conocimiento del Medio, Educación Física, Plástica y Música.

La perspectiva plurilingüista fomentada desde las instituciones europeas implica la diversificación de las lenguas ofrecidas en los centros educativos. Una amenaza para el fomento de la competencia plurilingüe es la presencia abrumadora de programas bilingües en lengua inglesa no solo en nuestro país sino en el resto de la escena europea. La escasa oferta de programas bilingües en otras lenguas (alemán, español, francés, ruso, italiano, etc.) junto con la clara hegemonía del inglés como primera lengua extranjera en los currículos educativos europeos son evidencias de que el objetivo del plurilingüismo está aún lejos de ser alcanzado. Desde la implantación en España de los programas bilingües a través de la modalidad AICLE, se han llevado a cabo numerosas investigaciones en torno a los niveles de competencia en la lengua extranjera (inglés) alcanzados por los alumnos (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, y Lasagabaster, 2010; Navés y Victori, 2010; Villoria, Hughes y Madrid, 2011). También ha sido objeto de estudio, aunque en menor medida, el rendimiento académico de los alumnos en las materias curriculares impartidas a través de la lengua extranjera (inglés) (ver Sierra, Gallardo del Puerto y Zarobe, 2011; Madrid, 2011; Anghel, Cabrales y Carro, 2013). En cambio, todavía siguen siendo escasas las investigaciones en torno a la influencia de la lengua extranjera en el desarrollo de la L1 de los alumnos, no solo en el ámbito español sino también en otros contextos europeos (Sierra, Gallardo del Puerto y Ruiz de Zarobe, 2011).

De las observaciones realizadas en distintos estudios se desprende la necesidad auténtica de ahondar en investigaciones de campo en instituciones bilingües y de poner los resultados al alcance de docentes (Segovia, 2008). Por ello, creemos conveniente realizar un estudio en profundidad acerca de la implantación de los programas bilingües y trilingües en España a través de la comparación de la competencia en lectoescritura adquirida por los alumnos a lo largo del primer ciclo de Primaria.



Por tanto, el principal objetivo de este estudio es conocer el nivel de competencia lecto- escritora en español de alumnos de programas bilingües y trilingües. Los objetivos secundarios son:

- Analizar el proceso de desarrollo y el curso evolutivo de la lectura en el primer ciclo de Educación Primaria (1º y 2º Curso).
- Determinar si las destrezas en español de lectura de los alumnos de centros bilingües y trilingües se ven afectadas por la inmersión en la lengua extranjera (inglés).

## 2. Metodología:

---

Para la selección de la muestra, se contactó con distintos centros de Primaria nacionales (centros no AICLE, centros con programas bilingües en inglés y un centro con programa plurilingüe español-valenciano-inglés), cuyos alumnos podían adecuarse a cada uno de los grupos experimentales que se propusieron. Para ello, inicialmente se realizó una primera toma de contacto telefónica para explicar los objetivos del proyecto y la posible implicación de los centros en el mismo. Una vez aceptada la participación, se pidió autorización por escrito a los padres. Asimismo, los investigadores se trasladaron a los centros educativos donde se procedió a la toma de datos. Los niños eran sacados individualmente del aula ordinaria a una clase habilitada para tal efecto, donde un miembro del equipo procedía a la realización de las pruebas.

### ***Instrumentos***

A nivel de inteligencia (para el previo emparejamiento de los grupos experimentales) se utilizó el test WISC-IV (Weschler, 2003). Para la evaluación de la lectoescritura, se utilizó el test TALE (Toro y Cervera, 1984). Es una prueba destinada a determinar los niveles generales de la lectura y escritura de 6 a 10 años. Comprende dos partes (Lectura y Escritura) cada una de las cuales está integrada por varias pruebas. En el caso de la lectura se evalúa lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), tiempo invertido en cada una de ellas, lecturas de sílabas, tiempo invertido en lectura de sílabas, lectura de palabras (y pseudopalabras), tiempo correspondiente invertido, tiempo invertido en lectura automática de textos, tiempo invertido en lectura comprensiva de textos, preguntas acertadas en lectura comprensiva y puntuación total (en lectura)

### ***Participantes***



La muestra estuvo compuesta por un total de 258 alumnos de 2º de Primaria. Tanto el grupo monolingüe (con alumnos procedentes de centros no AICLE de varias comunidades autónomas) como los dos grupos experimentales (bilingüe – Aragón, Castilla-La Mancha y Madrid- y trilingüe- Comunidad Valenciana) estaban formados por 86 alumnos.

