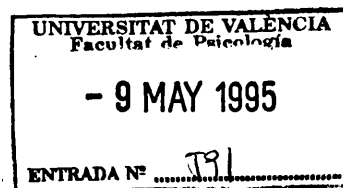


**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
**Facultat de Psicologia**



***AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA DE L'ÚS DEL VALENCIÀ COM  
LLENGUA D'ENSENYAMENT A L'EDUCACIÓ GENERAL BÀSICA***

**TESI DOCTORAL**

**PRESENTADA PER:**

**ISMAEL DIEZ i CALATRAVA**

**DIRIGIDA PER:**

**DR. ESTEBAN PEREZ DELGADO**

**DR. JOAN PASCUAL LLOBELL**

**VALÈNCIA, MAIG 1995**



UMI Number: U603051

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U603051

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 386.266

L. 385.576

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FISIOLÓGICA
BIBLIOTECA
Nº de entrada nº 7824
Fecha: 18-9-95
Signatura P-432

BIO. T 1280

# ESQUEMA

## I.- EL BILINGÜISME. CARACTERÍSTIQUES DEL BILINGÜISME ESCOLAR VALENCIÀ.

### *INTRODUCCIÓ*

### **CAPÍTOL 1** ***CARACTERÍSTIQUES DEL BILINGÜISME***

**1.1.- Concepte de bilingüisme**

**1.2 .- Característiques de l'individu bilingüe**

**1.3 .- Formes d'adquisició del bilingüisme**

**1.4.- Efectes del bilingüisme sobre les característiques personals**

### **CAPÍTOL 2** ***BILINGÜISME I EDUCACIÓ***

**2.1.- Concepte d'educació bilingüe**

**2.2.- Tipus de programes d'educació bilingüe**

- Classificació de Fishman-Lovas
- Classificació de Skutnabb-Kangas
- Classificació de Siguan i MacKey

**2.3.- Elements d'una teoria de l'educació bilingüe**

**2.4.- Factors socioculturals de l'educació bilingüe**

### **CAPÍTOL 3**

## ***CARACTERITZACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA DEL PAÍS VALENCIÀ.***

**3.1.- Antecedents històrics**

**3.2.- Llengua i població en l'actualitat del País Valencià**

3.2.1.- Domini i ús de la llengua en la població actual

3.2.2.- Distribució territorial del domini del valencià

3.2.3.- Rol del valencià a la societat actual valenciana

### **CAPÍTOL 4**

## ***L'EDUCACIÓ BILINGÜE AL PAÍS VALENCIÀ***

**4.1.- Legislació sobre l'ensenyament bilingüe a l'EGB**

**4.2.- Situació de la llengua a l'ensenyament valencià**

## **II.- LA PRESENCIA CURRICULAR DEL VALENCIÀ A L'EGB. AVALUACIÓ D'UN MODEL BILINGÜE**

### **CAPÍTOL 5**

#### ***PLA DE LA INVESTIGACIÓ***

**5.1.- Disseny de la investigació**

**5.2.- Objectius de la investigació**

### **CAPÍTOL 6**

#### ***ESTRUCTURA I ESTRATÈGIA DE LA INVESTIGACIÓ***

**6.1.- Instruments**

6.1.1.- Construcció dels instruments

6.1.2.- Descripció de les proves (VAL i CAL).  
Anàlisi de la consistència interna

6.1.3.- Escalament multidimensional

6.1.3.1.- Escalament multidimensional  
(VAL)

6.1.3.2.- Escalament multidimensional  
(CAL)

6.1.4.- Puntuacions centils

6.1.4.1.- Puntuacions centils de les proves de  
CAL

6.1.4.2.- puntuacions centils de les proves de  
VAL

6.1.5.- Descripció enquesta sociolingüística

**6.2.- Mostra experimental**

**6.3.- Variables**

6.3.1.- Programa educatiu

6.3.2.- Zona lingüística

## **CAPÍTOL 7**

### ***ANÀLISI DELS RESULTATS***

**7.1.- Anàlisi dels resultats segons el model educatiu**

**7.2.- Anàlisi dels resultats segons la zona sociolingüística**

**7.3.- Anàlisi dels resultats en combinació del model  
educatiu i la zona sociolingüística**

### ***CONCLUSIONS***

### ***BIBLIOGRAFIA***

***INDEX TAULES, GRÀFICS, FIGURES I ANNEXOS***

***ANNEXOS***



**I.- EL BILINGÜISME. CARACTERÍSTIQUES DEL  
BILINGÜISME ESCOLAR VALENCIÀ.**

# **INTRODUCCIÓ**

## INTRODUCCIÓ

Des de sempre el llenguatge ha constituït un dels temes fonamentals de la reflexió dels éssers humans, tant en els aspectes individuals de la seua adquisició i aprenentatge, com en els processos socials de contacte de llengües, aspectes diferencials, etc... L'existència d'una gran varietat de llengües i el ràpid creixement de les comunicacions ha fet que l'interès per aquests temes no sols no disminueixca sinó que més bé augmente.

El debat sobre els temes lingüístics sol despertar un gran apassionament tant en els cercles més intel·lectuals com en aquells més populars; de fet en el món actual molts dels conflictes que existeixen entre diversos pobles estan acompanyats d'un conflicte lingüístic entre les comunitats en litigi (Nelde P, 1991).

L'estudi científic de molts fenòmens va assolint cada dia un caràcter més interdisciplinar. Aquesta tendència es manifesta especialment en l'estudi del tema del Llenguatge, ja que es tracta d'un procés molt actiu, contínuament dinàmic i en constant interacció amb un munt de factors de tipus individual, sociològic, històric, organitzatiu, etc.... Així, en aquest sentit, hi ha autors que parlen de Psicosociolingüística, denominant d'aquesta manera una disciplina científica que interdisciplinàriament atén els aspectes sociològics, psicològics i lingüístics del llenguatge (Espí Guzman, 1988).

Siga com siga, la ciència que s'ocupa de l'estudi del llenguatge, la Psicolingüística, sorgida inicialment de la fusió de la Psicologia i la Lingüística, es relaciona cada vegada amb més disciplines i és una de les parcel·les de la recerca científica que

ha conegut un progrés molt espectacular amb una història curta en el temps però extremadament complexa i plena de realitzacions. (Serra M., Vila I. 1986; Dolz, J.1988)

Aquesta importància creixent en el conjunt de la psicologia sobre els temes del llenguatge es reflexa àmpliament en l'Estat Espanyol, especialment sensible per la presència de diverses llengües. L'augment i consolidació dels estudis psicolingüístics es realitza fonamentalment en dues direccions: per una banda en relació amb els avanços de la psicologia cognitiva i per altra en relació al bilingüisme de les zones perifèriques de l'Estat i els problemes que se'n deriven com la presència de les llengües de les diferents nacionalitats en el sistema educatiu. (Vila, I 1986, 1993).

Aquesta presència de les llengües auctòctones en el sistema educatiu de les diferents Comunitats Autònomes de l'Estat Espanyol ha fet que en els darrers anys majoritàriament des de fora però també dins d'aquests territoris s'hagen produït fortes discussions. Moltes de les motivacions que hi ha amagades a sota d'aquestes apassionades discussions estan més relacionades amb posicionaments ideològics que amb factors pedagògics. (Vila Moreno, 1995)

En l'àmbit del País Valencià la majoria d'aquestes baralles han tingut com element principal un d'aquests dos arguments: la utilitat o no d'introduir el valencià com matèria d'ensenyament o com llengua vehicular de l'ensenyament i, molt relacionat amb aquest, les possibles carències que en el domini del castellà o en els àmbits cognitius i personals de l'alumnat podia produir aquesta presència de la llengua pròpia en el currículum escolar.

Com en la resta de l'Estat Espanyol, la polèmica en la societat valenciana, malgrat d'estar centrada en la política educativa de la Generalitat, ha tingut més a veure amb els drets individuals o col·lectius que amb els resultats, els avantatges i

les dificultats dels diferents models d'educació bilingüe que s'estaven aplicant o que eren susceptibles d'aplicar-se.

En molt poques ocasions el bilingüisme educatiu valencià ha estat sotmès a una anàlisi seriosa de la seua eficàcia o a la determinació de quins serien els factors que més afavoririen o entrebancarien uns efectes òptims de la presència de les dues llengües en les escoles, a les quals hi ha que afegir en moltes circumstàncies l'estudi d'un idioma estranger.

Per la seua banda, malgrat d'ésser un tema molt present en el carrer, les institucions universitàries valencianes no han dedicat molts esforços, segurament no tants com caldria, a analitzar des d'una òptica científica i acadèmica els efectes d'aquesta nova realitat en el País Valencià, el que ha permès a determinats sectors realitzar afirmacions totalment demagògiques que no passarien la més mínima de les anàlisis.

Aquesta investigació vol contribuir a mitigar una mica la mancança d'investigació que acabem de comentar. Anem a analitzar els nivells de competència lingüística en valencià i en castellà de la primera promoció d'alumnat d'Educació General Bàsica que en tota la història del País Valencià ha cursat en l'escola pública, amb caràcter oficial, un programa educatiu bilingüe, utilitzant el valencià com una de les llengües vehiculars de l'ensenyament.

Quan l'EGB està a punt de concloure i en l'horitzó estan vislumbrant-se els nous models que la LOGSE i la Reforma Educativa estan implantant, volem expressar una sèrie de reflexions, basades en dades científiques i no en simples opinions personals, sobre els efectes d'un model d'educació bilingüe que, dissenyat per la Generalitat Valenciana, està seguint un nombre molt considerable dels escolars valencians.

És l'objectiu d'aquest treball contribuir modestament a la reflexió sobre la realitat del sistema educatiu valencià, des de la perspectiva de que l'educació en aquest País ha de tindre sempre present la situació de llengües en contacte ,o en conflicte, que hi ha a la societat valenciana. Ens agradaria que esta investigació ,i moltes altres que es faran a les universitats valencianes, contribueixca un poc a centrar i clarificar aquests aspectes tan confosos en molts sectors socials valencians.

L'autorespecte i l'autoestima del poble valencià ha de passar necessàriament per la concepció de que la seua pròpia llengua és un mitjà vàlid pel futur ,per la creació i la comunicació. Del coneixement de la pròpia realitat i de l'avaluació de les experiències pròpies, com ara pretenem fer, han d'eixir els indicadors que ens facen progressar col.lectivament amb tots els bagatges, entre ells el lingüístic.

# **CAPÍTOL 1**

## ***CARACTERÍSTIQUES DEL BILINGÜISME***

## 1.1.- CONCEPTE DE BILINGÜISME

El bilingüisme és un fenomen molt complexe tant pels diferents components que abarca, cognitius, comportamentals, etc..., com per la varietat de situacions i contextos en els quals es troba present. Al món es troben actualment 200 estats sobirans i almenys 4000 llengües ( Siguan i Mackey, 1989), la qual cosa ens dona una idea de l'enorme diversitat de relacions i situacions que es produeixen en el contacte de les llengües, en les relacions entre els grups socials lingüísticament diferents i la varietat de circumstàncies de les persones en relació a les llengües. Tota aquesta amalgama la tenim agrupada sota un únic mot: bilingüisme.

És clar, doncs, que, en principi, caldria intentar una delimitació conceptual del terme, ja que s'evidencia que un únic concepte queda molt ambigu per definir adequadament tantes dimensions diferents.

La definició del bilingüisme ha estat intentada des de fa molts anys per diferents autors , però, lògicament, un tasca tan ambiciosa ha de portar inevitablement a una insatisfacció i sempre apareixen circumstàncies i dimensions que queden excloses en una i altra definició. A més a més, conforme va avançant la investigació en el camp del bilingüisme va canviant i extenent-se també la manera d'entendre la persona i la realitat bilingüe.

Ressenyem a continuació , de manera il·lustrativa, algunes de les definicions que destacats autors han fet del bilingüisme al llarg de la història, però amb el convenciment a la bestreta de que és pràcticament impossible obtindre una definició vàlida i ajustada a totes les situacions amb la presència de més d'una llengua :



Bloomfield (1935 : 55) : " El bilingüisme consisteix en poder parlar en dues llengües de la mateixa manera que aquells que la tenen com llengua materna".

Weinreich (1953 : 5) : " anomenarem bilingüisme el costum d'utilitzar dues llengües alternativament, i les persones que el practiquen bilingües. Si no s'especifica el contrari tot el que diem sobre el bilingüisme també és vàlid pel multilingüisme, que consisteix en l'hàbit d'utilitzar tres o més llengües alternativament."

Macnàmara ( 1967) : " Tindre competència lingüística en un segon idioma en una de les quatre habilitats lingüístiques : comprendre, parlar, llegir i escriure".

Hamers i Blanch (1982) : " Estat d'una comunitat en la qual hi ha dues llengües en contacte i per tant dos codis que poden ser utilitzats en una mateixa interacció. Inclou la bilingüïtat a nivell psicològic individual"

Mackey (1987a : 51) : " sembla del tot evident que si volem estudiar el bilingüisme no tenim més remei que considerar-lo com un fenomen absolutament relatiu. A més, hem d'incloure-hi no solament l'ús de dues llengües, sino l'ús d'un nombre indeterminat de llengües. Per tant, considerarem bilingüisme l'ús altrnatiu de dues o més llengües per part del mateix subjecte."

Mackey (1987 b ) : "Bilingüisme és el coneixement i l'ús de dues o més llengües que suposa un doble continuu segons el grau de competència en cadascuna de les llengües i la distància interlingüística entre elles"

Siguan i Mackey (1989) : " Bilingüe és aquella persona que a banda de la seua primera llengua té una competència

pareguda en altra llengua i que és capaç d'utilitzar una o altra en qualsevol circumstància amb una eficàcia equivalent. "

Genesee-Tucker (1990) : " Capacitat per expressar-se en dos idiomes en una de les següents maneres: com si ambdues llengües foren la nadiua del parlant ("bilingüisme autèntic"), com si cap d'elles ho fora ("semilingüisme") o utilitzant un idioma en uns contextes culturals i l'altre en altres contextes ("diglòsia")."

Són molts els aspectes diferents que apareixen en aquesta limitadíssima miscelànea de definicions . Les definicions assenyalen nivells o graus molt diferents de bilingüisme, des de qui, com Mcnàmara, marca un nivell inferior de domini en ambdues llengües en alguna de les habilitats lingüístiques fins qui, com Bloomfield, assenyalant un nivell superior, exigeix una competència igual en ambdues llengües. L'equilibri és difícil d'aconseguir i, per tant, el bilingüisme individual és més una situació de competència en dues llengües que abarca un ampli espectre des de nivells molt elementals fins tindre una competència similar en les dues llengües. En aquest sentit sembla més apropiat pensar que el bilingüisme no és un estat definit, sino un procés dinàmic (Etxeberria,F,1992), una situació , tant individual com col.lectiva, que admiteix moltes gradacions i que per diferents factors està constantment en canvi.

La idea d'un domini equilibrat de les dues o més llengües en l'individu bilingüe és un tòpic que serveix com referència, però en la realitat el que ens trobem és molts individus bilingües, i també moltes situacions socials bilingües, molt diversos entre sí i que es situen al llarg d'un continuum entre els nivells mínims i màxim que hem comentat adés.

Així i d'acord amb MacKey ( 1956) i amb Titone (1976) cal fugir de la generalitat del concepte i fixar-se en els següents aspectes:

- a) existeixen molts i molt diferents tipus de bilingües
- b) els bilingües van variant en el seu nivell de bilingüisme
- c) el prestigi social de les llengües presents en la mateixa comunitat també té molt que veure amb el nivell de bilingüisme.

El problema del bilingüisme implica, doncs, molt més que el simple domini de dues llengües; és un concepte que generalment no reflexa, encara que ahuria de fer-ho, el grau de perfecció, les oscil·lacions en l'ús, la funció social, el prestigi i les pressions d'unes llengües sobre d'altres; per tant, no pot ser considerat com un *concepte absolut*, sino *relatiu*. Per tant el que caldria no és plantejar-se preguntes en termes de si un individu determinat és o no bilingüe, sino més bé en quins aspectes i/o situacions és bilingüe una determinada persona.

## 1.2.- CARACTERÍSTIQUES DE L'INDIVIDU BILINGÜE

Dins d'eixe continuum d'individus bilingües que ens trobem en la realitat, Siguan i MacKey (1989) distingeixen una sèrie de característiques que resulten bàsiques a l'hora de descriure un individu bilingüe. Aquestes són :

- a) Independència dels dos codis . L'individu bilingüe manté separats els dos codis lingüístics, de manera que quan esta utilitzant una llengua no emiteix ni fonemes ni lèxic propis de l'altra llengua. Si es produeixen interferències vol dir que el nivell de bilingüisme és més imperfecte.

b) **Alternança** . L'individu bilingüe és capaç de canviar continua i ràpidament de codi lingüístic en funció de les situacions personals o les circumstàncies ambientals. Quant més alt siga el seu nivell de bilingüisme aquesta alternança es produirà més ràpidament i amb menor esforç.

c) **Traducció**. Un individu bilingüe és capaç d'expressar en una llengua els conceptes i coneiximents que posseix en l'altra llengua, es dir , és capaç d'expressar els mateixos significats en els dos sistemes lingüístics que posseix.

Sota aquesta tercera característica es troben latents dues qüestions: una es refereix a les relacions entre llenguatge i pensament, amb els diferents plantejaments que van des de la identificació de pensament i llenguatge fins la consideració de l'existència d'un nivell conceptual més o menys relacionat, però diferent del verbal; l'altra qüestió és la irreductibilitat de les llengües i la impossibilitat de la traducció de significats i sobre la que Siguan i Mackey opinen que existeix un fons de significació comú que enllaça les estructures objectives del coneixement humà i fa que , encara que de vegades imperfectament, la traducció dels conceptes d'una llengua a l'altra sempre siga possible.

### **1.3.- FORMES D'ADQUISICIÓ DEL BILINGÜISME**

Una manera d'intentar comprendre els mecanismes psicològics de l'aprenentatge d'una segona llengua és observar la forma en que un individu ha esdevingut bilingüe.

Bàsicament hi ha tres procediments d'ensenyar-se una segona llengua (Siguan,1984) : 1) aprendre-la al mateix temps que la L1, 2) aprendre-la posteriorment a la L1, però de manera

espontànea i per contacte i 3) aprendre-la posteriorment però de manera reglada mitjantçant l'estudi de les estructures de la segona llengua.

Cadascú d'aquests procediments es suposa que conduirà a un nivell final de bilingüisme diferent. El primer dels mètodes, l'aprenentatge simultani, acabarà fàcilment en un bilingüisme complet i equilibrat; en aquest tipus d'aprenentatge es poden distingir tres estadis (Volterra i Taeschener,1978) :

a) un primer estadi caracteritzat per un únic sistema lexical que inclou paraules de les dues llengües. El xiquet/a bilingüe s'assembla molt al monolingüe però amb elements lèxics de les dues llengües en una mateixa construcció de dues o tres paraules.

b) en el segon estadi, el xiquet/a distingeix ja entre el lèxic d'una llengua i el de l'altra, però utilitza regles sintàctiques comunes per ambdues llengües.

c) en el tercer estadi, parla ja amb les dues llengües diferenciades, tant a nivell lèxic com sintàctic, encara que apliquen la regla de Ronjat i associen cada llengua a una persona i a unes circumstàncies determinades.

L'aprenentatge posterior de la L2, tant si és espontani com sistemàtic es fa sobre el coneixement previ de la primera llengua i té un caràcter més "artificial", sobre tot quan es fa mitjantçant l'estudi sistemàtic, el que entrebanca la utilització espontània de la segona llengua i fa més difícil que l'individu esdevinga un vertrader bilingüe (Artigal JM, 1993).

Ara bé, encara que hi ha una gran diferència entre aprendre simultaniament o posteriorment una segona llengua, hi ha també uns processos bàsics comuns, que amb les circumstàncies adequades poden permetre arribar a resultats similars (Siguan,1984) .

Balkan,(1979) considera pel contrari que hi ha diferències qualitatives molt importants segons l'edat d'aprenentatge de la segona llengua i afirma que és l'aspecte afectiu el que distingeix a un xiquet/a d'un adult que aprén una llengua. Citant a Andersson T. (1960) llança la hipòtesi de que l'aprenentatge d'un segon idioma pot dividir-se en *aprenentatge conceptual*, que és mínim en els nadons o xiquets molt menuts i en *aprenentatge inconscient o condicionat* que és el més freqüent en la infantesa i el que explica la major part dels ràpids progressos que fan els menuts L'aprenentatge condicionat, conforme s'anem fent grans va deixant pas a l'aprenentatge conceptual, i és per aixó que quan més prompte s'aprén una segona llengua major és la possibilitat d'apendre-la de manera semblant a l'aprenentatge de la primera llengua , es dir, per un procés de formació inconscient d'hàbits.

Pensem que les postures comentades no són contradictòries i tots coincidim en que l'aprenentatge de la segona llengua assolirà més "espontaneïtat" quan més prompte es realitze; ara bé ,quan aixó no és possible amb les condicions adequades i mitjantçant un programa escaient d'educació bilingüe l'alumnat pot també assolir nivells molts bons de competència en la segona llengua; en estes situacions es tracta,com afirma Artigal ( 1995) "quin" és el bilingüisme que es vol assolir i "com" construir-lo a nivell escolar.

#### 1.4.-EFECTES DEL BILINGÜISME SOBRE LES CARACTERÍSTIQUES PERSONALS.

Una de les qüestions més polèmiques i que més es discuteixen és el tema de les conseqüències positives o negatives que el bilingüisme pot representar per a la persona bilingüe. És una qüestió força important, ja que de la conclusió que s'extraga es deduiran aspectes tant importants per als grups socials com és

la promoció o no de les llengües minoritàries, la presència de les llengües en el sistema educatiu, els tipus de programes d'educació bilingüe, etc... Al País Valencià aquests possibles efectes positius o negatius és una qüestió que s'ha barrejat en moltes ocasions en les inflamades polèmiques que sobre l'educació bilingüe s'han mantés en els darrers anys.

A nivell de la comunitat científica, la unanimitat no ha estat la tònica que ha presidit els criteris sobre aquest tema i, així en determinades èpoques s'ha comdenat el bilingüisme i els sistemes educatius bilingües, mentre que en altres moments de la història s'ha considerat molt beneficiós el fenomen bilingüe. La polèmica continua oberta encara avui en dia. Comentarem a continuació alguns dels autors que han defensat els efectes negatius del bilingüisme, altres que han defensat el contrari i també a aquells que consideren neutres les conseqüències del bilingüisme.

A finals del segle XIX va començar la catalogació del bilingüisme com un fenomen negatiu pel desenvolupament de la persona humana. Etxeberria (1992) cita una sèrie d'estudis que analitzaven el fenomen bilingüe com un fet pernicios, encara que aquests estudis no tenien cap fonament científic.

Durant el segle XX hi ha dos moments que marquen les dues postures antagòniques sobre el bilingüisme .

El primer d'ells és la Conferència Internacional de Luxemburg organitzada pel "Bureau International de l'education pour l'étude des problèmes du bilingüisme à l'âge scolaire " en 1928. En aquesta conferència es va considerar que el bilingüisme era un problema que calia eliminar de les escoles per considerar-lo perjudicial pel desenvolupament dels xiquets. Ara be, aquesta mena d'axioma cal entendre-la dintre del contexte en el qual es va celebrar la Conferència que contava amb la presència de congressistes de països amb llengües minoritàries o amenaçades

per altres llengües i en realitat el que estaven manifestant era el temor de que les seues llengües amenaçades desaparegueren; i açò, a més a més, enquadrat en l'Europa entreguerres i en plena crisi econòmica. Entre els efectes que la Conferència va produir trobem un retard en l'aprenentatge d'una segona llengua, l'anamatització del bilingüisme i l'impuls a l'escolarització en la llengua materna.

Després de la Segona Guerra Mundial es continua la línia de la Conferència de Luxemburg i en un món enmarcat per la revalorització de pobles i cultures abans oprimides, la independència de colònies, la creació d'alguns estats, les migracions massives, etc... es publica en 1953 un informe per part de la UNESCO que declara la llengua materna com el millor instrument per ensenyar a un xiquet/a.

Les conferències d'experts convocats per la UNESCO a Hamburg el 1962 i 1966 plantegen la necessitat de revisar els estudis sobre bilingüisme i la metodologia emprada amb la finalitat de controlar els aspectes negatius, però també els aspectes positius i marquen els inicis d'un canvi en la tendència.

El gir de manera decidida cap a l'eliminació de les connotacions negatives del bilingüisme es produeix a partir de l'estudi fet al Canàda per E. Peal i Wallace E. Lambert el 1962 i que marca definitivament el final de l'etapa preexperimental dels estudis sobre bilingüisme. Aquests estudis tractaven d'analitzar les relacions entre bilingüisme i funcionament intel·lectual, arribant-se a la conclusió de que els bilingües no sols no tenien resultats més mediocres sinó que varen mostrar-se superiors als seus paral·lels monolingües en quasi totes les proves. A més a més el que també varen estudiar és també que els diferents factors intel·lectuals apareixen en edats diferents en els subjectes monolingües i en els bilingües, ja que les seues experiències lingüístiques i culturals són ben be diferents.



Altres estudis que ajuden a consolidar postures favorables cap al bilingüisme és el de L. Balkan (1979) també sobre el tema de bilingüisme i el rendiment intel·lectual i que va confirmar les dues conclusions dels treballs de Peal i Lambert: existeix una estructura aptitudinal diferent entre monolingües i bilingües del mateix nivell intel·lectual i els bilingües són superiors en flexibilitat mental als seus paral·lels monolingües.

Cummins (1978) mostra que els bilingües presenten millors resultats en "consciència metalingüística". També Cummins (1989) afirma que el bilingüisme influeix de manera important en el desenvolupament acadèmic i intel·lectual. En aquest mateix sentit es pronuncia Ben Zeev (1977) qui, a més a més, li atorga als bilingües major flexibilitat cognitiva

Després d'aquests estudis i de plantejar-se la immersió lingüística feta al Canadà com sistemes educatius amb resultats positius comencen a haver per tot arreu més postures clarament decidides en defensa del bilingüisme com un sistema que proporciona avantatges en el desenvolupament personal.

Però en aquest breu repàs històric que estem fent també cal citar autors contraris al bilingüisme com Macnamara (1967) que defineix l'anomenat "*efecte balanci*" segons el qual l'augment en el rendiment d'una segona llengua es fa en detriment de la disminució del rendiment en la llengua materna, es dir, quant més s'augmente la competència en una llengua, més es disminueix en l'altra. Macnamara és un gran defensor de la superioritat dels monolingües en allò referent al desenvolupament d'algunes habilitats cognitives

González, M (1983) en investigacions realitzades sobre el bilingüisme gallec-castellà, conclou que els bilingües tenen un nivell de desenvolupament inferior en cadascuna de les llengües aïlladament en relació a l'individu monolingüe, encara que atribueix la responsabilitat del subdesenvolupament verbal de la

població gallegoparlant al contexte socieducatiu gallec d'aquell moment. Torrance et al. (1970) també veuen clarament certa inferioritat dels monolingües en els rendiments escolars, encara que no així en quant a mesures de pensament divergent i creativitat on puntuen més alts els bilingües. Tushima i Hogan (1975) si es comparen amb subjectes monolingües també assenyalen inferioritat de rendiment escolar en els bilingües.

Els conceptes de "bilingüisme aditiu" i "bilingüisme substractiu", i les hipòtesis dels "umbrals mínims" i la "interdependència lingüística" són constructes que han vingut a servir de paradigmes per a totes les investigacions que es realitzen actualment en el món. També han servit per relativitzar molt les postures sobre els efectes del bilingüisme en el funcionament intel·lectual i sentar el principi de que el bilingüisme i l'educació bilingüe no tenen per se efectes ni positius ni negatius, sinó que el seu resultat està més bé relacionat amb un bon grapat de circumstàncies i per tant els efectes van a ser diferents segons els casos.

En allò referent als aspectes de personalitat també trobem, si fem un repàs al llarg del passat, postures que opinen que el bilingüisme és perjudicial pel desenvolupament harmònic de la personalitat i postures que es mostren favorables cap el bilingüisme.

Weinreich (1953) és un clar exemple dels que defensen efectes negatius dels bilingüisme en la personalitat ja que defensa que un poble bilingüe sol ser més estúpid i menys equilibrat psíquicament que una comunitat monolingüe.

Pel contrari, autors com Titone (1976) afirmen que el bilingüisme contribueix a tindre una "personalitat oberta" representada pel fet de sentir-se a gust en dos mons lingüístics i culturals diferents.

Boada,(1986), Boada i Forns, (1991) afirmen que l'eficàcia comunicativa és diferent entre bilingües i monolingües, obtenint millors resultats aquells quan les circumstàncies immediates els són favorables.

Són varis els autors que , com Diaz (1986 ), relacionen bilingüisme amb diferents estils cognitius com la independència de camp .

Concloem, amb Titone (1976) , que s'ha parlat molt dels efectes negatius del bilingüisme sobre la intel.ligència, sobre la personalitat ,sobre el caràcter o sobre el desenvolupament infantil; però, estos efectes, si existeixen, no són ni universals, ni necessaris, sinó que es presenten més com l'excepció o com l'efecte d'altres factors que només estan conectats de manera contingent amb el bilingüisme.

## CAPÍTOL 2

### ***BILINGÜISME I EDUCACIÓ***

## **2.1.- CONCEPTE D'EDUCACIÓ BILINGÜE**

Si no necessari, sí que considerem que és útil començar aquest apartat amb una breu delimitació terminològica de quins són els sistemes que anem a considerar com bilingües i els diferents tipus de programes d'educació bilingüe que trobem en les escoles d'arreu del món.

No tot sistema educatiu que incloga més d'una llengua va a poder ser considerat com un sistema bilingüe. Moltes vegades el mateix terme d'educació bilingüe s'ha aplicat desafortunadament a situacions prou diferents entre si (Sánchez i Tembleque, 1986) i per això, entre d'altres raons, es fa necessària la delimitació conceptual del terme.

Considerem, coincidint amb nombrosos autors com Fishman (1976) , Siguan i Mackey (1989), Hamers i Blanc (1983) que educació bilingüe és aquell sistema d'ensenyament en el qual es produeix l'aprenentatge de coneiximents en dues o més llengües, on almenys una de les quals és la primera llengua de l'alumnat. Pot definir-se com un mitjà o com un objectiu; es defineix generalment com a mitjants a través del qual s'aconsegueixen objectius educatius particulars (Cummins, 1993). En qualsevol cas , per considerar bilingüe un sistema educatiu és condició necessària que s'utilitzen les dues llengües com mitjà d'instrucció. La presència que tinguen les dues llengües pot adoptar formes i proporcions variables i podrà donar-se simultànea o consecutivament.

Tampoc es pot considerar educació bilingüe aquell sistema en el qual els continguts curriculars són ensenyats en una llengua diferent a la de l'alumnat si només utilitzen aquesta llengua. Els alumnes d'aquests programes sí que esdevindràn probablement persones bilingües, però formalment ,d'acord amb la definició que hem fet adés, aquest tipus de programes no poden ser

considerats com d'educació bilingüe. Aquests programes de canvi de llengua llar-escola, des de que es van desenvolupar al Canàda, han tingut un gran resó i s'han convertit en un element fonamental per impulsar l'estudi del bilingüisme educatiu en tot el món, i de fet hi ha un grup nombrós d'autors que els considerarien com programes d'educació bilingüe, ja que en un medi com el valencià, atenent el principi de prioritzar la llengua més desfavorida en la societat, els programes d'inmersió fan en la pràctica un paper bilingüe, ja que en algunes zones l'escola és l'únic lloc de comunicació en valencià i el context social ho fa quasi exclusivament en castellà.

De la mateixa manera tampoc podem considerar bilingües aquells programes educatius que ensenyen una o més llengües estrangeres si aquestes són exclusivament matèria d'ensenyament i no s'utilitzen vehicularment per impartir altres coneixements curriculars; es tracta de l'ensenyament d'idiomes, però no d'una pràctica educativa bilingüe.

## **2.2.- TIPUS DE PROGRAMES D'EDUCACIÓ BILINGÜE**

Malgrat les acotacions anteriors, encara que parega que està prou delimitat, el concepte d'educació bilingüe té a sota realitats molt diverses, algunes d'elles fins i tot enfrontades i irreconciliables, a les quals no es poden aplicar tractaments educatius idèntics. Així, en la realitat socioeducativa, ens trobem amb un gran ventall de programes d'educació bilingüe.

En moltes ocasions s'ha volgut fer una classificació dels diferents tipus de programes educatius bilingües, però intentar una classificació amb un consens generalitzat no és gens fàcil i en aquest sentit tenim, entre d'altres, les classificacions de

Mackey (1976), Fishman & Lowas (1970), Fishman (1977) i Siguàn i MacKey (1989).

La classificació de **Fishman i Lovas (1970)** que trobem en moltes referències bibliogràfiques agrupa, des d'un enfocament sociolingüístic, els programes d'educació bilingüe tenint en compte tres variables: la intensitat, l'objectiu del programa i l'estatus que ocupa cadascuna de les llengües que hi intervenen :

Per la *intensitat* trobem agrupats els programes educatius bilingües en quatre tipus:

a) bilingüisme de transició ; programes en els quals la L1 és utilitzada únicament per facilitar la introducció de la L2, que habitualment és la llengua majoritària o de major prestigi econòmic i social.

b) bilingüisme asimètric ; s'utilitzen dues llengües en l'ensenyament, però tot el procés de la lectoescriptura és realitza en la llengua majoritària.

c) bilingüisme complementari; s'utilitzen les dues llengües en el procés de la lectura i escriptura, però la llengua minoritària (L1) vehiculitza únicament continguts de les àrees o matèries considerades de menor prestigi i més centrades en el curriculum, mentre que la L2 és utilitzada pels aspectes tècnics i científics.

d) bilingüisme total ; inclou els programes que intenten aconseguir un bilingüisme més equilibrat, ja que l'alumnat utilitza ambdues llengües per desenvolupar totes les destresses lingüístiques i en totes les àrees del curriculum, intentant un equilibri entre les dues llengües.

Segons *l'objectiu* que s'intenta assolir, els programes són classificats en tres tipus:

a) programes de transició o de compensació, que serien prou semblants als que en l'apartat anterior hem qualificat de bilingüisme de transició, ja que es tracta ,en definitiva, d'escolaritzar l'alumnat en la L2 majoritària; l'ensenyament es realitza en una llengua diferent a la que es parla en la casa de l'

alumnat i la L1 només s'utilitza per ser més familiar a l'alumne/a i per facilitar el progrés en la L2.

b) programes d'enriquiment lingüístic; estan destinats a l'alumnat de la majoria lingüística i la seua finalitat és oferir-los una experiència lingüística enriquidora amb el coneiximent de la llengua minoritària de la seua societat.

c) programes de manteniment, dissenyats amb la finalitat de conservar, desenvolupar i fer a la llengua minoritària partícep d'activitats socials que es desenvolupen habitualment en la llengua majoritària.

Segons *l'status de les llengües*, que és la tercera de les variables en la classificació de Fishman i Lovas, s'estableixen una sèrie de dicotomies que inclourien els diferents tipus de programes bilingües; aquestes dicotomies són:

- a) llengua d'importància primària versus llengua d'importància secundària en el sistema d'ensenyament.
- b) llengua fonamentalment de la llar amb un ús col.loquial versus llengua de l'escola i vehicular dels aprenentatges.
- c) llengua de prestigi internacional versus llengua amb menor prestigi.
- d) llengua institucionalitzada en àmbits socials fora de l'escola versus llengua no institucionalitzada.

Una altra classificació de programes d'educació bilingües és la de Skutnabb-Kangas (1988) que a partir de tres eixos fonamentals estableix quatre tipus de programes bilingües. Les tres variables que combina aquest autor són el caràcter de llengua i cultura majoritària o minoritària de l'alumnat, la llengua emprada en l'educació L1 i/o L2, i els objectius que es tracten d'aconseguir tant a nivell social com lingüístic amb la implantació d'un programa educatiu bilingüe. Així apareixen els següents tipus de programes:

- a) programes de segregació



Els escolars són ensenyats en la L1 que és la minoritària i la L2, majoritària, sols s'ensenyava com assignatura. Amb aquest programa l'alumnat no arriba a tindre una bona competència en la L2 i li resulta molt difícil integrar-se en sistemes regulars d'ensenyament.

#### b) programes de submersió

L'ensenyament es realitza en la L2 de l'alumnat i la L1 o no té cap presència o la seua presència en el curriculum és molt xicoteta; es correspon, més o menys, amb els programes que Fishman i Lovas qualifiquen com de bilingüisme transicional. Al no ensenyar-se amb un nivell acceptable la seua llengua, els escolars acaben normalment assimilant la cultura de la L2 que és la majoritària i renuncien a la seua pròpia identitat cultural amb tots els trontorns i entrebancs que açó pot suposar en el seu desenvolupament personal.

#### c) programes de manteniment

De la mateixa manera que en la classificació anterior també ací aquest tipus de programes pretenen conservar la llengua i cultura pròpia del grup minoritari i també incorporar l'alumnat a la llengua i cultura majoritària. Els continguts escolars són impartits en les dues llengües.

#### d) programes d'inmersió

Aquests programes pretenen aconseguir en l'alumnat bilingüisme i biculturalisme. Al principi de l'escolaritat pràcticament totes les àrees són impartides en la L2 de l'alumnat i progressivament es va incorporant la L1 que és la de tots els alumnes. És un programa adreçat a l'alumnat de la llengua majoritària o amb major prestigi social. En acabar l'escolaritat, l'alumnat ha conservat la seua llengua pel prestigi i l'estatus social i també domina la L2 pel tractament que se li ha donat a l'escola.



Més recentment **Siguàn i MacKey** (1989) plantegen que intentar obtindre una tipologia o classificació unificada dels diferents programes d'educació bilingüe és una feina probablement excessivament complexa. Revisant diverses classificacions aquests autors proposen que els criteris que principalment es tenen en compte per agrupar els programes d'educació bilingüe són:

- els objectius lingüístics del sistema
- el lloc que ocupen les diferents llengües en el curriculum
- la relació existent entre la llengua de l'alumnat i la llengua principal del sistema d'ensenyament
- l'homogeneïtat o heterogeneïtat lingüística de l'alumnat, tenint en compte la distància sociocultural que hi ha entre les llengües que intervenen en el sistema educatiu .
- l'abast que té el programa d'ensenyament bilingüe en el conjunt del sistema educatiu del país.

Tots aquests factors no són excluïents entre si, sinó que pel contrari moltes vegades uns i altres s'encobreixen. **Siguàn i MacKey** consideren que cadascú afecta a trets diferenciadors importants de l'educació bilingüe i que seria ideal poder agrupar-los sota una única classificació que els englobara a tots. Com que aquest desig és molt difícil, presenten un esquema de classificació tenint en compte només dos factors :els objectius lingüístics dels sistema educatiu i la coincidència o no de la llengua de l'alumnat amb la llengua principal de l'ensenyament. El seu esquema de classificació explicita les set circumstàncies següents:

a) quan la llengua de l'ensenyament és diferent a la de l'alumnat i aquesta està totalment exclosa del curriculum o només s'utilitza per introduir l'alumne/a en el coneiximent de l'altra llengua que és la vehicular de les diferents matèries, ens trobem amb un tipus de programes que tenen com objectiu la

unificació lingüística i la integració de les minories mitjançant l'ús de la llengua del sistema.

b) la llengua de l'ensenyament és diferent a la de l'alumnat, però la L1 té algun tipus de consideració dins del sistema educatiu, com ara ser ensenyada com un matèria més i després va augmentant la seua presència, encara que sempre ocupant una situació inferior a la de la llengua principal del sistema d'ensenyament. En aquest cas l'objectiu del sistema educatiu és, com en el cas anterior, la unificació a nivell lingüístic, però amb un major respecte a la pluralitat i amb un intent de mantindre la L1 de l'alumnat.

c) les dues llengües es distribueixen més o menys de manera pareguda per tot el curriculum i estan presents en totes les activitats acadèmiques. Amb aquests programes es tracta d'aconseguir un bilingüisme i biculturalisme en l'alumnat.

d) La llengua de l'alumnat i la principal llengua d'ensenyança són la mateixa, però en determinats moments se li dona presència a la llengua minoritària, la qual és ensenyada com idioma i també és utilitzada com llengua vehicular d'algunes matèries escolars. L'objectiu és aconseguir l'harmonia i la comprensió entre els diferents grups lingüístics que conviuen en el país; si la distribució de les llengües al llarg del curriculum és prou equilibrada, aquests tipus de programes educatius es poden considerar equivalents als de l'apartat anterior.

e) La llengua principal de l'ensenyament és la L1 de l'alumnat, però al llarg del període escolar s'introdueix l'estudi d'una llengua estrangera; aquest estudi pot ser més o menys extens i permetrà a l'alumne/a utilitzar-la per certes funcions. L'objectiu en aquest cas és augmentar la cultura de l'alumnat i proporcionar-li un major nombre de sortides acadèmiques i professionals.



f) La llengua principal de l'ensenyament és la llengua de l'alumnat (L1), però progressivament es va introduint una llengua estrangera que en les darreres etapes de l'ensenyament esdevé la llengua vehicular dels coneiximents. L'objectiu ací és ampliar les possibilitats de l'alumnat a horitzons que no es poden assolir amb la llengua del país. És una situació que es produeix amb prou freqüència en molts països que abans eren colònies on es sol utilitzar la llengua pròpia al principi per acabar fent l'escolaritat en la llengua de l'antiga metròpoli, generalment amb un major prestigi internacional.

h) Tant una llengua estrangera com la llengua pròpia són introduïdes al principi de l'escolaritat i es mantenen al llarg de tot el període escolar més o menys amb la mateixa proporció en tot el currículum i per totes les funcions acadèmiques i extracadèmiques. L'objectiu d'aquest programa és que l'alumnat adquireixca un domini semblant de la llengua estrangera i de la nacional.

Aquesta classificació dels programes d'educació bilingüe ens pareix bastant completa, ja que no intenta agrupar tots els possibles programes en unes poques categories, el que sempre resulta molt reduccionista i no s'adapta adequadament a la realitat concreta de cada situació, sinó que és més be molt descriptiva de les possibles circumstàncies en que es poden produir aquests tipus de programes ; a més a més, presenta també la característica de combinar els objectius educatius amb els condicionaments socials que són moltes vegades els que realment produeixen els programes bilingües i els que determinen les seues característiques i objectius.

### **2.3.- ELEMENTS D'UNA TEORIA DE L'EDUCACIÓ BILINGÜE**

Des d'autors diferents i en diferents moments s'ha fet palesa la necessitat d'elaborar una teoria, uns constructes generalitzats en la comunitat científica, on es puguera conceptualitzar la importància relativa de les diferents variables que influeixen en la complexitat de l'educació bilingüe i les interaccions que es produeixen entre elles. Aquest marc teòric donaria coherència a les nombroses investigacions que es va realitzant en aquest tipus de programes educatius i aportaria una base més sòlida a l'acumulació de coneiximents que es produeixen en països molt diversos i en multitud de contextes socioculturals.

Aquesta preocupació per un cos teòric global és manifestada per Etxebarria, (1992) qui cita a Cummins (1979,1983,1987,1988), Vila (1983), Siguan i Mackey (1989), Hamers i Blanch (1983), Tabouret-Keller (1988) i Cziko (1992), entre d'altres, com autors representatius que han manifestat la mateixa preocupació per una teoria general que done coherència als coneiximents que ja es tenen sobre l'educació bilingüe.

S'ha argumentat moltes vegades que les dificultats metodològiques que es troben en les investigacions sobre l'educació bilingüe, la disparitat d'alguns resultats i conclusions d'investigacions i la varietat de circumstàncies faciliten la inexistència dels elements necessaris per disposar d'un cos teòric generalitzat en el camp del bilingüisme educatiu.