En el primer grupo, el grupo no AICLE, los alumnos reciben 3 horas semanales de Inglés a la semana. Los centros de los que forman parte estos alumnos no ofrecen clases extraescolares de lengua inglesa. Los alumnos de los centros bilingües español-inglés cursan además de la asignatura de Inglés, al menos una materia curricular más en lengua inglesa. Por último, los alumnos del centro trilingüe reciben 6 sesiones semanales de inglés y 4 sesiones semanales de valenciano.

### 3. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

---

En esta comunicación solo se presentan los datos relativos a las pruebas de competencia lectora. Los resultados del ANOVA de muestras independientes realizado muestran un efecto significativo en diferentes niveles. Existen diferencias significativas entre el grupo trilingüe y los grupos monolingües y bilingües en la puntuación total de lectura de letras minúsculas siendo el grupo trilingüe el que mostró un mayor número de aciertos ( $F(1, 257) = 19.83$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo monolingüe y  $F(1, 257) = 9.93$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe). Por otro lado, existen diferencias significativas a favor del grupo monolingüe en cuanto al tiempo invertido en la prueba de lectura automática. Este grupo ha mostrado una mayor velocidad lectora en esta tarea con respecto a los otros dos grupos experimentales  $F(1, 257) = 2.44$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe y  $F(1, 257) = 0.30$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo trilingüe). Por último, los datos señalan que también existen diferencias significativas en la puntuación total de lectura obtenida (lectura de, lectura de...) (aciertos realizados) a favor del grupo trilingüe  $F(1, 257) = 28.37$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo monolingüe y  $F(1, 257) = 8.64$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe. Aparecen, además, valores significativos entre el grupo bilingüe y el grupo trilingüe en el tiempo invertido en lectura de letras mayúsculas, a favor del grupo trilingüe ( $F(1, 257) = 11.74$ ;  $p < .005$ ). No existen diferencias significativas entre el grupo experimental monolingüe y el bilingüe en ninguna de las pruebas.

En resumen, se puede afirmar que no se ha observado una menor competencia lectora en español ni en el grupo bilingüe ni en el trilingüe con respecto al grupo de control monolingüe.



#### 4. Resultados y/o conclusiones

---

En esta comunicación solo se presentan los datos relativos a las pruebas de competencia lectora. Los resultados del ANOVA de muestras independientes realizado muestran un efecto significativo en diferentes niveles. Existen diferencias significativas entre el grupo trilingüe y los grupos monolingües y bilingües en la puntuación total de lectura de letras minúsculas siendo el grupo trilingüe el que mostró un mayor número de aciertos ( $F(1, 257) = 19.83$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo monolingüe y  $F(1, 257) = 9.93$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe). Por otro lado, existen diferencias significativas a favor del grupo monolingüe en cuanto al tiempo invertido en la prueba de lectura automática. Este grupo ha mostrado una mayor velocidad lectora en esta tarea con respecto a los otros dos grupos experimentales  $F(1, 257) = 2.44$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe y  $F(1, 257) = 0.30$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo trilingüe). Por último, los datos señalan que también existen diferencias significativas en la puntuación total de lectura obtenida (lectura de, lectura de...) (aciertos realizados) a favor del grupo trilingüe  $F(1, 257) = 28.37$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo monolingüe y  $F(1, 257) = 8.64$ ;  $p < .001$  con respecto al grupo bilingüe. Aparecen, además, valores significativos entre el grupo bilingüe y el grupo trilingüe en el tiempo invertido en lectura de letras mayúsculas, a favor del grupo trilingüe ( $F(1, 257) = 11.74$ ;  $p < .005$ ).

No existen diferencias significativas entre el grupo experimental monolingüe y el bilingüe en ninguna de las pruebas.

En resumen, se puede afirmar que no se ha observado una menor competencia lectora en español ni en el grupo bilingüe ni en el trilingüe con respecto al grupo de control monolingüe.

#### 5. Discusión y conclusiones:

---

El objetivo principal de esta investigación era determinar si la competencia en lectoescritura en español de los alumnos participantes en programas bilingües y trilingües se estaba viendo afectada por la exposición al inglés y si su competencia estaba evolucionando acorde a su edad. Asimismo, era intención de este estudio contribuir a arrojar luz sobre un área poco explorada en la investigación sobre AICLE, como es el aprendizaje de la lengua materna.



Los resultados de nuestro estudio demuestran que la competencia lectora en español de los participantes no se ve afectada por el programa AICLE. Parece, pues, que los alumnos son capaces de mantener separadas la L1 y la L2 y, en el caso de los alumnos del centro de la Comunidad Valenciana, una L3. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones en el ámbito europeo (Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007) y nacional (Egiguren, 2006, citado en Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010; Ramos, Ortega y Madrid, D., 2011).