És cert que els resultats de cap investigació poden aplicar-se directament a qualsevol contexte i molt menys encara en el camp de les ciències de la conducta humana, però també és cert que dels resultats de nombroses investigacions diferents i diferenciades es poden cercar principis teòrics que deprés ens serveixquen per explicar els resultats de cada investigació en contextes diferents. Aquests principis composarien la teoria i el

seu grau de bondat estaria definit per la capacitat que tindria per explicar satisfactoriament les dades resultants de les diferents investigacions.

Etxeberria (1992) considera que actualment ja existeixen una sèrie de principis generals per poder elaborar els enunciats teòrics que ens serveixquen per explicar les investigacions. Recollim els sis principis que considerem més consolidats i generalment acceptats dins dels estudis sobre educació bilingüe. Aquests sis principis, tots ells interrelacionats, vindrien a formar l'embrió de la teoria sobre l'educació bilingüe. Són:

### **1) Principi del llindar**

En el camp de l'educació bilingüe hem assistit moltes vegades a resultats contradictoris, on de vegades la introducció de més d'una llengua produïa efectes positius mentre que de vegades era considerada com un factor altament negatiu.

De vegades s'ha utilitzat un terme, molt contradictori entre els científics, com és "semilingüisme" (introduït per Cummins i abandonat posteriorment pel mateix autor) per explicar situacions semblants a les descrites per Gonzalez, M (1983) en Galícia on els estudiants bilingües tenien nivells deficients en ambdues llengües. El semilingüisme s'havia convertit en una característica discriminatòria i perillosa que també s'atribuïa en ocasions als immigrants en període d'adaptació a la nova cultura. (Domènech, 1990); però de qualsevol manera expressa una realitat que també es produeix en l'escola bilingüe i que cal explicar teòricament.

Aquestes aparents contradiccions ens duen a l'existència de diferents nivells o llindars de competència lingüística que segons tinga un xiquet/a podrà beneficiar-se o no de la introducció a l'escola de més d'una llengua.

El subjecte ha d'haver assolit un *llindar mínim* de competència en la llengua pròpia per a que l'exposició a una segona llengua no siga perjudicial i no es faça en detriment de la primera. De la mateixa manera es postula que el subjecte que posseix un *llindar alt* de competència en la primera llengua es beneficia a nivell cognitiu de la introducció de la segona llengua, es dir, un alt nivell de competència en la llengua pròpia portaria a un nivell alt de competència en la segona llengua.

Els llindars, especialment el mínim, presenten dificultats metodològiques com la de no poder ser mesurat amb facilitat (Vila, 1983), perquè varia en funció del desenvolupament del xiquet/a i de les exigències que cada escola planteja en cada moment. Segons alguns autors, com Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977), citats per Vila, (1983), la competència bilingüe per sota del llindar mínim és suficient per la comunicació ordinària, però no per les operacions lògiques que mitjançant la intervenció del llenguatge són, en moltes ocasions, la base de l'èxit en les feines escolars.

Així, doncs, la competència assolida pels xiquets en la seua pròpia llengua pot actuar com una variable intervinent que mediatitzaria els efectes del bilingüisme tant a nivell de desenvolupament cognitiu com en els resultats acadèmics. (Cummins i Mulcahy, 1978, Holmstrand, 1979, Cummins, 1983, Husen i Opper, 1984).

## **2) Principi de la interdependència lingüística**

Aquest principi es troba molt relacionat amb l'anterior. El principi del llindar ens explica les condicions que són necessàries perquè els efectes del bilingüisme siguin beneficiosos, i aquest segon principi tracta d'explicar, a partir dels llindars mínim i màxim, com es relacionen i interactuen

entre sí les diferents llengües que hi hagen en el curriculum d'un centre educatiu

La hipotèsi de la interdependència lingüística proposa que hi ha una interacció entre els idiomes de l'escola i els llindars de competència que tinga el subjecte.

Existeix un constructe (Cummins,1980) CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) considerat molt important en la determinació dels resultats en relació a un sistema educatiu bilingüe. El CALP és una variable que es refereix a aspectes lingüístics com coneiximent de conceptes de vocabulari, capacitat metalingüística i llenguatge descontextualitzat. Tots tres fan referència a la capacitat de processar informació lingüística que té un alumne/a. Fa falta un nivell mínim de CALP (principi del llindar) per preveure que el xiquet/a tingua èxit en els treballs escolars, tant en L1 com en L2.

Aquesta capacitat de processament lingüístic (CALP) està determinada per les experiències lingüístic-conceptuals que l'alumne/a té a l'entrar a l'escola i va a influir sobre els resultats no només de la seua primera llengua, sinó també sobre els de la segona. És una capacitat comuna subjacent que s'aplica a processar informació o a ensenyar-se tant en la primera com en la segona llengua.

Una competència deficitària en la primera llengua de l'alumne/a ens portaria a un nivell d'adquisició de la segona llengua molt més roïn, mentre que una alta competència en la primera llengua produeix una mena de "transfer" a la segona llengua on també s'assoleix un bon domini. Es dir, existeix una clara relació entre el desenvolupament d'una llengua i els resultats de l'altra. La investigació ha demostrat que existeix molta interdependència entre dues llengües ( Cummins, 1993). Encara que es tracte de llengües molt separades a nivell d'estructura superficial, quan s'analitzen els aspectes cognitius o intel.lectuals de la llengua s'observa aquesta competència



comuna subjacent que fa possible la transferència d'habilitats cognitives i acadèmiques relacionades amb l'alfabetització entre diferents idiomes i que és comuna a totes les llengües.

Ara bé, açó sembla estar mediatitzat per l'"status" de la llengua de l'alumne/a, segons es tracte de la llengua majoritària o minoritària, i així, si l'alumne/a és de llengua majoritària, l'exposició a una segona llengua no perjudica en cap sentit a la seua primera llengua; si l'alumne perteneix a la llengua minoritària, reforçar-li la seua llengua no perjudica a l'adquisició de la segona llengua, però si se li reforça la llengua majoritària (la seua L2) sol perdre competència en la primera llengua.

Aquesta hipòtesi de la interdependència lingüística ha estat comprovada ja en moltes situacions i contextes diferents i els seus resultats han pogut ser explicats de manera coherent. (Vila, 1983, Cummins, 1987).

### **3) Principi de l'enriquiment aditiu/ sustractiu**

A partir dels treballs de Lambert i Tucker (1972) es va fer patent que no es podia parlar d'un únic model de bilingüisme i que calia distingir entre diferents tipus de bilingüisme, ja que les conseqüències del bilingüisme afecten de manera diferent al desenvolupament del subjecte.

S'ha fet la distinció entre *bilingüisme aditiu* i *bilingüisme sustractiu*, diferenciant-se en que el primer tipus aporta avantatges pel subjecte i el segon tipus de bilingüisme perjudica el desenvolupament del subjecte. Era un plantejament totalment diferent del que s'havia fet fins aleshores.

Per Lambert i els seus col·laboradors, el bilingüisme aditiu i sustractiu està molt relacionat amb els factors socials i les actituds que cap les llengües tenen els subjectes. Així, si la

incorporació de la segona llengua no és sentida com una amenaça pel manteniment de la llengua i la cultura pròpia, el bilingüe pot convertir-se perfectament en un bilingüe aditiu; però, si, pel contrari, la segona llengua és veu com un perill per a la pròpia es produirà un bilingüisme sustractiu i es restarà competència, en compte de sumar-la.

Aquest principi està, doncs, molt relacionat amb les circumstàncies socioculturals i té molt a veure amb el prestigi que en la societat té la llengua que es vol introduir a l'escola. La importància dels factors socioculturals fa que Vila (1983) qualifiqui a la teoria de Lambert com de sociopsicològica i ha portat a alguns autors com Tucker (1977) a afirmar que probablement els factors sociològics són més importants en l'educació bilingüe que els propiament pedagògics.

Els resultats de l'educació bilingüe van a dependre també, doncs, dels factors socioculturals. Sempre que es donen un sèrie de circumstàncies socials i culturals escaients, com una forta motivació, una actitud positiva i prestigi suficient de la llengua que es va a ensenyar, els efectes del bilingüisme poden ser aditius i enriquidors per les dues llengües.

#### **4) Principi de la significativitat de l'aprenentatge**

Des de fa ja molt de temps els pedagogs i els psicòlegs de l'educació insisteixen en que per a que els aprenentatges siguin sòlids han de produir-se en situacions que siguin significatives per l'alumnat i en les quals hi haja activitat per banda del xiquet/a i interacció professor/alumne. La significativitat dels aprenentatges és una de les variables claus de l'actual Reforma Educativa en l'Estat Espanyol.

La metodologia tradicional en la qual l'alumne/a és més passiu que actiu ha estat criticada per la majoria dels experts en bilingüisme educatiu. La poca eficàcia del mètodes tradicionals en el terreny del bilingüisme es el que va portar el grup de pares de St. Lambert a iniciar l'experiència de la immersió lingüística.

Nombrosos autors, Cummins (1979,1983,1987,1993), Titone (1976), Vives (1979), Fillmore (1985), Genesse (1992), Sánchez-Tembleque (1986), Etxeberria-Baxok (1990), Domènech (1990), Torró i Brotons (1990), Ruiz-Urkola-López (1991), Artigal (1991), Arnau (1995) defensen com un principi teòric en l'educació bilingüe el que l'aprenentatge de la llengua es realitzi en un contexte significatiu per l'alumnat.

Arnau (1995) assenyala que la teoria i investigació sobre l'adquisició de la L2 indica que la rapidesa en dominar els sistemes bàsics de la segona llengua depenen del grau en que el contexte social de la classe facilita als escolars oportunitats de practicar la nova llengua. És la "qualitat" de l'ensenyament i el seu grau d'adaptació a les característiques dels discent el que determinarà en bona part l'eficàcia del model que s'utilitzi. Arnau, citant a Lindfors (1983,1987) comenta que habitualment les activitats de comunicació en l'aula estan dissenyades per a "performers" i no pas per "explorers"; els "explorers" pregunten coses, mantenen converses i aporten significats propis; totes les àrees del currículum permeteixen als estudiants ser "explorers" i el que cal per fer eficaç l'ensenyament bilingüe és dissenyar interaccions que els donen eixa possibilitat. Aquest mateix autor aporta com exemples d'aquest tipus d'activitats els "mòduls d'aprenentatge" desenvolupats al Canàda per l'ensenyament del francès i les "unitats didàctiques" dissenyades a Catalunya per la introducció inicial del català com segona llengua a infants de parvulari.

Un èxit important teòric de les experiències d'educació bilingüe ha estat destacar l'enorme importància que té el mètode

d'ensenyament utilitzat en la classe i la necessitat de que l'aprenentatge siga interactiu i significatiu. El procés d'adquisició és semblant a l'aprenentatge de la primera llengua, on els estudiants es concentren més en el significat que no en la forma.

### **5) Principis de contextualització, continuïtat i complexitat.**

Etxebarria (1992) basant-se en les aportacions teòriques de Hamers i Blanch proposa el que ell anomena les "3- CON" ("Complexitat", "Contextualització", "Continuïtat") i que formaria el cinquè dels principis d'una teoria de l'educació bilingüe que estem analitzant:

#### **A.- Complexitat.**

El bilingüisme és un fenomen complex que implica múltiples aspectes i situacions tant de les persones individuals com dels grups socials o col·lectivitats. La complexitat és, doncs, una de les característiques fonamentals de les situacions bilingües i per tant cal fugir de les explicacions simplistes i unidimensionals ja que no permeteixen explicacions satisfactòries dels diversos resultats. Com conseqüència d'aquesta complexitat, la investigació i l'estudi de les situacions de bilingüisme ha de tendir cada vegada més a la interdisciplinarietat.

#### **B.- Contextualització.**

Existeixen, (és la raó de ser de cercar principis teòrics) una sèrie de característiques i trets del fenomen bilingüe que podem considerar universals, però el que caracteritza definitivament una situació bilingüe és la manera concreta que una comunitat determinada té d'afrontar el contacte entre les llengües. El

contexte immediat d'un determinat país delimita les relacions entre les llengües que hi ha. Un exemple d'aquest principi es troba ben clar a l'Estat Espanyol en el cas del contacte entre català i castellà, organitzat i afrontat a nivell legal, organitzatiu i de relacions socials de manera molt diferent en cadascuna de les tres Comunitats Autònomes (Catalunya, País Valencià i Illes Balears) on està present aquesta llengua; es dir, cadascuna d'aquestes Comunitats ha contextualitzat de manera diferent la seua realitat bilingüe.

Les investigacions i les conclusions d'altres països han de reinterpretar-se i adequar-se a la realitat de la situació bilingüe concreta sobre la qual volem actuar.

### C.- Continuitat.

La mateixa complexitat de la realitat bilingüe ens porta a situar les diferents interpretacions i conclusions al llarg d'un continuum modulats pels contextes determinats de cada situació bilingüe i no centrar-se en cercar explicacions dicotòmiques i categòriques. Cal buscar visions de síntesi que eviten els excludivismes i les contradiccions.

### 6) Principi del valor simbòlic de la llengua

La llengua no és una entitat independent de la societat on es parla, sino que moltes vegades esdevé el símbol de poder social, cultural, econòmic i polític. Moltes vegades les qüestions lingüístiques són analitzades com si estigueren totalment deslligades de l'estructura social quan en realitat les circumstàncies socials que envolten una determinada situació bilingüe determinen en moltes ocasions els resultats d'un programa concret d'educació, ja que aquests no són independents

del medi sino que més bé són el resultat de constelacions particulars de factors socio-polítics.

En un programa bilingüe seria molt important aclarir quina és la relació més o menys conflictiva existent entre les llengües i quines són les seues representacions de poder social. La correlació de forces que tinga cada llengua en la societat marcarà els trets del programa bilingüe que s'implante i influirà en les actituds i motivacions de l'estudiantat i, en definitiva, influirà en el resultat del programa educatiu. Com exemplificació real ens tornem a remetre a la situació de l'ensenyament en català-castellà existent a l'Estat Espanyol: a Catalunya, on el prestigi i el poder social del català es fort, es produeix una gran presència del català en tots els nivells educatius i els programes d'inmersió lingüística (PIL) es troben molt extesos i la motivació dels estudiants cap a l'estudi del i en català és elevada; en canvi, al País Valencià, on la llengua catalana conta amb menor prestigi i on les classes socials elevades i els representants polítics la utilitzen molt menys, la seua presència en l'àmbit escolar és molt menor i les motivacions dels estudiants més baixes, ja que li atribueixen un valor instrumental molt més inferior que al castellà i per tant els resultats en els nivells de bilingüisme assolits són molt més deficients que a Catalunya.

### **3.4.- FACTORS SOCIOCULTURALS DE L'EDUCACIÓ BILINGÜE**

La importància dels condicionaments socials en el bilingüisme educatiu és tan important que diferents autors afirmen que poden ser fins i tot igual de decisius per determinar

l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua com les aptituds lingüístiques individuals de cadascú dels alumnes (Gadner, Smythe, Clement, Glikman, 1976; Fernandez Mauro, 1981 ; Arnau, J , 1985; Sánchez i Tembleque, 1986).

En la distinció de Lambert entre *bilingüisme aditiu* i *bilingüisme sustractiu* es tenen ja en compte estos factors de tal manera que aquesta teoria clau en el camp de l'educació bilingüe podria classificar-se, com hem comentat adés, com una teoria sociopsicològica. (Vila, I 1983). Un mateix programa d'educació bilingüe pot tindre en alguns casos efectes aditius sobre l'alumnat i en altres casos l'efecte pot ser sustractiu degut a la influència dels factors socioculturals. Alguns autors, com Tucker (1977) opinen que aquests factors tenen més importància encara que els purament pedagògics ( citat per Etxeberria, F, 1992). En aquest sentit podem citar també la distinció de Lambert (1972) entre *motivacions integratives*, també anomenades *simbòliques*, i *motivacions instrumentals* respecte l'aprenentatge d'un idioma i que socialment determinen en gran part els resultats generals d'un programa educatiu bilingüe.

Hamers i Blanch (1983) en els seus plantejaments teòrics sobre el bilingüisme assenyalen que una de les característiques més rellevants del fenomen bilingüe és la seua contextualització, es dir, cada situació de llengües en contacte presenta un serie de característiques pròpies i específiques i el que de veritat caracteritza a una comunitat no són les constants del fenomen bilingüe, sino la forma concreta que té eixa comunitat de posar en pràctica la relació de bilingüisme.

De fet les investigacions sobre el bilingüisme i concretament sobre l'educació bilingüe, van tenint des de ja fa molt de temps cada vegada més present la importància dels factors socioambientals relacionats amb les llengües en qüestió com factors explicatius o almenys moduladors dels resultats de molts estudis.

La llengua està associada a circumstàncies sociopolítiques, que de vegades van a tenir la major part del pes en l'èxit dels programes. La llengua en determinades situacions esdevé el símbol que representa moltes altres circumstàncies socials, culturals, polítiques i econòmiques i la lluita per la llengua es símil de la lluita pel poder. En aquestes circumstàncies són fonamentals el rol social de cadascuna de les llengües i les actituds que l'alumnat presente cap les llengües i els resultats de qualsevol programa hauran d'interpretar-se com el producte d'una constel.lació de factors socials, més que com una variable independent del medi.

Si el medi cultural en el qual es mou el subjecte té unes actituds positives generalitzades cap l'aprenentatge de L2, podem suposar que seràn els factors individuals i aptitudinals els que determinaràn els resultats de l'educació bilingüe i l'adquisició de la L2; ara be, si pel contrari, en el medi cultural existeix una motivació molt feble o desigual respecte les L2 açó produirà en l'alumnat diferents actituds i diferents nivells de motivació que podrien molt be passar a ser els factors importants en l'explicació dels resultats en L2. Així, alguns autors (Krashen,1981) consideren que les actituds que té l'alumnat i les motivacions que presenta actuen com un filtre cognitiu per l'adquisició de la L2.

Aquesta motivació cap la L2 va unida a l'actitud que els alumnes tenen cap els parlants d'eixa llengua. Lambert (1967) assenyala quatre actituds diferents que pot tindre l'alumnat d'una llengua front a la L2:

- a.- identificar-se d'una manera equilibrada amb la cultura de la L1 i de la mateixa manera amb la cultura de la L2
- b.- identificar-se amb la cultura de la L2 i iniciar un procés de rebuig de la L1
- c.- identificar-se amb la cultura de la L1 i rebutjar la L2



d.- fracasar en la identificació tant de la cultura de la L1 com de la cultura de la L2.

Evidentment cadascuna d'aquestes actituds tindrà uns efectes diferents en l'aprenentatge de la L2. Tots els sistemes educatius bilingües haurien de tindre com objectiu la primera de les situacions, es a dir, la identificació harmoniosa amb les dues llengües i cultures.

Qualsevol sistema educatiu que es tracte d'implantar i que haja de tindre en compte dues o més llengües pot obtindre resultats molt diferents segons les circumstàncies socials en les quals s'implante (Siguan, 1986). Tractar de clarificar els resultats de l'alumnat en relació a aquests factors contribuirà, sense cap dubte, a millorar la planificació i l'organització dels sistemes educatius bilingües.

Un constructe que s'ha utilitzat per tractar d'agrupar i explicar aquest tipus de factors és el de "*vitalitat etnolingüística*", que en el seu desenvolupament teòric agruparia diversos conceptes (Espí MJ, 1988). Alguns d'aquests conceptes són "*vitalitat de la llengua*" definit com el nombre de parlans d'eixa llengua; "*etnologia*" (Covarrubias,1988) que seria el perfil de les funcions i el nivell de qualitat que la llengua ocupa en la xarxa social; "*poder lingüístic*" (Mckey,1976); "*potència de la llengua*" ( Cummins,1983).

Giles, Bourhis i Taylor (1977) defineixen concretament el concepte de vitalitat etnolingüística com els factors socioestructurals que fan distint un grup d'altre i li donen possibilitats de supervivència com entitat distinta en les situacions de contacte de llengües; està format per tres tipus de factors:

a) referents a l' "status" tant del grup com de la llengua

b) de tipus "demogràfic" referits al nombre de parlants, nombre d'emigrants, proporció de monolingües/bilingües i la seua distribució territorial i social

c) el "suport institucional" que rep la llengua per l'Administració Pública , les institucions i els mitjans de comunicació.

Els grups amb una forta vitalitat etnolingüística solen tindre una bona disposició cap a l'aprenentatge de les llengües.

Aquesta és una de les explicacions de l'èxit dels programes d'inmersió, ja que a aquests programes sol assistir l'alumnat que a sa casa parla la llengua socialment poderosa, es dir pertanyen al grup sociolingüístic més potent i per tant com que no senten cap amenaça respecte la seua identitat grupal per estudiar en un altre idioma, desenvolupen actituds de profunda comprensió de la llengua i la cultura del grup etnolingüístic diferent (Genesse, Lambert i Holobow,1986).

El parlant, mitjantçant una serie de filtres afectius elabora el constructe de "*vitalitat etnolingüística subjectiva*" (Espí, Azurmendi,1988),Gadner,Lalonde,Moorcroft,Evers,1987; Hamers i Blanch,1982; Giles i Byrne,1982) i per alguns d'ells és aquest concepte i no l'estatus real de la llengua el que en definitiva determinaria el procés d'adquisició de la L2 i, per tant, el grau d'èxit del programa educatiu.

Al País Valencià, els factors sociolingüístics són controvertits respecte l'aprenentatge de L2 i la recuperació i normalització de la L1, el valencià. Les actituds varien segons els grups i les circumstàncies socials, però encara són minoritaris els sectors socials que defensen clarament la normalització social del valencià, cosa que produeix en l'alumnat diferents actituds, positives, ambivalents i de rebuig, cap l'estudi de l'idioma propi del territori. Caldrà tindre presents les circumstàncies sociolingüístiques valencianes en l'estudi i interpretació dels

resultats del sistema educatiu valencià, ja que són molt rellevants en l'adquisició de la L2 (Balkan, 1979;Gadner,1985) més que pel fet de ser suports motivacionals que per la influència directa que semblen tindre sobre les adquisicions.

## **CAPÍTOL 3**

### ***CARACTERITZACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA DEL PAÍS VALENCIÀ***

Durant molt de temps l'estudi del llenguatge i les seues manifestacions s'ha realitzat al marge de la consideració del seu context social; de fet, per exemple, al País Valencià no és gens infreqüent que les propostes sobre els seu redreçament lingüístic es facen sense incardinar-se en la realitat econòmica, social i material, reduint-se així a concepcions estrictament culturalistes del fet lingüístic. (Mollà,1994).

L'interès científic del lingüista exclouïa el medi sociocultural. Les raons que portaren a esta dissociació entre l'estudi lingüístic i la seua contextualització han estat fortament arrelades en alguns sectors de la comunitat d'estudiosos i ho podem trobar amb un exemple entre d'altres possibles en la concepció clàssica de Saussure quan distingeix entre "llengua" i "parla" (Ninyoles, R 1989); Saussure concebia la llengua com un sistema autònom del context social i la parla era l'acte individual d'interacció social que utilitzava la llengua.

Aquest plantejament saussurià esta superat des de fa molt de temps. La forta relació entre llengua i context social és proclamada ja per Comte (1969) qui qualificava el llenguatge com "una institució social humana". Lingüistes com Albert Dauzat, Antoine Meillet, Marcel Cohen i J. Vendryes tracten de superar en l'anomenada "escola sociològica francesa" la dicotomia que s'havia creat entre la llengua i el seu context. A Meillet afirmava en aquesta línia que "caldrà determinar a quina estructura social correspon una estructura lingüística determinada i com els canvis d'estructura social es tradueixen, generalment, en canvis de l'estructura lingüística" (Ninyoles, R 1989).

Hymes (1967) va introduir el concepte de "competència comunicativa" amb un sentit molt més ample que el de "competència lingüística"; la competència comunicativa amb una orientació més funcional i contextual considera l'activitat lingüística com interacció social i viceversa. Aquest concepte ha

estat decisiu per les teories més innovadores d'aprenentatge de la llengua i per als mètodes didàctics més recents. (Cassany, D 1993)

Actualment amb els termes de "sociolingüística" o de "sociologia del llenguatge", usats moltes vegades indistintament, el context social de la llengua entra a formar part del seu estudi. La sociolingüística i la sociologia del llenguatge suposen un enfocament molt més ampli de l'estudi de la llengua respecte dels estudis gramaticals que se centren sobre tot en el codi i les seues regles de funcionament; l'horitzó s'ha ampliat i el llenguatge ,a més de la seua funció referencial, té una funció sòcio-interactiva eminentment pragmàtica i comunicativa.

A més a més, en el darrer quart del segle XX s'han produït nombrosos conflictes socials que tenen molta relació amb la llengua i els idiomes, tant en els països subdesenvolupats com entre les diferents comunitats lingüístiques i ètniques de les societats més o menys industrialitzades, el que ha fet palesa la necessitat de que l'estudi de la llengua no sia exclusiu de cap disciplina i es tinga en compte la seua relació i interacció amb variables sociològiques. En aquest sentit destaquem les tendències de la sociologia que relacionen la desigualtat de poder de les llengües amb les desigualtats polítiques i socials.

Des de l'àmbit de la Psicologia també s'ha anat destacant progressivament el paper del context en l'adquisició de les llengües i diferents autors com Gardner, Bruner, Giles, Taylor i Vigotsky ,entre d'altres, han destacat la interdependència entre el context, els processos cognitius i el llenguatge.

Des de la lingüística amb les tendències actuals d'estudi del discurs i des de la psicolingüística amb els treballs de l'Escola de Ginebra i J. P. Bronckart també es té en compte a l'hora d'analitzar el llenguatge les regles socials del context on es produeix el fet de la parla (Dolz J, 1988). Els parlants i els

aprenents de llengua ha de comprendre el fet lingüístic com un fet social d'intercanvi on hi ha una important proporció d'elements que no són purament lingüístics. Tota una sèrie de relacions socials i personals determinen els actes i els usos lingüístics.

Així doncs, des de les disciplines que estudien el fenomen lingüístic, psicologia, lingüística i sociologia, s'insisteix cada vegada més, com ja assenyalem també al capítol anterior, en la necessitat de contextualitzar els estudis sobre llenguatge. Esta és la raó d'aquest apartat que tracta d'enmarcar adequadament en el seu context sociolingüístic el nostre estudi.

### **3.1.- ANTECEDENTS HISTÒRICS**

L'actual Comunitat Valenciana començà a existir com una Comunitat diferenciada en el segle XIII quan Jaume I va conquerir i repoblar aquests territoris. Les tropes conqueridores estaven formades principalment per catalans i aragonesos. La repoblació va ser feta, doncs, a partir de la gent d'aquestes dues comunitats i va seguir una distribució quasi idèntica al llarg de tot el País: la franja costera i els nuclis urbans van ser repoblats per catalans, mentre que les terres de l'interior van ser repoblades per aragonesos.

Aquest fet feu que aparegueren dues zones lingüístiques diferenciades segons la procedència dels repobladors : les zones interiors (Viver-Sogorb, Aiora, Bunyol... i les que s'afegiren més tard com Utiel) parlaran castellà i la zona litoral adoptarà la llengua dels repobladors catalans que, amb el pas del temps, esdevindrà la llengua dominant i serà l'idioma oficial del Regne; s'utilitzarà en la Cort Reial, al Govern i a l'Administració.

Els segles següents es caracteritzen per una prosperitat de l'antic Regne que assoleix el seu màxim esplendor en el segle XV considerat per molts autors com el "segle d'or" valencià. La

llengua aconsegueix en aquest segle un notable esplendor i conreu literari amb autors com Ausias March, Rois de Corella, Jaume Roig i Joanot Martorell, entre d'altres.

Al segle XVI comença el declivi i desapareix l'esplendor del segle anterior. La guerra de les Germanies, amb el fracàs dels agermanats, fa que la noblesa valenciana comence una desvinculació de la llengua pròpia, utilitzada pels agermanats, sentint-se insolidaris amb el poble que s'havia acabat d'alçar contra ella. Començà en aquest moment històric la creixent castellanització de les classes dirigents del País, d'acord amb els interessos de la monarquia castellana. (Fuster, 1956 ; Perez-Casado, 1987)

El final de la guerra de Successió, amb la desfeta d'Almansa i el Decret de Nova Planta, fa que el castellà s'impose com llengua oficial del territori valencià. Al llarg del segle XVIII diverses cèdules reials i disposicions van reduint l'àmbit d'ús del valencià fins arribar a prohibir la seua presència en les escoles.

Durant el Romanticisme al Principat de Catalunya es produeix un renaixement de la llengua, la "Renaixença", però aquest moviment té poc èxit al País Valencià, on la burgesia industrial continuava el fort procés de castellanització i el valencià es conservava, amb un feble equilibri amb el castellà, en els àmbits familiars i col.loquials, especialment a les zones rurals.

Així, castellanitzar-se és el símbol de l'ascensió social; les classes superiors utilitzen el castellà i són el model a imitar. En les classes inferiors va començar a actuar un mecanisme socio-psicològic d'autoodi ja que el progrés social havia de significar la pèrdua de la identitat cultural i l'assimilació al grup dominant i possiblement el menyspreu pel punt d'origen.



A partir de la dècada dels seixanta es produeixen dos fets aparentment contradictoris a la societat valenciana. Per una banda el valencià retrocedeix molt degut especialment a l'extensió de l'educació obligatòria en castellà, a la creixent influència dels mitjans de comunicació social també en castellà i al canvi des d'una societat agrària a una industrial, amb l'arribada d'una gran quantitat d'inmigrants castellanoparlants i l'aparició de les característiques pròpies d'una societat industrial moderna que ja no afavoreix la lleialtat lingüística rutinària que es donava en un medi molt més ruralitzat. Per altra banda, comença a aparèixer en alguns sectors, sobre tot intel·lectuals, un sentiment nacionalista lligat a l'exigència de recuperació de la llengua pròpia, i que va produir una sèrie d'iniciatives amb orientació clarament nacionalista, lligades ideològicament a l'antifranquisme i que es poden batejar com les primeres generacions nacionalistes del País Valencià .(Mollà, 1994)

Per diversos autors (Ninyoles, 1986; Domenech,1990;Pasqual i Sala,1991) la situació sociolingüística actual té el seu origen estructural en estes transformacions de la dècada dels anys seixanta.

El procés de desagrariació ,que hem nomenat adés, i la tendència a la concentració urbana produïda pels forts moviments migratoris (tant de les zones rurals valencianoparlants cap els nuclis industrials més castellanitzats com de les comarques interiors castellanoparlants i d'altres zones de l'Estat) produeixen transformacions en l'estructura sociolingüística bàsica. El creixent procés d'urbanització i industrialització exigia una població alfabetitzada i amb un domini , encara que fora elemental, de la llengua castellana.

Aquest moviment, conjuntament amb els canvis polítics que anaven produint-se, influeixen en la situació sociolingüística que Ninyoles (1986) caracteritza com el pas d'un conflicte latent entre els dos idiomes a un conflicte manifest, amb totes les

tensions socials que comporta. Conjuntament es produeix també una forta reactivació del procés de substitució lingüística.

Davant de tot açò naix un moviment de recuperació lingüística significatiu, especialment en els àmbits universitaris i que podem datar emblemàticament en la publicació l'any 1962 del llibre "Nosaltres els valencians" de Joan Fuster. En aquell moment en cercles intel·lectuals i artístics del País són molt freqüents les actituds que demostren tindre consciència del valor del qual és portadora la llengua autòctona (Sanchis,1989) fins el punt que per alguns autors ( Lluç, 1976; Cucó,1989; Mollà, 1994) cal parlar d'un abans i un després de la publicació del llibre de Fuster ja que efectivament el llibre de J. Fuster ha marcat les concepcions i les propostes posteriors dels nacionalistes valencians i s'ha convertit en un referent intel·lectual per totes les propostes cíviques i polítiques de la normalització de la societat valenciana.

Aquesta és, en grans trets, la situació sociolingüística del País Valencià quan arriba la transició democràtica del postfranquisme i el posterior Estatut d'Autonomia. En la nostra època ha sorgit el que Domènech (1990) anomena com "Renaixença Institucional", consistent en la preocupació i el compromís polític manifestat per part dels representants de les institucions de recuperar el valencià, i que, encara que amb un creixent revisionisme dels postulats fusterians, ha portat a la publicació d'un conjunt de normes legals, que més endavant comentem, i a la introducció del valencià en el sistema educatiu.

### **3.2.- LLENGUA I POBLACIÓ EN L'ACTUALITAT DEL PAÍS VALENCIÀ**

Aquest apartat anem analitzar-lo primerament d'una manera descriptiva amb les dades del darrer cens (1986) i

seguint ,fonamentalment, diversos estudis de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència per passar després a una anàlisi més de caràcter valoratiu de la situació actual de la llengua en la població valenciana.

### **3.2.1.- Domini i ús de la llengua en la població actual**

La utilització dels padrons municipals d'habitants com eina per conèixer la realitat sociològica ha estat qüestionada per alguns autors per les limitacions que té en alguns aspectes i per la subjectivitat de les respostes dels ciutadans en omplir el padró; tanmateix és considerada com una inestimable font de dades pel que fa a la llengua (Molla i Palanca, 1987) ja que permet creuar la variable lingüística amb les altres variables del cens ( edat, residència, sexe,etc...)

Per les raons que hem comentat de caràcter històric, la Comunitat Valenciana es troba dividida en dues zones lingüístiques segons predomina el castellà o el valencià. L'extensió del territori amb predomini castellà és gran , el 41,6% del País, però cal destacar que ,malgrat aquesta relativa extensió, la seua participació a nivell de població és ben minsa, el 9'3 %, (Pasqual i Sala,1990) perquè coincideix amb zones ,generalment, molt rurals i poc poblades.

Les comarques castellanoparlants són onze. La resta de comarques són de predomini lingüístic valencià i en elles hi ha quatre varietats lingüístiques tradicionalment acceptades: parlar de transició entre el català meridional i el nordoccidental a les

comarques del nord de Castelló, català meridional a La Plana i la major part de les comarques al sud de La Ribera, valencià apitxat a les comarques centrals del País ( Camp del Túria, Camp de Morvedre, L'Horta i La Ribera) i subdialecte salat en alguns indrets de les comarques de La Marina i El Comtat.

Aquesta variació lingüística ha produït una mancança de consciència d'unitat lingüística i certa desorientació entre molts valencians que troben molt grans les diferències lèxiques que poden haver entre una varietat i l'altra; aquesta mena d'angoixa de molts valencians pel desconeixement del dinamisme i els diferents registres de la llengua és ben explicat per Vicent Pitarch : " Tota llengua és un sistema unitari, el qual es reproduïx entre els seus usuaris a través de registres, modalitats, diferenciats. La ignorància d'aquestes nocions elementals sobre l'idioma és explicable només des de les profundes anomalies culturals i les deformacions lingüístiques provocades en societats com la nostra per interessos extralingüístics" (Pitarch,1981 ).

Juntament amb l'explicació comentada de Pitarch, hem d'assenyalar que una gran part d'aquest problema rau en que no hi ha un ús funcional i habitual d'un Standard lingüístic, encara que prenem la idea d'alguns autors (Aracil, 1982; Mollà i Palanca,1987) de que el problema de l'standard no està tant en la seua elaboració sinó en el seu ús. Un stàndard que no s'utilitza és com un stàndard inexistent. L'estructura lingüística es va adequant a mesura que es va utilitzant; la creació de l'standard és, doncs, des d'aquesta perspectiva un procés dinàmic i interactiu. A la societat valenciana el problema és que com quasi no s'utilitza l'standard, no es produeixen moltes ocasions d'utilitzar-lo i per tant a nivell popular, l'idioma apareix excessivament diversificat.

Respecte al coneixement i ús de l'idioma per la població extraïem les dades d'un estudi oficial (C. Cultura, Educació i Ciència,1990) que únicament recull el grau de coneixement del

valencià i no altres aspectes com quina és la llengua habitual, la de relació familiar, laboral, etc... Aquest coneixement està classificat fonamentalment en quatre categories: "entén el valencià" (comprèn una conversa en valencià però no seria capaç d'interactuar en eixe idioma), "sap parlar en valencià" (és capaç de mantindre una conversa sobre un tema corrent en valencià), "sap llegir-lo" (és capaç de llegir textos corrents) i "sap escriure'l" (és capaç de redactar textos i notes corrents en valencià, amb una correcció suficient, encara que no siga total). En aquestes quatre categories estaran classificades les dades de la majoria de les taules que oferíem en aquest apartat d'ara endavant.

Una primera apreciació crítica que pensem que cal tenir en compte respecte les dades és que moltes vegades el grau real de domini lingüístic que els ciutadans s'han autoadscribit en el cens serà menor en el cas del valencià que en el seu paral·lel el castellà; aclarim : en la categoria, per exemple, de "sap escriure'l" és molt possible que el nivell de domini de l'ortografia i la sintaxi en la majoria de la població siga major en castellà que en valencià i que, encara que siga amb un domini prou deficient, s'autoincloguen en aquesta categoria; el mateix podríem dir respecte les altres categories a les quals s'autoadscriuen en el cens.

A nivell global ,sobre la població de tres anys o més, el grau de coneixement del valencià es mostra a la taula 1

**Taula n° 1**

**Grau de coneixement del valencià**

<b>Grau de coneixement</b>	<b>%</b>
l'entenen	77,1
saben parlar-lo	49,5
saben llegir-lo	24,3
saben escriure'l	7,0

La primera apreciació és que el nivell de comprensió de l'idioma per part de la població és elevat, ja que més de les dues terceres parts de la població entenen el valencià. L'habilitat de mantenir converses presenta un índex molt més baix, sense arribar al 50 % dels habitants i això que, com afirmen els autors de l'estudi, no es tenen dades diferenciades entre el "saber parlar-lo" i "parlar", la qual cosa ens porta a la lògica sospita de que el grau real d'utilització de la llengua és encara inferior a aquest percentatge. Els índex van descendint quan apareixen la lectura i l'escriptura de l'idioma on els percentatges són baixos, el que representa un grau d'analfabetisme en la llengua pròpia molt important.

Els autors del document de referència han elaborat un índex global del domini del valencià que integra les dimensions lingüístiques de comprendre, parlar, llegir i escriure, les quals han considerat com més importants. L'índex de domini absolut com mitjana pel conjunt de la Comunitat Valenciana (154,3) és considerat pels autors baix ja que valoren que no arriba a la meitat del que seria l'òptim desitjable. Aquest índex varia molt notablement si s'analitzen separatament els territoris valencianoparlants (170,3) dels castellanoparlants (29,6).

Més recentment, la Generalitat ha publicat noves dades (I.V.E.,1994) sobre el coneixement del valencià que volem reflexar ací, encara que siga a manera de breu apunt ja que són dades molt escasses, per a que serveisquen per contrastar més actualment les que comentem en tot l'apartat de l'estudi de 1990. La taula 2 presenta aquestes dades extretes del cens de població i habitatge de 1991 i publicades per l'Institut Valencià d'Estadística l'any 1994. El que cal destacar respecte a l'estudi de 1990 és que el coneixement i domini del valencià presenta percentatges més alts en totes les categories, tant en el nivell de

comprensió, com en el de parlar-lo com en els més acadèmics de llegir-lo i escriure'l, el que representa una evolució favorable en la societat valenciana del coneixement de la pròpia llengua, cosa que també es veu confirmada perquè en aquest darrer estudi de la Generalitat s'ha inclòs una nova categoria ( l'entén, llig, no parla) que admet tàcitament l'existència de sectors de població que han estudiat el valencià de manera acadèmica, encara que no l'utilitzen com vehicle de comunicació.

**Taula n° 2** Coneixement del valencià. Percentatges menors de tres anys. (IVE 1994)

No l'entén	16,8
l'entén, no parla	26,2
L'entén, llegeix, no parla	5,9
El sap parlar	19,0
El sap parlar i llegir	16,9
Sap parlar, llegir i escriure	15,2

La taula 3 presenta les dades globals de domini de la llengua de l'estudi de la Conselleria de Cultura , Educació i Ciència (1990), però separant -les per zones lingüístiques. A nosaltres per al treball que estem realitzant ens interessen les referides al territori valencianoparlant, on es troben ubicats tots els col.legis de la nostra mostra i observem que els percentatges són una mica superiors en totes les categories respecte els totals del País i, lògicament, molts superiors respecte els dels municipis castellanoparlants.

**Taula n° 3** Grau de coneixement del valencià segons zones lingüístiques

grau de coneixement	total	municip. val. parl.	municip. cast. parl.
l'entenen	77,1	84,1	22,6
saben parlar-lo	49,5	55,2	4,4
saben llegir-lo	24,3	27,1	3,0
saben escriure'l	7,0	7,8	0,8

Si creuem aquestes dades amb la variable edat obtenim la taula número 4.

**Taula n° 4** Grau de coneixement del valencià segons l'edat

edat	l'entenen	saben parlar-lo	saben llegir-lo	saben escriure'l	índex de domini
total	77,1	49,5	24,3	7,0	154,2
de 3 a 9 anys	59,2	34,5	12,2	5,4	109,4
de 10 a 14 anys	76,4	44,5	35,1	18,6	168,2
de 15 a 19 anys	79,7	47,2	35,3	16,3	171,9
de 20 a 29 anys	80,6	48,1	30,0	8,0	161,6
de 30 a 39 anys	81,7	49,7	27,8	5,7	160,8
de 40 a 49 anys	81,1	53,0	24,2	4,0	159,6
de 50 a 64 anys	79,3	55,8	20,6	3,0	157,0
65 o més anys	76,2	58,3	14,6	2,3	150,2

L'edat resulta ser una variable amb una influència palesa en el coneixement del valencià, encara que de manera desigual respecte els diferents nivells de coneixement de l'idioma.

En el nivell de comprensió les diferències entre els distints intervals d'edat no són importants si exclouem els menors de 10 anys; el percentatge de comprensió en els menors de 10 anys és molt més baix que en la resta de grups.

Segons augmenta l'edat, és major el nombre de persones que saben parlar-lo, donant-se els percentatges més alts en el grup de més de 65 anys.

En les dimensions de "saber llegir" i "saber escriure" passa el contrari, essent les persones entre 10 i 20 anys les que mostren un major domini d'aquestes habilitats i les majors de 50 anys les més analfabetes en valencià. De manera idèntica es comporta la dimensió "saber escriure". Aquest comportament creuat entre els aspectes orals de la llengua (comprensió i expressió) i els aspectes escrits (llegir i escriure) sembla ser una clara conseqüència de la introducció del valencià en el món acadèmic



des de la publicació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, encara que els efectes d'aquest desplegament legal sembla ser també que no han passat dels nivell merament acadèmics-formals i no s'ha produït un major ús real de l'idioma entre la població més jove.

A nivell de l'índex de domini global del valencià són els joves entre 10 i 20 anys els que presenten el major índex (possiblement pels fets comentats adés) que descendeix segons va augmentat l'edat dels individus.

La darrera variable que ens pareix creuar amb el coneixement del valencià en aquesta breu caracterització és el nivell de formació acadèmica.

**Taula nº 5** Grau de coneixement del valencià segons nivell formació acadèmica

nivell formació	l'entenen	saben parlar-lo	saben llegir-lo	saben escriure' l	índex de domini
total	79,4	51,4	25,9	7,2	160,2
analfabets	60,6	30,8	-----	-----	99,4
sense títol	75,9	49,6	18,5	5,9	147,5
ensenyament bàsic	82,6	54,3	28,1	6,2	167,8
ensenyament mitjà	84	49,2	43,6	13,4	181,3
ensenyament sup.	85,8	55,4	54,5	22,7	208,5
no classificats	78	50,8	44,5	12,6	179,5

Aquesta variable es mostra com una variable significativa en la determinació del grau de domini del valencià i discrimina entre els diferents nivells de titulacions. La tendència general és que el domini del valencià va augmentant de la mateixa manera

que augmenta el nivell de formació de les persones. Els grups d'analfabets" i "sense títol" mostren els resultats més baixos en el domini del valencià, tant a nivell oral com escrit, mentre que el grup "ensenyament superior" mostra el major domini en tots els aspectes.

Encara és un poc prompte per avaluar si aquests resultats es deuen a la introducció del valencià a l'ensenyament. Tanmateix cal tenir present que la introducció de l'idioma com assignatura no ha estat una eina molt profitosa per a normalitzar una llengua; hi ha llengües que porten molts anys dins del sistema educatiu i estan ben lluny de la normalitat social; la influència de l'escola en aquest sentit seria major fa unes dècades quan no era tan forta la preponderància dels mitjans audiovisuals, però confiar actualment en que una assignatura normalitzarà una llengua és, almenys, segons alguns autors, (Mollà i Palanca,1987) signe d'una mentalitat de societat preindustrial.

### **3.2.2.- Distribució territorial del domini del valencià**

Per comarques les diferències que apareixen en el domini del valencià són notables. Ho comentarem amb cert detall per considerar que l'ambient sociolingüístic més immediat pot ser una variable amb algun grau d'influència sobre els coneixement i les actituds dels subjectes de la nostra mostra; malgrat açò comentarem el resultat que s'ofereixen en el treball de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (1990) només a nivell d'índex de domini global del valencià i no a nivell de cada un dels dominis per considerar que seria una anàlisi que ultrapassaria l'objectiu d'aquest apartat.

El referit treball agrupa les comarques del País en cinc nivells segons "l'índex general de domini del valencià", mesura que integra la comprensió, el saber parlar-lo i escriure'l.

Es donen grans contrastos entre les diferents comarques. En el *nivell alt* estan les comarques amb un índex de domini superior a 200; en el *nivell mitjà-alt* estan aquelles que es troben amb índexs entre 150-200; aquelles que registren índex en l'interval 100 a 150 es troben classificades en el *nivell mitjà-baix*, el *nivell baix* agrupa índex entre 50-100 i el *nivell molt baix* inferiors a 50. Els autors del treball recomanen com òptim l'índex de 400.

**Taula n°6** Índex de domini del valencià per comarques

comarques	índex
Racó d'Ademús	8,9
Baix Segura	10,3
Plana d'Utiel	18,7
Vall d'Aiora	20,0
Els Serrans	52,4
Alt Vinalopó	61,6
Alt Millars	63,1
Alt Palància	66,5
Foia de Bunyol	68,8
Canal de Navarrés	90,0
Vinalopó Mitjà	91,8
L'Alacantí	98,8
Baix Vinalopó	125,9
Horta Oest	127,5
Marina Baixa	145,5
Camp Morvedre	152,9
València	154,9
Horta Nord	181,1
Horta Sud	186,1
Plana Alta	187,3
L'Alcoià	192,8
Marina Alta	202,2
Plana Baixa	204,8
Camp del Túria	205,2
L'Alcalatén	215,8
Alt Maestrat	221,3
Baix Maestrat	223,0

Els Ports	224,4
La Safor	225,2
La Costera	228,6
Ribera Baixa	230,2
Ribera Alta	233,9
Vall d'Albaida	235,3
El Comtat	245,7

Les comarques de nivell alt són: El Comtat, La Marina Alta, Els Ports, L'Alt Maestrat, El Baix Maestrat, L'Alcalatén, La Plana Baixa, El Camp del Túria, La Ribera Alta, La Ribera Baixa, La Costera, La Vall d'Albaida i La Safor.

Les comarques d'índex mitjà-alt són : L'Alcoià, La Plana Alta, El Camp de Morvedre, L'Horta Nord, La Ciutat de València i l'Horta Sud.

Les comarques de nivell mitjà-baix són La Marina Baixa, el Baix Vinalopó i l'Horta Oest.

Les comarques amb un nivell baix són : El Vinalopó Mitjà, L'Alacantí, La Canal de Navarrés, La Foia de Bunyol, Els Serrans, L'Alt Palància, L'Alt Millars i L'Alt Vinalopó. Les comarques amb un nivell molt baix en el domini del valencià (El Racó d'Ademús, La Plana d'Utiel-Requena, La Vall d'Aiora i el Baix Segura) corresponen totes a la zona castellanoparlant, encara que no totes les comarques del territori castellanoparlant estan en aquest apartat.

A nivell demogràfic els índex de gent amb domini del valencià són prou elevats, ja que un poc més de la quarta part de la població (25,8 %) viu a les comarques amb un domini alt del valencià i el 36,9 % viu a les zones amb un domini mitjà-alt, el 14,9 % dels habitants viuen a les comarques amb nivell mitjà-baix, mentre que la densitat de les zones amb nivells baixos i molt baixos és molt pobra, situant-se en el 15,1 % per al nivell

baix i el 5,8 % de la població en el nivell molt baix. La taula següent ( n° 7) concretitza aquestes dades que estem comentant comarca a comarca.

**Taula n° 7 Índex de domini del valencià per comarques i demografia**

nivell alt	nivell mitjà alt	nivell mitjà baix	nivell baix	nivell molt baix
Comtat 0,7 %	L'Alcoià 2,9 %	Marina Bx. 2,5 %	Vinal. M.3,8 %	Racó Ad. 0,1 %
Marina Al. 2,7 %	Plana Alta 4,6 %	B Vinalopó 5,6 %	Alacantí 8,7 %	Plana Utiel 1,0 %
Ports 0,2 %	Camp Morv. 1,9 %	Horta Oest 6,8 %	C. Navar. 0,5 %	V.Aiora 0,3 %
A. Maestrat 0,3 %	Horta Nord 4,3 %		Serrans 0,9 %	B. Segura 4,4 %
B. Maestrat 1,5 %	València 19,6 %		A. Palànc. 0,5 %	
Alcalatén 0,4 %	Horta Sud 3,6 %		A. Millars 0,6 %	
Plana B. 4,6 %				
Cam.Túria 1,9 %				
Ribera Al. 5,3 %				
Ribera Bx. 1,9 %				
Costera 1,7 %				
Vall Alb. 2,1 %				
Safor 3,5 %				
<b>Total 25,8 %</b>	<b>Total 36,9 %</b>	<b>Total 14,9 %</b>	<b>Total 15,1 %</b>	<b>Total 5,8 %</b>

L'alumnat amb el qual hem realitzat aquest treball estudiava en centres públics que pertanyen a comarques amb un índex de domini alt, mitjà -alt o mitjà-baix; no hi havia cap centre que estiguera en els altres dos nivell, baix i molt baix. La distribució dels col.legis és la següent:

Centres de comarques amb nivell alt:

- . La Plana Baixa (3)
- . El Camp del Túria (2)
- . La Ribera Baixa (1)
- . La Safor (2)

Centres de comarques amb nivell mitjà-alt:

- . El Camp de Morvedre (2)
- . L'Horta Nord (2)
- . Ciutat de València (2)

. L'Horta Sud (1)

Centres de comarques amb nivell mitjà-baix :

. L'Horta Oest (1)

En aquesta caracterització sociolingüística que estem fent de la societat valenciana a partir de les dades del cens de 1986 ens pareix interessant estudiar, encara que siga molt breument, quina és la situació dels immigrants respecte la llengua pròpia del territori. És una dada sociolingüística que pot ser rellevant si tenim en compte l'afluència masiva d'immigrants de les zones castellanoparlants de l'Estat Espanyol que ha arribat al País Valencià en les darreres dècades i que han portat amb ells usos i canvis socials importants.

Ens interessa conèixer la situació dels immigrants respectes dos aspectes ben diferents, però en certa manera complementaris: per una banda ens interessaria saber el grau de coneixement del valencià que tenen els immigrants i, per tant, la seua integració lingüística; per altra banda també cal conèixer quina ha estat la influència de castellanització provocada per la presència d'una gentada que portava amb ella un ús general i massiu del castellà.

**Taula n° 8** Índex de domini del valencià pels immigrants

Comarques	índex domini del valencià	índex domini dels immigrants
El Comtat	245,7	151,7
Vall d'Albaida	235,3	144,5
Ribera Alta	233,9	148,3
Ribera Baixa	230,2	143,5
Els Ports	224,4	157,6
La Costera	228,6	145,3
La Safor	225,2	134,2

Baix Maestrat	223,0	133,5
Alt Maestrat	221,3	146,1
L'Alcalatén	215,8	124,0
Camp del Túria	205,2	115,9
Plana Baixa	204,8	119,6
Marina Alta	202,2	119,7
L'Alcoià	192,8	106,1
Plana Alta	187,3	102,1
Horta Sud	186,1	103,2
Horta Nord	181,1	99,9
València	154,9	90,5
Camp Morvedre	152,9	87,9
Marina Baixa	145,5	83,7
Horta Oest	127,5	78,3
Baix Vinalopó	125,9	68,8

La taula anterior intenta reflexar les dades del cens de 1986 en relació a les dues qüestions que hem plantejat; d'elles s'extrauen dues conclusions:

a) la integració lingüística dels immigrants i, per tant el seu domini del valencià, depenen de la presència social del valencià en la zona on s'instal·len a viure. Les comarques amb un major índex de domini del valencià aconseguixen que els seus immigrants s'integren més a nivell lingüístic i conforme és menor la utilització del valencià pels nadius de la comarca també és menor el coneixement que del valencià tenen els immigrants d'eixa comarca.

b) a partir d'un 24 % de presència de població immigrant de parla castellana, la integració lingüística de l'immigrant és més feble o, possiblement, no es produeix, el que comporta irremeiablement un major grau de castellanització de la zona i

també de la població autòctona; així, exceptuant l'Horta Nord i l'Horta Sud, les comarques amb un nivell baix de valencià són comarques amb una presència d'inmigració castellanoparlant superior al 14 %. Òbviament s'exclouen d'aquesta anàlisi els immigrants procedents de Catalunya o les Illes Balears que ja solen tindre un bon coneixement del valencià.

Tanmateix, la integració lingüística dels immigrants depèn, en part, de l'any d'arribada al País Valencià, com mostra la taula següent.

**Taula n° 9** Domini del valencià pels immigrants segons l'any d'arribada

any d'arribada	l'entenen	saben parlar-lo	saben llegir-lo	saben escriure'l
abans de 1951	82,1	35,96	15,66	1,77
de 1951 a 1960	74,1	19,81	10,23	1,22
de 1961 a 1970	66,0	14,68	9,42	1,52
de 1971 a 1980	59,8	16,55	11,19	3,50
de 1981 a 1986	42,5	14,70	11,82	3,42

La integració és molt major en els immigrants que arribaren abans dels anys 50, els quals, encara que continuen considerablement allunyats del valencià, saben entendre'l la majoria i parlar-lo quasi la meitat.

Conforme s'apropem a l'actualitat els immigrants s'integren menys a nivell lingüístic, encara que els seus nivells formals de lectura i escriptura del valencià milloren a partir de la dècada dels 70.

Podem acabar aquesta explotació de les dades sociolingüístiques del cens fent referència als segments poblacionals que, segons els autors de l'esmentat estudi, millor expliquen la conducta lingüística de la població valenciana.



Aquests segments són la procedència de naixement del subjecte, el lloc de residència i l'activitat econòmica.

En aquest sentit, la variable de classificació més discriminant del domini del valencià és la procedència de naixement del subjecte i així el fet d'haver nascut al País Valencià, Catalunya o Balears implica un major domini del valencià. Dins d'aquest segment de població, la variable que més discrimina és la comarca de residència; residir a una comarca valencianoparlant i viure en un municipi de menys de 50.000 habitants implica un major grau de domini del valencià. En tercer lloc, l'activitat econòmica conjuntament amb l'edat, era la variable més explicativa.

Combinant els tres criteris ens resulta que el subsegment de la societat valenciana actual amb més domini del valencià resulta ser la gent jove en edat escolar, estudiant o a la recerca del primer treball, residents a les ciutats semiurbanes o rurals de comarques valencianoparlants i que pertanyen a famílies autòctones o procedents de Catalunya i Balears.

#### **4.2.3.- Rol del valencià a la societat actual valenciana**

En allò referent a la definició del rol ocupat pel valencià en l'actual societat valenciana no hi ha unanimitat entre els diferents autors i sectors socials; així mentre alguns autors qualifiquen com bilingüe a la societat valenciana, altres (com també es fa al preàmbul de la LLei d'Ús i Ensenyament del valencià) ho fan de diglòssica, i d'altres hi veuen una situació

conflictiva en la qual la llengua pròpia, el valencià, es troba en progressiva regressió i minorització.

En aquestes concepcions hi ha latents unes diferenciacions entre ambdós termes, atribuïnt-li al bilingüisme les característiques d'individual i de mantenir funcions idèntiques per a les dues llengües, mentre que al terme diglòssia se li sol atribuir la característica de tindre un caràcter social o col·lectiu i d'implicar funcions diferents en la xarxa social per cadascuna de les llengües.

Davant d'açò està la postura d'alguns sociolingüistes (Ninyoles,1976,1989; Pitarch,1984; Sánchez Carrión,1985; Mollà i Palanca, 1987) que consideren que no es escaient utilitzar els termes bilingüe i diglòssica per qualificar una societat com la valenciana, perquè aquests dos termes estan amagant una realitat sociolingüística diferent.

El bilingüisme amaga en realitat una substitució lingüística; és quasi impossible i utòpica la situació d'igualtat entre el valencià i el castellà amb tot els fets històrics que hi ha darrere i plantejar el plet del bilingüisme és plantejar un plet fictici que es resoldrà a favor de la llengua amb més poder : "el bilingüisme ha estat la cobertura aparentment neutra de tot procés d'assimilació. Cap comunitat no passa d'un idioma a un altre per saltum mortalem. L'assimilació implica una situació inestable en que el bilingüisme (substitutiu o disglòssic) sempre estarà present durant un cert temps més o menys llarg. I, donades aquestes condicions, l'exaltació del bilingüisme com a recurs polèmic, serveix per racionalitzar i impulsar la substitució" (Ninyoles, 1989). En paraules d'un director de la UNESCO , "el bilingüisme condemna a mort a la cultura més dèbil". (Martí, F, 1994)

El terme diglòssia, encara que etimològicament té el mateix significat que el de bilingüisme, ha representat per alguns

sectors valencians la manera d'afrontar el conflicte existent entre les dues llengües: tot era problema de diferència de prestigi i el que caldria fer és combatre els prejudicis individuals de la gent a l'hora d'utilitzar una llengua o altra. La hipervaloració que s'ha fet del tema del prestigi amb el terme diglòssia amaga de vegades la realitat sociolingüística de que en la societat valenciana no hi ha una situació estàtica entre les llengües, que seria característica de situacions diglòssiques, sinó un procés dinàmic en el qual, malgrat la "renaixença institucional", que hem citat abans, n'hi ha un retrocés progressiu del valencià.

Hi ha sociolingüistes que han produït termes com el de " conflicte lingüístic" o " minorització" d' Aracil, o el de "glotofagia" de Calvet que reflexen millor aquest caràcter dinàmic i conflictiu que hi ha entre les dues llengües del País Valencià. Els conceptes de "*la utilitat d'ús*" i la "*necessitat d'ús*" (Inglés, J; Guarro, B 1986) els considerem molt apropiats per definir les característiques sociolingüístiques valencianes actuals i que serien convergents amb les motivacions de tipus *integratiu* i *funcional* proposades per Lambert; aquests autors emparellen la necessitat d'ús i la utilitat de la llengua, de tal manera que quan hi ha necessitat d'utilitzar una de les llengües en conflicte menys utilitat hi ha de l'altra ja que es produeix una relació inversament proporcional entre la necessitat d'ús en una llengua i la utilitat en l'altra. Motivacions més de caire psicològic com "desemparament après" pels valencians i "omnipotència apresada" pels castellanoparlants podrien servir també per emmarcar la realitat sociolingüística de la societat valenciana actual.

També és important considerar com indicador en els estudis sociològics sobre bilingüisme la proporció de parlants en cadascuna de les llengües (Siguan 1986). Aquesta proporció en una situació de conflicte com és la valenciana sol ser lògicament molt diferent en una i altra llengua. Pràcticament tots els valencianoparlants entenen i saben expressar-se en castellà, mentre que només un percentatge molt reduït dels

castellanoparlants saben i poden fer-ho en valencià; amb aquesta realitat el més normal és que les comunicacions entre dos ciutadans de diferent llengua es realitzen de manera automàtica en castellà, el que fa que augmente encara més l'ús i per tant la necessitat d'eixa llengua. Existeix, doncs, una forta i acusada descompensació lingüística en la societat valenciana fins el punt de que podem afirmar que, en estes condicions, els únics bilingües són, en realitat, els valencianoparlants.

En l'actual situació sociolingüística valenciana si no canvien substancialment els factors condicionants del funcionament social del llenguatge, la situació bilingüe pot esdevindre una etapa prèvia a l'aniquilació definitiva de la llengua catalana. (Pitarch, 1984). El bilingüisme que tendeix inequívocament a neutralitzar les tensions inevitables del conflicte lingüístic entre dues opcions antagòniques (Aracil, V, 1966)

Els esquemes més tòpics de bilingüisme no encaixen (no ha fan mai probablement) per descriure la societat valenciana actual. Tenim una sèrie de valors negatius com que el percentatge de valencianoparlants es redueix progressivament al llarg dels anys, només un minoria es considera amb igual domini d'ambdues llengües, la utilització i presència de la llengua en les diferents situacions socials i especialment en els mitjans de comunicació és molt desigual a favor del castellà, la no existència d'una clara concepció i determinació del propi idioma; però, pel contrari, també tenim uns pocs valors positius de cara a expectatives de futur com són una major presència del valencià a les escoles, i l'existència de minories socials amb un alt grau de consciència i compromís en la recuperació lingüística.

Com resum concloem que el valencià en la societat actual no té un pes o presència important, encara que se li considera prioritari en les qüestions culturals o en els trets d'identitat, però el seu valor és més de tipus merament simbòlic que com

instrument de comunicació o requisit indispensable per viure integrat i amb normalitat al País. Ros, M (1978) demostrava en un estudi, encara que reduït a la ciutat de València, diferències significatives entre els “valors instrumentals” i “integratius” (Lambert, W, 1972) del castellà i el valencià; en tots els grups que va analitzar el valor integratiu del valencià era superior al del castellà, però el castellà tenia un valor instrumental més gran que el valencià, el que pareix coherent amb el reforç diferencial en la valoració i utilització d'ambdues llengües i a les pautes de socialització que donen èmfasi al castellà com llengua transmissora de l'educació i al valencià com llengua de relacions interpersonals més informals. Alguns autors opinen (Mollà,1994) que en l'actualitat al País Valencià no hi ha ni tant sols un nivell de motivació integradora convenient ni pel grup bilingüe (castellà i catalanoparlant) ni pels sectors socials monolingües (castellanoparlants).

Sembla molt difícil pensar actualment en el valencià en una situació harmònica i equilibrada amb el castellà. La seua situació és de progressiva minorització, tant per la reducció del nombre de parlants com dels espais d'ús . Esta minorització augmenta, com en altres llengües de l'Estat, (Rodríguez, F 1995) amb la dissolució dels mecanismes de transmissió lingüística de la societat tradicional i l'aparició de l'entramat econòmic-institucional que imposa la modernitat. A més a més l'educació formal i els mitjans de comunicació el que més poden aportar a aquest procés és la producció de bilingües en la llengua minoritzada.

Així, doncs, el valencià juga un paper *més simbòlic que real*, igual que passa amb altres idiomes de l'estat com amb l'èuscar (Etxebarria, 1992), però en la realitat la majoria de funcions són realitzades en castellà.

## CAPÍTOL 4

# *L'EDUCACIÓ BILINGÜE AL PAÍS VALENCIÀ*

#### **4.1.- LEGISLACIÓ SOBRE L'ENSENYAMENT BILINGÜE A L'EGB.**

Des de l'Edat Moderna la creació dels Estats Nacionals ha intentat per tots els mecanismes aconseguir una sola comunitat lingüística amb una única llengua utilitzada com símbol d'identificació nacional. En l'Estat Espanyol açò es concretitza amb la implantació del castellà i la prohibició de les altres llengües de l'Estat. L'ús d'una llengua ha esdevingut en aquest sentit una autèntica raó d'estat (Mollà i Viana, 1989).

Abans d'analitzar les normes legals que enmarquen la presència del valencià a les escoles, considerem escaients unes remarques sobre el paper dels ordenaments legals en la normalització lingüística de les comunitats minoritàries, qüestió que al País Valencià pot ser que estiga sobrevalorada, possiblement perquè en la societat valenciana la tensió social manifestada a través del conflicte lingüístic ha portat a una "lingualització" de la vida social i política (Franch V, 1987).

La legislació representa una funció de control social, però també pot exercir com factor de canvi social. Pot entrebancar o impulsar un procés de normalització, però les lleis són textos que responen a un context determinat on es produeixen. La transcendència sociopolítica d'un text legal no va més enllà del discurs públic de caràcter social que el fonamenta (Mollà i Viana, 1989). De fet, en la societat actual de finals del segle XX, la normalització dels idiomes està marcada possiblement més pels àmbits laborals i econòmics que pels legals i acadèmics. Ara be, malgrat açò, el tipus de legislació lingüística i la seua direccionalitat és un factor molt important per possibilitar la recuperació d'una llengua i, per això mateix, en aquest apartat tractarem d'analitzar el règim jurídic en allò referent al valencià i l'escola.



Abans de l'aparició de l'ordenament legal autonòmic, el valencià no tenia cap presència a l'escola, tret d'uns pocs centres excepcionals ( Tramuntana, La Masia, La Nostra Escola Comarcal, La Gavina, etc...) generalment dins de l'àmbit de l'escola privada i la antiguitat dels quals es remunta poc més allà dels vint-i-cinc anys; el centre pioner d'escola en valencià va ser el col·legi "Tramuntana" fundat l'octubre de l'any 1968 i que després , en 1975, esdevingué en l'actual escola "La Masia"; a l'àmbit de l'escola pública, el primer centre potser siga el d'Almoines (La Safor) que , anticipant-se a les normes oficials, es va sumar al projecte d'escola en valencià l'any 1977 (López, M ; 1993)

La **Constitució Espanyola de 1978** marca el final de la política d'unificació lingüística practicada per l'Estat Espanyol durant prou més de dos-cents anys. Aquesta llei fonamental estableix a l'article tercer la cooficialitat de les diferents llengües estatals en els seus respectius territoris autonòmics i les considera " un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció". Aquest és el punt bàsic inicial per poder començar un procés de normalització lingüística i un desenrotllament legal que permeteixca la incorporació del valencià a les escoles. Malgrat aquest aspecte positiu, la Constitució conté, com han assenyalat diversos autors, una greu discriminació jurídica respecte les llengües autònomes, ja que reconeix l'obligació de conèixer el castellà, però no així la llengua del territori autònom de que es tracte. Vila (1983) considera aquest aspecte de la Constitució poc democràtic per a la globalitat de l'Estat i opina que una Constitució que colocara en un pla d'igualtat totes les llengües seria molt més democràtica; en aquest sentit V. Pitarch ( 1984) parla de doble oficialitat asimètrica, ja que la Constitució espanyola imposa arreu l'Estat l'obligatorietat del castellà, però al no imposar l'obligatorietat del valencià considera que esta atemptant contra els drets dels valencianoparlants. Puig i Salellas (1983) reconeix en l'ordenament legal una oficialitat real pel castellà, però una



oficialitat fictícia pel català i suggereix canviar el concepte de “cooficialitat” que considera ambigu pel de “doble oficialitat”, força més aclaridor. Xabier Vilhar (1986) expressa esta discriminació de manera molt gràfica quan diu que “ amb les llengües passa com amb les banderes, l'espanyola pot flamejar sola, però les altres tenen que estar sempre acompanyades”.

A nivell territorial valencià, l'article setè de la **LLei Orgànica 5/1982** de primer de juliol (Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana) replega el principi constitucional que hem comentat de respecte a les llengües autònomes. L'article setè ho manifesta en els següents termes:

" 1. Els dos idiomes oficials de la Comunitat Autònoma són el valencià i el castellà. Tothom té el dret a conèixer-los i usar-los.

2. La Generalitat Valenciana garantirà l'ús normal i oficial d'ambdues llengües i adoptarà les mesures necessàries per tal d'assegurar-ne el coneixement.

3. Ningú no podrà ser discriminat per raó de la seua llengua.

4. Hom atorgarà protecció i respecte especials a la recuperació del valencià.

5. La llei establirà els criteris d'aplicació de la llengua pròpia en l'Administració i l'ensenyament.

6. Hom delimitarà per llei els territoris en els quals predomina l'ús d'una llengua o d'altra, així com els que puguen ser exceptuats de l'ensenyament i l'ús de la llengua pròpia de la Comunitat."

La discriminació assenyalada a la Constitució Espanyola continua present en l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. Totes les persones tenen el *dret* a conèixer i usar el valencià, però no mai el *deure* de conèixer-lo. L'Estatut no preveu limitar la funcionalitat plena, pública i individual del castellà, mentre que l'ús del valencià esta rodejat de restriccions i condicionaments.

A partir de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia és la Generalitat Valenciana l'administració que té la facultat de legislar en tot allò referent a l'ensenyament, i, per tant, en tot allò relacionat amb els temes lingüístics que és el que ens interessa a nosaltres. Així ho manifesta l'article 35 de l'Estatut d'Autonomia quan diu " És de competència plena de la Generalitat Valenciana la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seua extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seues competències, sense perjudici del que disposen l'article 27 de la Constitució i les LLeis Orgàniques..."; per tant, d'ací endavant totes les normes legals que comentarem referides al bilingüisme educatiu de la Comunitat Valenciana seran normes que han emes de la pròpia Administració Autònoma.

La tercera de les peces fonamentals en l'ordenament lingüístic valencià és la **Llei 4/1983 d'Ús i Ensenyament del Valencià de 23 de Novembre de 1983**. Esta Llei és la base legal sobre la qual s'ha construït tota la política lingüística de la Generalitat Valenciana. El seu objectiu es regular la presència de la llengua pròpia en tots els àmbits socials, essent un aspecte molt important el de l'ensenyament. Del seu contingut destaquem els següents aspectes que considerem d'especial rellevància respecte el bilingüisme educatiu valencià :

1.- Defineix el valencià com la llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i es proposa el superar la relació de desigualtat que hi ha entre les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma, encara que amaga un postulat latent

segons el qual li atribueix al castellà carta de naturalesa dins del País Valencià i suposa que la societat valenciana constituïria un col·lectiu més o menys homogeni valencià-castellà, malgrat que reconeix l'existència d'una situació diglòssica.

2.- Marca l'obligatorietat d'introduir el valencià en tots els nivells educatius no universitaris, el que implicarà la implantació de l'assignatura de valencià en tots els centres escolars de la Comunitat Valenciana.

3.- Estableix l'objectiu de que al finalitzar els estudis de qualsevol nivell educatiu no universitari, l'alumnat ha de tenir un domini semblant en les dues llengües oficials. D'esta manera el bilingüisme esdevé un dels objectius cabdals i prioritaris de tot el sistema educatiu valencià.

4.- Aconsella que, en la mesura de les possibilitats organitzatives dels centres, l'alumnat rebrà els primers ensenyaments en llur llengua habitual.

5.- El professorat haurà de conèixer les dues llengües, atesa la cooficialitat del valencià i del castellà .

La Llei d'Ús i Ensenyament ha estat forçament contestada per diversos sectors de la societat valenciana ja que alguns consideren que aquesta Llei, conjuntament amb l'Estatut, no passen de ser un retrocés en quant als objectius lingüístics ( Pitarch V, 1984) ; altres autors (Mollà i Viana, 1989) opinen que el sistema legal espanyol en general, i el valencià en particular, sancionen la desigualtat com a normalitat, es dir, oficialitzen la superioritat del castellà i estableixen per les altres llengües normatives despenalitzadores. En diferent sentit, altres autors (Franch, 1989) consideren que la Llei d'Ús i Ensenyament és suficient donat l'estat d'inconsistència i pèrdua de convicció envers la llengua pròpia dels valencians.

A partir de la publicació d'esta Llei es van dictar tot un cos de Decrets, Ordres i Resolucions que tracten de desenvolupar els principis que hem comentat adés continguts en l'esmentada Llei. No anem a referir ací, per suposat, la totalitat d'estes normes, ja que resultaria excessiu i moltes d'elles tenen un contingut que resulta irrellevant pel nostre tema. Comentarem, doncs, únicament aquelles que considerem que tenen una relació més directa amb el tema que ens ocupa i que informen, des del punt de vista legal, la construcció del bilingüisme valencià en l'àmbit educatiu.

**El Decret 79/1984 de 30 de Juliol (DOGV 23-08-1984) i l'Ordre d'1 de Setembre de 1984 (DOGV 25-09-1984)** sobre l'aplicació de la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià estableixen, entre d'altres temes, l'extensió progressiva del valencià com llengua d'ensenyament a partir del Cicle Mitjà de l'Educació General Bàsica. En aquest sentit es fa referència a que tot l'alumnat que comence l'EGB a partir del curs 1984-1985, en arribar al cicle mitjà rebran en valencià l'àrea d'experiències i al cicle superior rebran en valencià dues àrees.

Aquestes normes ens són especialment rellevants per dos motius: un perque a l'introduir el valencià com llengua d'ensenyament és quan realment comença a construir-se un sistema educatiu bilingüe i perque són les normes que afecten directament a la meitat de la nostra mostra, alumnes que començaren els seus estudis d'Educació General Bàsica l'any 1984.

**L'Ordre de 20 de Maig de 1986** de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència aprova el programa de l'àrea d'Experiències per al Cicle Mitjà de l'Educació General Bàsica. Aquest programa és el contingut curricular que els alumnes que formen part de la nostra mostra han estudiat utilitzant el valencià com llengua vehicular d'ensenyament. En esta Ordre es fixen cinc hores setmanals per a l'àrea d'Experiències i, per tant, són,

legalment ,les hores que s'ha treballat curricularment en valencià durant els tres cursos que dura el Cicle Mitjà.

Finalment en aquest breu panorama legislatiu citarem la Instrucció de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa sobre l'extensió progressiva del valencià com llengua d'ensenyament a l'EGB ( Circular de 16 maig de 1989) que en referència al nostre tema el que fa aquesta instrucció és la introducció del valencià com llengua d'ensenyament al Cicle Superior de l' Educació General Bàsica , completant així el model educatiu bilingüe que s'havia dissenyat i sobre els resultats del qual estem realitzant aquest estudi.

#### **4.2.- SITUACIÓ DE LA LLENGUA A L'ENSENYAMENT VALENCIÀ**

Fins el moment de la investigació i com conseqüència d'aquest ordenament legal s'ha produït una política educativa que, envers les llengües, contempla els següents aspectes:

A) Ensenyament del valencià com assignatura des de l'any 1983 en tots els centres escolars del territori lingüística valencià i als nivells d'educació preescolar, educació general bàsica, batxillerat i formació professional. Queden exempts els alumnes que ho sol·liciten per residència temporal i aquells que tenen circumstàncies determinades per l'article 24 de la Llei d' Ús i Ensenyament del Valencià.

B) Des del curs escolar 1986-1987, utilització del valencià com llengua vehicular d'instrucció de l'àrea d'Experiències en el Cicle Mitjà i la seua progressiva extensió al Cicle Superior des del curs 1989-1990.

C) El desenvolupament de programes totalment en valencià, atenent l'opció dels pares, la situació sociolingüística concreta de l'alumnat i els mitjans disponibles per dur-ho a terme.

D) La classificació, a partir de novembre de 1990, com Centres d'Immersion Lingüística de tots aquells col·legis que ubicats en zones altament necessitades d'integració d'acord amb la seua realitat sociolingüística particular han creat unitats que, amb una majoria d'alumnat no valencianoparlant, fan els primers ensenyaments en valencià, seguint una metodologia activo-comunicativa; allò que a l'àmbit de la psicolingüística s'ha denominat com metodologia d'immersió lingüística.

Aquest és l'ordenament i la situació lingüístico-didàctica en la qual s'emmarca l'experiència d'educació bilingüe que estem analitzant. Posteriorment la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència ha anunciat, juntament amb altres novetats de la Reforma del Sistema Educatiu, noves propostes organitzatives de l'educació bilingüe a la Comunitat Valenciana (Pasqual, Sala, 1991, 1993), però l'aplicació de les quals es realitza posteriorment al moment d'aquesta investigació i que, per innovadores també en l'educació bilingüe valenciana, haurien de merèixer l'atenció dels investigadors.

Encara que no afecte ja al nostre treball comentem breument esta proposta de la Conselleria que contempla tres tipus de programes d'educació bilingüe i que teòricament esta implantada a tot el territori valencianoparlant des del curs 1993-94.

D'aquests tres programes, dos tenen caràcter voluntari i un d'obligat. Els dos amb caràcter voluntari són:

1.- Programa d'immersió. Adreçat a alumnes majoritàriament castellanoparlants que resideixen en zones de predomini lingüístic valencià i, si de cas, en zones castellanoparlants de la

Comunitat, com poden ser les zones de transició entre les dues llengües.

2.- Programa d'ensenyament en valencià. Dirigít a alumnes que són majoritàriament valencianoparlants i que resideixen en territori de predomini lingüístic valencià.

El programa d'aplicació obligatòria és l'anomenat "Programa d'Incorporació Progressiva del valencià" i en el qual la llengua que més s'utilitza en l'inici de la instrucció i la lectoescriptura s'adapta segons la majoria de l'alumnat siga castellanoparlant o valencianoparlant.

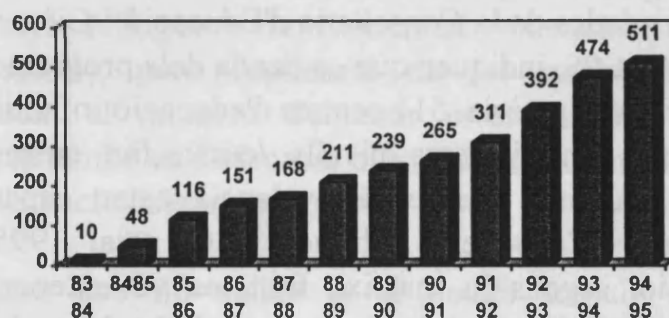
La incorporació del valencià com llengua d'ensenyament ha anat, dins d'aquest marc legal, augmentant progressivament, encara que aquest progrés es considerat molt insuficient per alguns sectors de la societat valenciana (Treb. Enseny.,1993).

Les dades de la Conselleria d'Educació i Ciència, referides al curs 1994-95, indiquen que , a banda dels programes bilingües d'aplicació obligatòria, 511 centres d'educació infantil, primària i EGB fan , en diferents nivells /cursos,fan ensenyament en valencià. Aquests centres en valencià estan repartits en 21 comarques. (Conselleria Educació i Ciència, 1995). Aquesta progressió, segons la mateixa font, es va extenent també al centres d'EEMM i així en el curs 1994-95 existeixen 209 instituts amb assignatures en valencià i 86 que fan l'ensenyament íntegrament en valencià ,tots ells repartits en 22 comarques.(Conselleria Educació i Ciència, 1995)

Respecte al programa d'Immersion Lingüística que es començà a aplicar el curs 1990-1991 també s'observa un fort increment progressiu en quant al nombre de centres participants, especialment en les comarques de la zona alacantina.

La gràfica següent replega les dades de l'evolució en la darrera dècada dels centres que fan ensenyament en valencià en l'àmbit de l'educació infantil, primària i EGB i on pot observar-se el fort increment d'aquest tipus de programa en l'ensenyament valencià.

**Gràfic n° 1 Evolució de l'ensenyament en valencià ( 1983-1995)**



Aquesta és, breument descrita, la situació actual de la llengua en el sistema educatiu valencià i el desplegament legal fonamental que al voltant del tema de l'educació bilingüe s'ha realitzat al País Valencià.



**II.- LA PRESENCIA CURRICULAR DEL VALENCIÀ A  
L'EGB. AVALUACIÓ D'UN MODEL BILINGÜE**

## **CAPÍTOL 5**

### ***PLA DE LA INVESTIGACIÓ***

## **PLA DE LA INVESTIGACIÓ**

En els cursos escolars 1990-1991 i 1991-1992 realitzaven els estudis de final d'Educació General Bàsica a les escoles valencianes dues promocions que per primera vegada en la història del País Valencià es diferenciaven per haver estudiat amb un currículum monolingüe o bilingüe, essent el valencià una de les llengües protagonistes d'eixe bilingüisme.

Aquesta circumstància es produïa, com ja hem comentat varies vegades, per l'aplicació del Decret 79/1984 que desplegava la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià, i aleshores ens vam plantejar avaluar el coneiximent de valencià i castellà d'ambdues promocions i estudiar la influència de diversos factors, fonamentalment pel que fa a la presència curricular del valencià durant sis cursos.

### **5.1.- DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ**

El terme "disseny" pot resultar ambigu i interpretar-se de moltes maneres diferents, podent incloure diversos conceptes i procediments, ja que pot referir-se al conjunt de decisions que cal prendre per planificar un experiment, però també pot utilitzar-se per descriure un tipus concret de procediment utilitzat, i igualment pot referir-se a la manera en que s'han seleccionat i format els diferents grups experimentals, parlant aleshores de dissenys factorials, de grups aleatoris, etc.. i, finalment, també es

pot entendre per disseny les anàlisis estadístiques que s'apliquen a les dades de la investigació.(Bartolome, M,1888)

En l'àmbit educatiu, especialment en les situacions d'experiments de camp, moltes vegades és molt difícil arribar a tindre tots els controls de les variables que exigiria el rigor metodològic d'una situació experimental, el que moltes vegades qüestiona la viabilitat de l'estudi de molts fenòmens educatius, especialment des d'una aproximació positivista que ha estat el model dominant ( De Miguel, M 1988, Forner, A 1993).

Per tant cal anar a un nivell més ample en la concepció de terme disseny i en aquests sentit Kerlinger (1981) ( citat per Bartolome, M) el defineix com " la forma de conceptualitzar un problema d'investigació i la manera d'ubicar-lo dins d'una estructura, la qual és la guia per a l'experimentació, la recollida i l'anàlisi de les dades (...) definirem el disseny d'investigació com el pla i l'estructura concebudes per obtindre les respostes adequades a les preguntes plantejades en l'estudi"

La definició de Kerlinger replega tres elements fonamentals : pla, estructura i estratègia i que , segons alguns autors, es relacionarien jerarquicament:

- el pla ofereix l'esquema general d'actuació i determina, en certa manera, les formes específiques de l'estructura i l'estratègia

- l'estructura és la manera segons la qual s'operativitzen les variables

- l'estratègia inclou els procediments de recollida i anàlisi de les dades.

Amb aquesta posició més ampla, en la qual ens situem, el disseny pot trobar-se en qualsevol investigació educativa empírica, tenint un major o menor control intern o grau d'intervenció (Linn, Bartolome, 1986) .

Tantmateix, açó no ha de justificar mai la disminució del rigor metodològic. El que cal que estiga present és una coherència lògica en les etapes previstes per assolir els objectius de la investigació i també una justificació científica de la validesa de l'estratègia triada.

Les investigacions sobre bilingüisme i ensenyament en dues llengües constitueix probablement, conjuntament amb els temes referents a l'educació especial, una de les produccions més extenses dins del camp de la investigació educativa actual. (Forner, A, 1993). En aquests tipus d'estudis és poc freqüent assolir el rigor propi dels dissenys experimentals i per aixó és molt freqüent en el camp de l'educació en particular i de les ciències socials en general utilitzar dissenys quasiexperimentals

En aquests tipus de dissenys va a ser molt important tractar de controlar les amenaces a la validesa interna i a la validesa de la conclusió estadística. Peracchio i Cook (1986) recomanen els experiments aleatoritzats amb un grup experimental i altre de control, ja que l'assignació a l'atzar, encara que no iguala totalment totes les condicions entre els grups, sí que crea una equivalència probabilística entre grups.

Ara be, moltes vegades en el camp de l'educació no és possible tampoc portar endavant aquests tipus de disseny i aleshores aquests autors plantegen cinc dissenys quasiexperimentals que consideren particularment adequats per la investigació educativa i escaients per poder fer inferències causals . Aquests són:

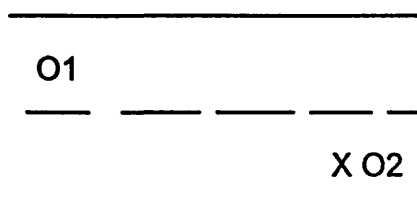
- dissenys de doble pretest
- dissenys de cohorts
- dissenys amb grup control construït
- dissenys de sèries temporals
- dissenys amb múltiples elements d'avaluació incorporats

Nosaltres no anem a discutir cadascun d'aquests dissenys, per ser una anàlisi que escapa a l'objectiu del nostre treball. Anem a centrar-nos en les característiques del segon, disseny de cohorts, perquè és el que es correspon amb el pla que hem seguit en la investigació que presentem.

El disseny de cohorts és molt utilitzat en el cas d'institucions, com són els centres educatius, on grups de subjectes, "cohorts", es succeixen uns als altres. El principal tret del disseny de cohorts per deduir inferències causals és que generalment es pot acceptar que els grups tenen un elevat grau de comparabilitat, especialment si es tracta de cohorts que van una darrere l'altra, com és el nostre cas, el que fa que encara siguin més similars les circumstàncies dels dos grups.

Aquest disseny s'utilitza molt en experiències en les quals una cohort rep un tractament que no reben la cohort anterior o posterior. És així com l'hem utilitzat en el nostre cas; la cohort del curs 1990-91 ha rebut un ensenyament monolingüe, mentre que la cohort del curs següent ha rebut ensenyament bilingüe a nivell curricular durant sis cursos acadèmics i que constitueix el tractament aplicat.

Esquemàticament aquest tipus de disseny podria representar-se de la següent manera:



## **5.2.- OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

L'objectiu general que ens hem plantejat per realitzar aquesta investigació és avaluar el coneiximent del valencià i del castellà que tenen les promocions de vuitè d'EGB dels cursos 1990-1991 i 1991-1992. Aquestes dues promocions es diferencien perquè per l'aplicació del Decret 79/1984 que desplegava la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià han estudiat l'EGB seguint un model monolingüe (1990-1991) o bilingüe (1991-1992), essent el valencià una de les llengües curriculars protagonistes d'eixe bilingüisme. Com ja hem comentat abans aquesta és una circumstància històrica que es produïa per primera vegada en la història del País Valencià.

Aquest objectiu general el podem concretar en els següents objectius més operatius:

1.- Avaluar la competència en valencià que té l'alumnat d'ambdues promocions i determinar els possibles factors que influeixen sobre eixos resultats.

2.- Avaluar la competència en castellà que té l'alumnat d'ambdues promocions i determinar igualment els possibles factors que influeixen sobre eixos resultats.

3.- Avaluar la influència del contexte sociolingüístic en el qual estroba immersa l'escola que aplica el model d'educació bilingüe.

4.- Avaluar les diferències entre el model monolingüe d'ensenyament i el model bilingüe que s'ha aplicat seguint les

instruccions de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

No es tracta de determinar quins són els nivells de llengua que posseeix l'alumnat com si es tractara de l'aplicació de simples tests de rendiment, sinó que l'objectiu més bé està en determinar quin ha estat l'efecte del model educatiu bilingüe que s'ha aplicat a les escoles valencianes.

L'estudi està centrat, i ho tenim molt present, en un contexte sociolingüístic molt determinat com és el de la complexa situació que hi ha al País Valencià de llengües en contacte i en conflicte i és limitat perquè només s'estudien els resultats d'una mostra d'estudiants d'una sola cohorte de cadascú dels models utilitzats.

Assumim les teories psicosociolingüístiques considerades com les més idonees per explicar les adquisicions i les diferències en l'adquisició de la L2 en contactes socials amb llengües en conflicte. Ens referim als postulats teòrics d'autors com Gardner i Lambert (1972), Hamers i Blanch (1982), Cummins (1986), Sanchez-Carrion, (1987), Espí Guzman (1988), entre d'altres. Aquests teòrics assenyalen de manera especial el paper desenvolupat pels factors psicosocials en l'ensenyament d'una segona llengua, l'adquisició de la qual va a variar molt segons siga el contexte, i així, en el nostre cas, nosaltres anem a analitzar en un medi cultural i amb un conflicte lingüístic com és el País Valencià, el paper de determinades variables individuals, però també el que juguen altres variables institucional i de tipus psicosocial.

Aquests objectius que ens plantejem són paral·lels en línies generals i a grans trets amb les hipòtesis generals que tenen una major implantació en el món del bilingüisme i l'educació i que hem comentat anteriorment en l'apartat dels elements d'una teoria de l'educació bilingüe. D'aquells principis dues hipòtesis



assumim en el present estudi per analitzar el seu nivell de compliment en la realitat socieducativa valenciana; aquestes són “la hipòtesi de la interdependència lingüística” de Cummins segons la qual suposem que ,amb determinades circumstàncies, la utilització curricular del valencià no ha de perjudicar el domini del castellà sinó que més be ha de ser millor per ambdues llengües; l'altra hipòtesi present en els objectius de la nostra investigació és el principi de “bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu” de Lambert que suposa en la nostra realitat que el bilingüisme produït en el sistema escolar per la introducció vehicular del valencià que s'ha fet en les escoles ha de resultar beneficiós front la pràctica monolingüe en castellà.



## **CAPÍTOL 6**

### ***ESTRUCTURA I ESTRATÈGIA DE LA INVESTIGACIÓ***

### 6.1.- INSTRUMENTS

Per poder analitzar fins quin punt la llengua dominada quan s'utilitza com llengua vehicular arriba a nivells de competència comparables als de la llengua dominant cal disposar d'unes proves paral·leles en valencià i en castellà. Disposar d'unes proves amb baremació correcta era una tasca encara pendent en les escoles valencianes però disposar d'elles ens permetria homologar els resultats dels diferents centres i així poder comparar i avaluar les diverses situacions i circumstàncies que es donen al sistema educatiu valencià (Bueno i Diez, 1993). La majoria de les investigacions sobre avaluacions de programes amb el valencià es recolzen en dissenys de pre-test i de seguiment, els quals no són en absolut fiables si no es disposa d'instruments de mesura d'alta fiabilitat (Pascual i Domenech, 1993).

La competència lingüística en valencià i en castellà que nosaltres volem mesurar té aspectes molt diversos i de vegades molt complexos que ens ombreixen uns factors i/o components dins d'altres. És per això que les proves que tracten de mesurar-la, així com el pes que se li atorga a cadascuna d'elles en l'avaluació conjunta sempre tenen, lògicament, un cert grau d'arbitrarietat (Siguan, 1986).

Es va fer necessari construir unes proves paral·leles en valencià i en castellà perquè no trobarem en el mercat cap instrument psicomètric que ens fora útil pels objectius que hem plantejat.

Amb aquesta finalitat i dins d'un equip d'investigació de la facultat de Psicologia de la Universitat de València, dirigit pel Dr. Joan Pascual, hem construït dos instruments: el VALENCIÀ ANÀLISI DE LECTOESCRITURA (VAL) i el CASTELLANO ANALISIS DE LECTOESRITURA (CAL).

Aquests instruments tenen uns precursors i clars punts de referència en altres estudis realitzats als País Basc (EIFE, 1986) i més prop de la nostra àrea cultural a Catalunya (SEDEC,(Alsina et al.)1983); algunes de les proves de llengua s'inspiren, encara que han estat reelaborades, en aquest estudi català.

A més de les proves de llengua vam elaborar un qüestionari sociolingüístic (Annex nº 3) per conèixer quina era la freqüència d'ús del valencià que presentava cada alumne, combinant els medis familiars i escolars.

### **6.1.1.- CONSTRUCCIÓ DELS INSTRUMENTS**

Abans de la construcció de les proves es va fer una aplicació-pilot a una mostra reduïda per comprovar-ne la validesa i observar on era convenient millorar-les. Aquesta aplicació prèvia es va tractar de realitzar a dos grups d'alumnes el més homogenis possibles per evitar al màxim la interferència d'altres factors en els resultats; es van passar les proves pilot a l'alumnat de dos grups de cinqué d'EGB de dues escoles d'una mateixa població (Meliana, l'Horta Nord) que es trobaven en situacions sociolingüístiques antagòniques : en un grup eren alumnes valencianoparlants d'una escola de valencianització màxima (CP Mediterrani), i l'altre grup tenia un alt percentatge d'alumnes castellanoparlants en una escola de valencianització mínima( CP El Crist de la Providència).

A partir dels resultats d'esta aplicació es va avaluar l'adequació a l'edat de l'alumnat i a les finalitats proposades en les proves. Van ser eliminats els ítems amb un grau de dificultat inferior al 25 % o superior al 75 % i es van construir les proves definitives.

Igualment, per a la mostra de vuitè curs es va fer una aplicació prèvia amb les mateixes finalitats que hem assenyalat per a la mostra de cinquè. Aquesta es va realitzar en un grup d'alumnes del col·legi públic "Blasco Ibañez " de Museros , també a la comarca de L'Horta Nord. Com resultat d'aquesta anàlisi es varen modificar els temps d'aplicació de les proves que es varen fer significativament més curts i es va variar la prova de Refranys perquè resultava massa fàcil per a la població de vuitè curs.

El VAL i el CAL són dues proves de construcció paral·lela i pretenen tindre el mateix grau de dificultat en la versió valenciana i en la versió castellana . Han superat les proves a l'ús per comprovar el seu paral·lelisme , així com la seua fiabilitat.

### **6.1.2.- DESCRIPCIÓ DE LES PROVES . ANÀLISI DE LA CONSISTÈNCIA INTERNA.**

El VAL i el CAL estan compostats cadascú per les següents subproves:

- 1.- COMPLETAR PARAULES**
- 2.- ORTOGRAFIA**
- 3.- ORGANITZACIÓ CATEGORIAL**

- 4.- CORRESPONDÈNCIES**
- 5.- CONSTRUIR ORACIONS**
- 6.- RIQUESA SEMÀNTICA**
- 7.- NEOLOGISMES**
- 8.- DISCRIMINACIÓ PARAULA-NO PARAULA**
- 9.- ORDENACIÓ D'ORACIONS**
- 10.- PRODUCCIÓ SEMÀNTICA**
- 11.- REFRANYS**
- 12.- FLUIDESA VERBAL**
- 13.- DICTAT**
- 14.- RESUM**
- 15.- COMPRESIÓ LECTORA**

A més, el VAL disposa d'una subprova més :

#### **16.- INTERFERÈNCIES**

Amb aquestes subproves s'ha pretés avaluar el domini del llenguatge en diferents vessants. En el cas de la competència comunicativa podem distingir, de manera global, entre subproves de comprensió, amb un component de tipus congntiu-estructural, i subproves d'expressió, amb un component predominant de producció-discriminació, tot i que algunes d'elles abarquen, lògicament, tant aspectes comprensius com expressius.

Encara que el contingut d'algunes de les proves pot presentar una estreta relació amb les feines escolars, no s'ha pretés avaluar el rendiment escolar de l'alumnat en les àrees de valencià i castellà, sinò més bé el domini que d'ambdues llengües tenien els alumnes al final de l'Educació General Bàsica.

Totes les proves eren d'aplicació col·lectiva i anaven sempre introduïdes per un ítem-exemple que era explicat i comentat per l'examinador fins que estava segur que tot

l'alumnat havia entés l'exemple i per tant sabia quina era la feina que se li demanava en eixa prova.

Les proves han estat aplicades en una sola sessió amb un descans, que solia coincidir amb el temps d'espali de cada dia en l'escola, entre les proves de valencià i castellà. Començar la sessió per les proves de castellà o valencià era una circumstància totalment atzarosa ja que es realitzava sense cap criteri prefixat.

**Taula n° 10** Nombre d'ítems i temps d'aplicació de les proves de VAL.

<b>SUBTESTS PROVA VAL</b>	<b>N° ÍTEMS</b>	<b>TEMPS APLIC.</b>
1.- Completar paraules	30	90''
2.- Ortografia	10	45''
3.- Organització categorial	15	60''
4.- Correspondències	10	60''
5.- Construir oracions	10	60''
6.- Riquesa semàntica	10	105''
7.- Neologismes	06	120''
8.- Dicriminació paraula-no paraula	20	60''
9.- Ordenació d'oracions	10	150''
10.- Producció semàntica	20	90''
11.- Refranys	06	90''
12.- Fluidesa verbal	---	90'' / 90''
13.- Dictat	---	60''
14.- Resum	---	60''/120'' *
15.- Comprensió lectora	10	60''/60'' *
16.- Interferències	20	120''

\* el primer dels dos temps és per la lectura del text i el segon per fer el resum o contestar les qüestions.

De la mateixa manera que amb VAL, el nombre d'ítems i els temps d'aplicació de la seua homologa castellana es troben a la taula següent ( nº 11) que ,pel paral·lelisme pretés, són iguals que en la prova en valencià.

**Taula nº 11** Nombre d'ítems i temps d'aplicació de les proves de CAL.

<b>SUBTESTS PROVA CAL</b>	<b>Nº ÍTEMS</b>	<b>TEMPS APLIC.</b>
<b>1.- Completar palabras</b>	<b>30</b>	<b>90''</b>
<b>2.- Ortografia</b>	<b>10</b>	<b>45''</b>
<b>3.- Organización categorial</b>	<b>15</b>	<b>60''</b>
<b>4.- Correspondencias</b>	<b>10</b>	<b>60''</b>
<b>5.- Construir frases</b>	<b>10</b>	<b>60''</b>
<b>6.- Riqueza semántica</b>	<b>10</b>	<b>105''</b>
<b>7.- Neologismos</b>	<b>06</b>	<b>120''</b>
<b>8.- Dicción plbra.-no plbra.</b>	<b>20</b>	<b>60''</b>
<b>9.- Ordenación de oraciones</b>	<b>10</b>	<b>150''</b>
<b>10.- Producción semántica</b>	<b>20</b>	<b>90''</b>
<b>11.- Refranes</b>	<b>06</b>	<b>90''</b>
<b>12.-Fluidez verbal</b>	<b>---</b>	<b>90'' / 90''</b>
<b>13.- Dictado</b>	<b>---</b>	<b>60''</b>
<b>14.- Resumen</b>	<b>---</b>	<b>60''/120''*</b>
<b>15.- Comprensión lectora</b>	<b>10</b>	<b>60''/60'' *</b>

\* el primer dels dos temps és per la lectura del text i el segon per fer el resum o contestar les qüestions.



En la descripció de cada prova farem dos apartats clarament diferenciats. El primer d'ells fa una descripció del contingut de la prova en allò referent al nombre i tipus d'ítems entre d'altres aspectes. En el segon es tractarà d'analitzar les característiques tècniques, primer en la prova en valencià (VAL) i després en la versió castellana (CAL) ; en aquest apartat intentem descriure breument el conjunt de mètodes i tècniques estadístiques que s'han utilitzat en l'anàlisi dels instruments dissenyats per la investigació (VAL i CAL); en les proves de Fluidesa Verbal, Dictat i Resum, tant en valencià com en castellà, no tenen aquest segon apartat per les seues característiques específiques.

No anem a intentar explicar les tècniques utilitzades perquè totes elles són d'ús estàndard; farem, aixó sí, algun breu comentari sobre el perquè de la seua utilització i l'ús que hem fet d'elles.

L'estudi de la consistència interna dels instruments l'hem realitzat analitzant la fiabilitat de cadascuna de les escales i la fiabilitat i homogeneïtat dels ítems que les componen. Per cada escala presentem tres taules que repleguen totes les dades referents a aquests aspectes.

La primera d'aquestes taules té un valor més descriptiu i en ella es presenten els següents estadístics: la mitjana de les puntuacions, la desviació típica, l'error típic de la mitjana, els valors màxims i mínims que es poden assolir en les puntuacions de cada prova, i, finalment, el nombre de subjectes sobre els quals s'han calculat els següents totals:

- . puntuació total sumada a través dels ítems corresponents
- . cocient de la puntuació total dividida pel nombre d'ítems que componen l'escala
- . puntuació total dels ítems que són parells

. puntuació total dels ítems que són senars

En la prova "Organització categorial" que té un nombre senar d'ítems el total per als ítems senars està fet amb un ítem més que per als ítems parells.

La desviació típica, d'acord amb la tradició psicomètrica, ha estat obtesa a partir de la suma de quadrats de la desviació dividida pel nombre total de casos, en compte de fer-ho per  $n-1$ .

L'error típic, per estimar-lo de manera insesgada, s'ha calculat dividint la desviació típica per l'arrel cuadrada de  $n-1$ .

Les dades sobre la fiabilitat de cada escala es presenten en la segona de les taules. De les dues acepcions que tradicionalment té la fiabilitat, diacrònica i sincrònica, (Muñiz, 1992) nosaltres considerem únicament aquesta darrera, és dir, la referent a la consistència interna, més que a l'estabilitat temporal. Els coeficients calculats són els següents:

- a) Coeficients de correlació entre total de parells-senars
- b) Coeficient de Spearman-Brown en el cas particular (Muñiz, J 1992) basat en la correlació entre les dues meitats
- c) Coeficient alpha de Cronbach per al total d'ítems de l'escala.
- d) Coeficient alpha pels ítems parells
- e) Coeficient alpha pels ítems senars

El coeficient de Spearman Brown estudia les relacions entre fiabilitat i llargaria d'un test mitjançant una mateixa fórmula proposada de manera independent per Spearman i per Brown. Si suposem que les dues meitats del test són estrictament

paral.leles., aquesta fórmula serveix , obviament, per calcular el coeficient de fiabilitat.

El coeficient de Guttman-Rulon suposa també aquest principi, exceptuant que puguen existir diferències en les variacions. Rulon proposa la seua fórmula en 1939 i Guttman i Flanagan desenvolupen altra fórmula en 1945, però ambdues fórmules són algebraicament equivalents i les dues suposen que entre les meitats d'un test, si són paral.leles, ha d'existir una gran consistència interna.

El coeficient alpha és la mesura de la consistència interna proposada per Conbrach en 1951. Expressa el grau de fiabilitat entre tots els elements del test,, és. doncs, una mesura de quant cobrien els ítems d'una escala entre sí, en funció de definir fins quin punt tots els ítems d'una escala estan mesurant la mateixa qualitat. De vegades és considerat com el coeficient més escaient ja que considera implícitament la mitjana de tots els possibles coeficients de fiabilitat de dues meitats. (Alvaro, M 1988).

La versió d' alpha que s'ha calculat no és la coneguda com "alpha estandaritzada", que reflexa el tamany promig de la correlació del total amb l'ítem com opost a les covariances ítem-total. A més a més de calcular l'alpha per tota l'escala, s'ha calculat també pels ítems parells i pels ítems senars.

La taula que generalment es presenta la darrera en cada escala mostra una anàlisi detallada de cadascun dels ítems que componen l'escala. Es presenta la mitjana de l'ítem, la seua desviació típica, la correlació de l'ítem amb el total de l'escala, l'índex de fiabilitat de l'ítem (obté com el producte de la correlació de l'ítem amb el total de l'escala per la desviació típica), la correlació ítem - total si l'ítem concret s'exclou, i, en

darrer lloc, el valor del coeficient alpha de la prova si eliminarem l'ítem en qüestió.

Darrerament cal fer una última observació per explicitar que la mostra de subjectes a la qual s'han aplicat els instruments (VAL i CAL) per la seua anàlisi i estudi és superior a la mostra de subjectes de vuitè curs d'EGB utilitzada com mostra experimental del nostre estudi particular. La construcció d'aquests dos instruments està interseccionat amb un pla d'investigació més ampli que la pròpia tesi doctoral.

## **1.- COMPLETAR PARAULES**

### **A) Contingut**

Aquesta prova té trenta ítems que consisteixen en paraules a les quals els manca una lletra que l'alumne/a ha d'endevinar i escriure en un requadre al costat de cada paraula. És el subtest més llarg de tota l'escala.

En la correcció de la prova s'assigna un punt per ítem contestat correctament. La puntuació màxima és de 30 punts. (Annexos I i II)

S'obtenen les variables V1 ( valencià) i C1 (castellà)

### **B) Característiques psicomètriques**

#### **B.1 Completar paraules (V1)**

L'anàlisi de les puntuacions d'aquesta prova figura en la taula 12 amb els indicadors descriptius que hem comentat anteriorment. El valor de la mitjana (15.894) està molt centrat entre els valor màxim i mínim de l'escala; observem una diferència d'un punt entre la meitat d'ítems parells (8.477) i la meitat d'ítems senars (7.417), però donat el rang de l'escala no és una diferència relativament notable. Així mateix no hi ha cap diferència forta en la desviació típica i els errors típics de la meitat dels ítems parells i els senars.

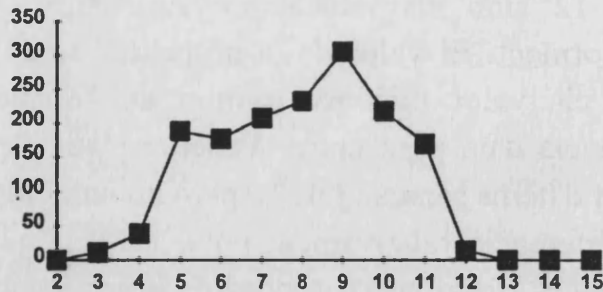
**Taula n° 12** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V1

Estadístics	Total	Total/30	Parells	Senars
Mitjana	15.894	0.530	8.477	7.417
Desviació típica	7.012	0.234	3.673	3.613
Error típic	0.177	0.006	0.093	0.091
Màxim	30.000	1.000	15.000	15.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució adoptada per les puntuacions de l'escala, calculada col·locant en l'eix de les abcises els valors de l'error típic d'estimació en quinze intervals, segueix la tendència de la corba normal de distribució, encara que hi ha un increment fort en la banda dreta de la corba, es dir, amb una simetria negativa.

**gràfic n° 2**

distribució puntuacions de V1 en 15 intervals



La consistència interna calculada mitjançant el coeficient alpha de Cronbach presenta un valor de .895, el que sembla prou adequada. La fiabilitat de l'escala no augmentaria molt més si s'augmentaren el nombre d'ítems, ja que el coeficient de Spearman-Brown té un valor més alt (.920) pero aquest no és molt superior. La fiabilitat calculada en funció de les variàncies de la meitat parell i senar del test segons la fórmula de Guttman-Rulon té també un valor elevat (.920) Els valors dels coeficients calculats amb la meitat dels ítems (parells i senars) presenten valors lògicament més baixos.

**Taula n° 13** Consistència interna de les dades de la prova V1

Correlació entre las dues meitats	.853
Coeficient de Spearman-Brown	.920
Coeficient de Guttman (Rulon)	.920
Coeficient $\alpha$ del total de la prova	.895
Coeficient $\alpha$ dels ítems parells	.799
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.808

En la taula 14 observem l'anàlisi de la consistència interna dels ítems. La correlació dels ítems amb el total de l'escala es produeix de manera més alta en els ítems que hi ha en la segona meitat de l'escala. Existeixen un grup nombrós, 26 ítems, que podem qualificar d'ítems forts, ja que la seua eliminació produeix pèrdues en el coeficient alpha total de l'escala.

Com es pot observar la segona meitat d'ítems són els que presenten quoficients d'homogeneïtat més significatius i per tant un índex de fiabilitat (alpha) menys elevat si els excloem. Aixó es podria explicar perquè l'escala de "Completar paraules" no és una prova de potència sense temps sinò de rendiment amb un temps determinat, la qual cosa explica que l'alumnat que contesta correctament els darrers ítems, probablement, és l'alumnat que també té major puntuació total en l'escala. Açó ens planteja la importància de l'ordre de presentació dels ítems dintre de l'escala, cosa que cal tenir molt present i no únicament la dificultat de l'ítem com es va fer en la prova pilot. Aquesta interpretació és veu corroborada també perquè la meitat segona dels ítems són els que presenten com a tònica general unes mitjanes amb valors més baixos.

Els ítems que més afecten a la fiabilitat de l'escala són els ítems número 20 ("qualse\_ol"), 17 ("tèc\_ic"), 19 ("fra\_ment") i 25 ("cami\_a").

**Taula nº 14 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V1**

Ítem	Nombre	Mitjana	Desviació	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V1(1)	0.666	0.472	.172	.081	.106	.898
2	V1(2)	0.765	0.424	.337	.143	.282	.894
3	V1(3)	0.710	0.454	.421	.191	.366	.893
4	V1(4)	0.766	0.423	.419	.178	.368	.893
5	V1(5)	0.643	0.479	.291	.139	.227	.896
6	V1(6)	0.585	0.493	.366	.180	.303	.894
7	V1(7)	0.825	0.380	.287	.109	.236	.895
8	V1(8)	0.744	0.437	.376	.164	.320	.894
9	V1(9)	0.561	0.496	.357	.177	.293	.894
10	V1(10)	0.086	0.281	.143	.040	.103	.896
11	V1(11)	0.514	0.500	.452	.226	.392	.892
12	V1(12)	0.398	0.490	.445	.218	.386	.893
13	V1(13)	0.598	0.490	.433	.212	.374	.893
14	V1(14)	0.627	0.484	.557	.269	.507	.890
15	V1(15)	0.621	0.485	.520	.252	.467	.891
16	V1(16)	0.438	0.496	.486	.241	.429	.892
17	V1(17)	0.707	0.455	.667	.304	.629	.888
18	V1(18)	0.485	0.500	.545	.272	.492	.890
19	V1(19)	0.517	0.500	.656	.328	.613	.888
20	V1(20)	0.660	0.474	.719	.341	.684	.887
21	V1(21)	0.379	0.485	.579	.281	.530	.890
22	V1(22)	0.419	0.493	.610	.301	.563	.889
23	V1(23)	0.479	0.500	.625	.312	.578	.889
24	V1(24)	0.459	0.498	.628	.313	.582	.889
25	V1(25)	0.511	0.500	.643	.322	.599	.888
26	V1(26)	0.366	0.482	.602	.290	.555	.889
27	V1(27)	0.382	0.486	.621	.302	.576	.889
28	V1(28)	0.276	0.447	.592	.264	.548	.889
29	V1(29)	0.364	0.481	.626	.301	.581	.889
30	V1(30)	0.341	0.474	.550	.261	.501	.890



## B.2 Completar palabras (C1)

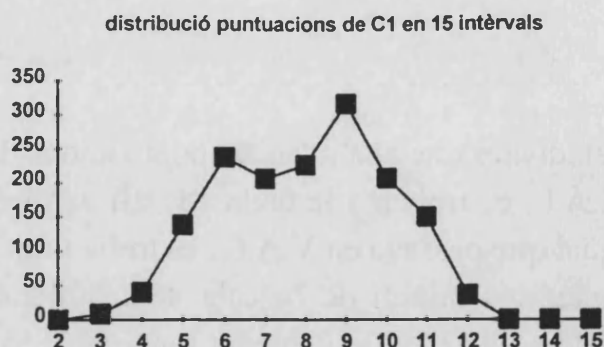
Els estadístics que analitzen les puntuacions de la primera escala de C.A.L. es troben a la taula 15 . El valor de la mitjana (15.254), igual que passava en V.A.L., es troba molt centrat entre els valors màxim i mínim de l'escala. Les mitjanes calculades amb la meitat parell (7.869) i la meitat senar (7.385), igual que la resta dels estadístics ,adopten valors molt similars i igualats.

**Taula nº 15** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C1

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/30</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	15.254	0.508	7.869	7.385
Desviac. típica	6.614	0.220	3.577	3.363
Error típic	0.167	0.006	0.090	0.085
Màxim	29.000	0.967	15.000	15.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions es troba en la gràfica següent (nº 3). Segueix la tendència de la corba normal, amb un petit grau de simetria negativa.

**Gràfic n° 3**



La consistència interna, calculada mitjançant l'alpha de Cronbach presenta un valor de .816, essent un poc més elevada si es calcula amb les altres fórmules que s'observen a la taula 16, amb un valor del coeficient pel total de l'escala de .890. Els valors dels coeficients calculats amb la meitat senar i amb la meitat parell són un poc més baixos degut al nombre d'elements amb els quals s'ha calculat , però mantenen valors molt acceptables.

**Taula n° 16**      **Consistència interna de les dades de la prova C1**

Correlació entre dues meitats	.816
Coeficient de Spearman-Brown	.899
Coeficient de Guttman (Rulon)	.898
Coeficient del total de la escala	.890
Coeficient dels ítems parells	.804
Coeficient dels ítems senars	.794

L'anàlisi de la consistència interna dels ítems de l'escala es troba a la taula 17. Tots els ítems contribueixen de manera positiva a la fiabilitat de l'escala, ja que només en el cas de dos

ítems ( números 10 i 16) dels 30 que componen l'escala pujaria l'índex de fiabilitat si foren eliminat; en aquest sentit la contribució de cada ítem ve a ser semblant a la dels altres.

Respecte a les mitjanes, l'ítem que presenta una mitjana amb valor més elevat és el número 7, amb un valor de .903; es tracta de completar la paraula "lluvia" que es presenta sense la "ll" inicial. Els pocs subjectes que no l'encerten no és pas perquè desconeguen la paraula sino perquè fan una falta d'ortografia completant-la amb la "y". Pel contrari, l'ítem que presenta una mitjana més baixa (.065) és el número 10 i en aquest cas sí que pot ser degut a un desconeixement de la paraula "hueste" que no és gens usual i a més a més es presenta sense la lletra "s".

**Taula nº 17 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C1**

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació típica	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem.	Índex sense l'ítem
1	C1(1)	0.504	0.500	.382	.191	.315	.889
2	C1(2)	0.774	0.418	.348	.146	.291	.889
3	C1(3)	0.690	0.463	.393	.182	.331	.889
4	C1(4)	0.858	0.349	.319	.111	.271	.889
5	C1(5)	0.370	0.483	.374	.181	.309	.889
6	C1(6)	0.857	0.350	.415	.145	.369	.888
7	C1(7)	0.903	0.296	.362	.107	.322	.889
8	C1(8)	0.565	0.496	.409	.203	.343	.889
9	C1(9)	0.751	0.433	.375	.162	.317	.889
10	C1(10)	0.065	0.247	.172	.043	.136	.891
11	C1(11)	0.837	0.369	.513	.190	.470	.886
12	C1(12)	0.664	0.472	.478	.226	.420	.887
13	C1(13)	0.567	0.495	.561	.278	.506	.885
14	C1(14)	0.380	0.485	.422	.205	.359	.888
15	C1(15)	0.622	0.485	.578	.280	.526	.884
16	C1(16)	0.083	0.276	.203	.056	.162	.891
17	C1(17)	0.468	0.499	.516	.258	.458	.886
18	C1(18)	0.588	0.492	.479	.236	.419	.887
19	C1(19)	0.396	0.489	.459	.224	.397	.887
20	C1(20)	0.403	0.490	.520	.255	.463	.886
21	C1(21)	0.308	0.462	.472	.218	.415	.887
22	C1(22)	0.513	0.500	.658	.329	.612	.882
23	C1(23)	0.288	0.453	.516	.234	.463	.886
24	C1(24)	0.519	0.500	.687	.343	.644	.882
25	C1(25)	0.483	0.500	.716	.358	.676	.881
26	C1(26)	0.478	0.500	.689	.344	.646	.882
27	C1(27)	0.311	0.463	.527	.244	.474	.886
28	C1(28)	0.360	0.480	.614	.295	.566	.884
29	C1(29)	0.371	0.483	.650	.314	.605	.883

30	C1(30)	0.278	0.448	.577	.258	.529	.885
----	--------	-------	-------	------	------	------	------

## 2.- ORTOGRAFIA

### A) Contingut

Aquesta prova es compon de deu frases a les quals els falta una paraula i es demana a l'alumne/a que assenyale entre dues alternatives que se li presenten quina seria la paraula correcta que completaria la frase. (Annexos I i II )

Les alternatives oferides són generalment paraules homòfones però amb diferent ortografia. Es tracta d'analitzar l'ortografia, no com un exercici formal amb paraules aïllades, sino més bé amb un sentit més funcional i formant part d'una unitat expressiva completa com és l'oració.

Es plantegen les dificultats entre sons que tenen diferents grafies, però que sonen de manera molt similar, (/b/ i /v/ en castellà i /s/ o /ç/ en valencià), presència o no de la lletra "h" tant en valencià com en castellà i triar entre paraules que són diferents a nivell gramatical i ortogràfic segons el contexte de la frase on estan inserides ( "em"- "hem" / "ja" - "hi ha" / " perquè" - "per qué" / "també"- "tan bé" / "sino" - "si no"/ en valencià) i ( "porque"- "por qué" / "también" - "tan bien"/ "a" -"ha" / "sino"- "si no" / en el cas del castellà).

El criteri de correcció de la prova és d'un punt per opció correctament encertada; la puntuació màxima de la prova és 10 punts. S'obtenen les variables V2 (valencià) i C2 (castellà)

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Ortografia (V2)**

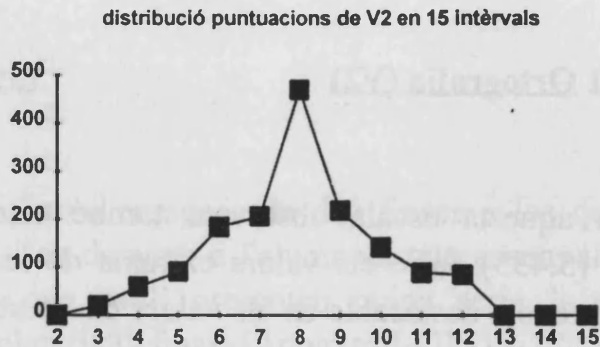
En aquesta escala observem també una mitjana molt centrada (5.435) entre els valors extrems de les puntuacions i sense diferència destacable en els valors d'aquest estadístic entre la meitat parell i la meitat senar. L'error típic de mesura és molt menut tant en la totalitat de l'escala com en cadascuna de les meitats. (taula n° 18)

**Taula n° 18** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V2

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	5.435	0.543	2.814	2.621
Desviació típica	2.373	0.237	1.270	1.310
Error típic	0.060	0.006	0.032	0.033
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució seguida per les puntuacions ( gràfic n° 4) adopta la forma de la corba normal de distribució, però amb un increment molt fort just en la part central de la distribució.

#### Gràfic n° 4



A nivell de la consistència interna de l'escala (taula n° 19) el coeficient alpha i el de correlació entre les dues meitats presenten valors quasi idèntics, amb .692 i .693 respectivament. Són més baixos els coeficients per les meitats de l'escala, però cal tindre present també el menor nombre de ítems , que en aquest cas és de cinc en cada meitat.

**Taula n° 19**      **Consistència interna de les dades de la prova V2**

Correlació entre les dues meitats	.693
Coefficient de Spearman-Brown	.819
Coefficient de Guttman (Rulon)	.819
Coefficient $\alpha$ del total de l'escala	.692
Coefficient $\alpha$ dels ítems parells	.437
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.466

L'anàlisi de la consistència interna dels ítems (taula n° 20 ) ens mostra que les mitjanes dels ítems estan ordenades

practicament d'una manera seqüencial, essent més elevades al principi de l'escala i presentant valors més baixos cap al final.

Tots els ítems tenen la característica de que en cas d'eliminar-se reduirien l'homogeneïtat de l'escala i el valor del coeficient alpha pel total de l'escala descendiria també si eliminàssem algun ítem, excepte en el cas de l' ítem número 3 que per ser el menys homogeni de l'escala aportaria un xicotet guany en el coeficient alpha si l'eliminarem.

**Taula n° 20 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V2**

Ítem	Nombre	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilidad	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V2(1)	0.614	0.487	.481	.234	.300	.679
2	V2(2)	0.634	0.482	.491	.237	.314	.676
3	V2(3)	0.843	0.364	.322	.117	.175	.695
4	V2(4)	0.774	0.418	.493	.206	.343	.671
5	V2(5)	0.637	0.481	.519	.250	.347	.670
6	V2(6)	0.578	0.494	.511	.252	.332	.673
7	V2(7)	0.441	0.496	.632	.314	.480	.644
8	V2(8)	0.381	0.486	.555	.270	.388	.662
9	V2(9)	0.279	0.448	.557	.250	.405	.659
10	V2(10)	0.254	0.435	.559	.243	.413	.659

## **B.2 Ortografia (C2)**

En aquesta prova el valor de la mitjana de les puntuacions (5.446) també està molt centrat entre els valors màxim i mínim, sense diferències destacables entre la meitat d'ítems senars(2.637) i parells (2.808). L'error típic de mesura és molt menut tant per la totalitat de l'escala com per les meitats senar i parell ; la desviació típica no presenta grans diferències entre la meitat parell i la senar (taula nº 21).

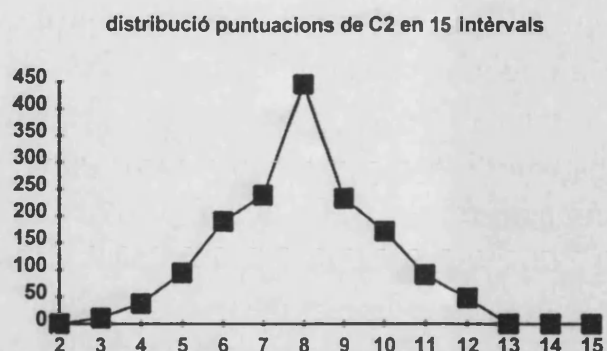
**Taula nº 21 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C2**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	5.446	0.545	2.808	2.637
Desviac. típica	2.232	0.223	1.274	1.300
Error típic	0.056	0.006	0.032	0.033
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució adoptada per les puntuacions a partir de l'estimació de l'error típic de mesura en quinze intervals segueix la forma de la corba normal, però amb un fort increment en l'interval central, adoptant la mateixa distribució que la prova paral.lela en valencià.



gràfic n° 5



Les dades sobre la consistència interna presenten valors inferiors als de la prova anterior, però el nombre d'ítems també és molt més inferior. El coeficient total de l'escala és .630; el coeficient de correlació entre les dues meitats és de .503, i els de Spearman-Brown i Guttman Rulon una mica més elevats (.670). Respecte als estadístics calculats amb les meitats parell i senar, l'índex de fiabilitat és una mica més elevat en el cas de la meitat d'ítems parells, segons pot observar-se a la taula següent.

Taula n° 22 Consistència interna de les dades de la prova C2

Correlació entre les dues meitats	.503
Coeficient de Spearman-Brown	.670
Coeficient de Guttman (Rulon)	.670
Coeficient del total de l'escala	.630
Coeficient dels ítems parell	.473
Coeficient dels ítems senars	.399

Les dades sobre la consistència interna dels ítems es troben a la taula 23. La majoria dels ítems contribueixen de manera positiva a la homogeneïtat i fiabilitat de l'escala i només l'ítem número dos (" ¡ (hay/ay) que ver que elegante te has puesto ! ") té una contribució negativa una mica significativa, ja que la seua eliminació representaria algun guany en la fiabilitat de l'escala i no és fàcilment explicable quan aquest ítem té una mitjana d'encerts prou elevada i es tracta de dos homòfons que teòricament es treballen molt en els programes i les classes de llengua castellana. Els ítems número ú i quatre també significarien guanys en l'índex total de fiabilitat si fossen eliminats, però en aquests casos els beneficis són molt més xicotets. Els altres set ítems restants contribueixen significativament a la fiabilitat i per aixó mateix si fossen eliminats baixaria l'índex total de l'escala.

**Taula nº 23** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C2

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació típica	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex sense l'ítem
1	C2(1)	0.842	0.365	.303	.110	.144	.632
2	C2(2)	0.622	0.485	.237	.115	.020	.665
3	C2(3)	0.777	0.416	.368	.153	.192	.625
4	C2(4)	0.618	0.486	.369	.179	.161	.635
5	C2(5)	0.346	0.476	.432	.206	.236	.618
6	C2(6)	0.625	0.484	.527	.255	.343	.594
7	C2(7)	0.495	0.500	.646	.323	.484	.558
8	C2(8)	0.508	0.500	.697	.348	.550	.541
9	C2(9)	0.348	0.476	.649	.309	.497	.557
10	C2(10)	0.264	0.441	.528	.233	.363	.591

### **3.- ORGANITZACIÓ CATEGORIAL**

#### **A) Contingut**

En aquesta prova es presenta a l'alumnat quinze grups de cinc paraules que comparteixen alguna qualitat semàntica i per tant estan totes elles logicament agrupades, però quatre d'elles comparteixen alguna altra qualitat o qualitats que no la té l'altra de les cinc paraules. La tasca consisteix en descobrir quin és el criteri que agrupa a quatre de les cinc paraules i per tant poder assenyalar quina és la paraula de cada grup que té menys relació amb les altres. (Annexos I i II )

L'alumne/a han de tindre una bona comprensió de les paraules i de les acepcions semàntiques que els són inherents per poder contestar correctament.

El criteri de correcció es d'un punt per paraula assenyaldada correctament. La puntuació màxima és, doncs, de quinze punts. S'obtenen les variables V3 (valencià) i C3 (castellà).

#### **B) Característiques psicomètriques**

##### **B.1 Organització categorial (V1)**

L'anàlisi estadística de les puntuacions d'aquesta prova es troben a la taula 24. La puntuació mitjana ,igual que en les escales anteriors adopta un valor molt centrat entre els valors

màxim i mínim de l'escala i sense diferències notables entre la meitat parell i la meitat senar. La desviació típica adopta valors molt semblants en les dues meitats de la prova.

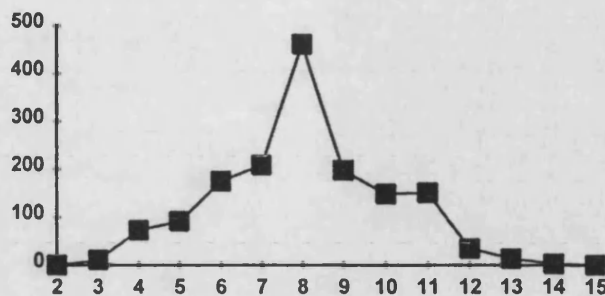
**Taula n° 24** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V3

Estadístics	Total	Total/15	Parells	Senars
Mitjana	6.542	0.436	3.420	3.121
Desviació típica	2.574	0.172	1.427	1.504
Error típic	0.065	0.004	0.036	0.038
Màxim	14.000	0.933	8.000	7.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions de l'escala adopta la forma de la corba normal, però amb un increment molt notable en l'interval central. ( Gràfic n° 6)

**Gràfic n° 6**

distribució puntuacions de V3 en 15 intervals



El coeficient de fiabilitat de l'escala presenta un valor de .616 per la totalitat de l'escala, en el cas del coeficient alpha (Taula n° 25). Els coeficients de Sperman-Brown i Guttman-Rulon són, lògicament, una mica més elevats. Són més baixos, obviament, els coeficients calculats amb la meitat d'ítems, i, encara que aquest coeficient és una mica més alt en la mitat senar, els seus valors estan prou igualats.

Els valors dels estadístics en esta escala són relativament baixos en comparació als d'altres escales: potser aquest fet estiga produït perquè l'organització que fan els subjectes de les paraules no està relacionada clarament, possiblement com conseqüència de l'edat, amb l'estructura semàntica formal del llenguatge.

**Taula n° 25** Consistència interna de les dades de la prova V3

Correlació entre las dues meitats	.542
Coeficient de Spearman-Brown	.703
Coeficient de Guttman (Rulon)	.702
Coeficient $\alpha$ del total de l' escala	.616
Coeficient $\alpha$ dels ítems parells	.389
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.405

Els estadístics que analitzen la consistència interna dels ítems es presenten en la taula 26. Tots els ítems tenen una contribució positiva a la fiabilitat de l'escala, ja que cap d'ells faria pujar el seu coeficient alpha si fora eliminat.

L'ítem amb major contribució a l'escala és l'ítem número 3 i els que menor homogeneïtat presenten i tenen una contribució menor, encara que positiva, són els ítems número 1 i 11.

En els valors de la mitjana de les contestacions als ítems trobem una gran dispersió, amb ítems contestats positivament per un percentatge molt alt de subjectes ,com és el cas dels ítems 1, 2 i 3, i altres ítems encertats per un percentatge molt més baix de subjectes , cas dels ítems números 11, 14 i 15.

**Taula nº 26 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V3**

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V3(1)	0.921	0.269	.253	.068	.152	.611
2	V3(2)	0.735	0.441	.411	.181	.254	.597
3	V3(3)	0.775	0.418	.486	.203	.348	.582
4	V3(4)	0.512	0.500	.483	.241	.313	.586
5	V3(5)	0.244	0.430	.346	.149	.187	.608
6	V3(6)	0.575	0.494	.421	.208	.245	.599
7	V3(7)	0.552	0.497	.357	.177	.173	.612
8	V3(8)	0.267	0.442	.349	.154	.186	.608
9	V3(9)	0.354	0.478	.458	.219	.293	.590
10	V3(10)	0.328	0.469	.441	.207	.277	.593
11	V3(11)	0.110	0.313	.266	.083	.148	.611
12	V3(12)	0.558	0.497	.396	.197	.216	.604
13	V3(13)	0.325	0.469	.419	.197	.253	.597
14	V3(14)	0.146	0.353	.403	.142	.279	.595
15	V3(15)	0.138	0.345	.428	.148	.309	.591

## B.2 Organització categorial (C3)

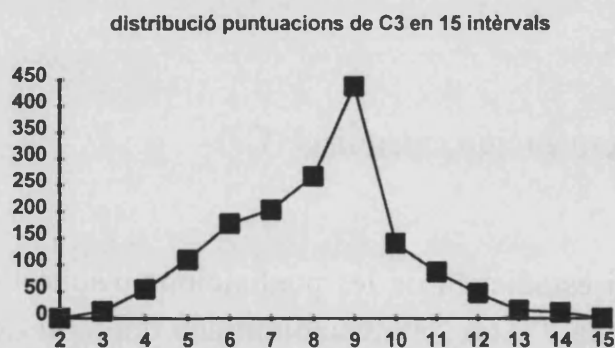
L'anàlisi estadística de les puntuacions d'aquesta prova la trobem a la taula 27. La puntuació mitjana pel total de la prova és de 6.3, un poc més elevada que la mitjana aritmètica entre els valors màxim i mínim i molt semblant a la seua paral·lela en valencià; pel que fa a les meitats parells i senar la mitjana és més elevada en la meitat d'ítems parells. L'error típic presenta uns valors baixos i la desviació típica presenta, respecte la meitat parell i la meitat senar el mateix comportament que la mitjana.

**Taula n° 27** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C3

Estadístics	Total	Total/15	Parells	Senars
Mitjana	6.386	0.426	3.903	2.482
Desviac.típica	2.399	0.160	1.639	1.197
Error típic	0.061	0.004	0.041	0.030
Màxim	14.000	0.933	8.000	7.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions segons l'estimació de l'error típic en quinze intervals es presenta a la gràfica següent, trobant-se la corba lleugerament inclinada cap a la dreta de la mitjana.

gràfic n° 7



Respecte a la consistència interna de les dades, la prova "Organización Categorical" presenta un coeficient alpha de .558. Entre els altres coeficients calculats i que es presenten a la taula 28, el de Guttman-Rulon i el de Sperman-Brown presenten uns valors de .568 i .588 respectivament.



**Taula n° 28** Consistència interna de les dades de la prova C3

Correlació entre les dues meitats	.417
Coefficient de Spearman-Brown	.588
Coefficient de Guttman (Rulon)	.568
Coefficient del total de l' escala	.558
Coefficient dels ítems parells	.454
Coefficient dels ítems senars	.242

Tots els ítems de la prova contribueixen de manera positiva a la fiabilitat de l'escala, ja que , com pot observar-se a la taula 29, cap d'ells faria pujar l'índex de fiabilitat cas de ser eliminat. L'ítem amb una mitjana més elevada és el número 6 amb un valor de .877; aquest ítem presenta la categoria de "cossos celestials" i l'alumnat havia d'assenyalar entre "planeta, satélite, estrella, sol i astronauta" quina era la paraula que menys relació tenia amb les altres del conjunt. El número 14 és l'ítem amb la mitjana més baixa (.052) i es tracta de trobar la paraula que no denomina propiament un metall, essent també l'ítem