Los resultados de este estudio parecen confirmar la correlación que se establece entre el uso de estrategias de aprendizaje y eficacia en el aprendizaje. Diversos estudios han señalado la estrecha relación entre el desarrollo de la capacidad de leer y escribir en la L1 y la adquisición de segundas lenguas al producirse una transferencia de competencias desarrolladas durante el proceso de aprendizaje de la L2 a la L1. Esas competencias se refieren a las sub-destrezas necesarias para la decodificación léxica tales como la conciencia fonológica y el reconocimiento de la correspondencia letra-sonido (Erdos, Genesee, Savage y Haigh, 2010; Genesee y Jared, 2008). Podría concluirse, pues, que aprender contenidos a través de una L2 fomenta el desarrollo de la conciencia metalingüística en la L1, decisiva en la adquisición de la competencia en lectoescritura.

Finalmente, para corroborar que aprender materias curriculares a través del inglés no es perjudicial para la competencia lingüística global desarrollada por los alumnos en español, sería necesario comprobar que la capacidad de escribir en español de los alumnos de los grupos experimentales tampoco se ve afectada por el aprendizaje de contenidos a través del inglés. De igual manera, a partir de los datos recogidos en este estudio sería interesante explorar si existen diferencias significativas individuales entre los alumnos de los grupos experimentales en función de su L1 (español, lengua de inmigración o valenciano) o qué aspectos metodológicos y de organización de los programas bilingüe y trilingüe pueden estar contribuyendo al correcto desarrollo del español de los alumnos participantes en la investigación.

La clara apuesta de las comunidades autónomas por el modelo AICLE requiere investigaciones rigurosas, de gran alcance, sobre el efecto de estos programas en la L1 de los alumnos, por lo que consideramos necesario más investigación al respecto, especialmente en la etapa de Educación Primaria, que se considera una de las más importantes a nivel de aprendizajes.



## 6. Bibliografía

---

- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. En A. Cabrales y A. Ciccone (coords.), *La educación en España. Una visión académica* (pp. 50-93). Madrid: Fundación Fedea. Disponible en:  
<http://www.fedea.net/educacion/monografia-2013/web-monografia-educacion-2013.pdf>
- Baker, C. (2000). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Council of Europe (2005). *Plurilingual education in Europe: 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, California: California Association for bilingual Education.
- Erdoş, C., Genesee, F., Savage, R. and Haigh, C. (2010). Individual differences in second language reading outcomes. *International Journal of Bilingualism*, 15(1), 3-25.
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49, 140-147.
- Greene, J. (1997). A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research. *Bilingual Research Journal*, 2(3), 103-122.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Instituto Cervantes (2005). Bases comunes para una Europa plurilingüe, ideas-fuerza de una política lingüística europea. En: Centro Virtual Cervantes, 2005. Recuperado de:  
<[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/garcia/p05.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/p05.htm)>.
- Krashen, S. (1996). *Under Attack: The Case against Bilingual Education*. Culver City, California: Language Education Associates.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 31-42.
- Madrid, D. (2005). Bilingual and Plurilingual Education in the European and



- Andalusian Context. *International Journal of Learning*, 12(4), 177-186.
- Madrid, D. (2011). Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Sciences. En D. Madrid y S. Hughes (Eds.). *Studies in Bilingual Education* (pp.195- 222). Peter Lang.
- Mehisto, P. y Marsh, D. (2011). Approaching the Economic, Cognitive and Health Benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 21-48). Peter Lang.
- Merisuo-Strom, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education, *Teaching and Teacher Education* 23, 226-235.
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. En D. Lasagabaster, y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-54). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Ramos, A.M., Ortega, J.L. y Madrid, D. (2011). Bilingualism and Competence in the Mother Tongue. En D. Madrid y S. Hughes (Eds.). *Studies in Bilingual Education* (pp.135-156). Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a Bilingual Community: The Basque Autonomous Community. En D. Lasagabaster, y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 12-29). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education* 21, 328-341.
- Segovia, M. (2008). *Efectos de la segunda lengua en la escritura de sujetos bilingües en su lengua materna*. XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Sierra, J.M., Gallardo, F. y Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Good practices and future actions in CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 317-338). Peter Lang.
- Toro, J. y Cervera, M. (1984). TALE Test de análisis de lectoescritura. Madrid: Visor.
- Villoria, J., Hughes, S. y Madrid, D. (2011). Learning English and Learning through English. En D. Madrid y S. Hughes (Eds.) *Studies in Bilingual Education* (pp.157-194). Peter Lang.
- Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children-WISC-IV. Psychological Corporation.



---

Organizado por:

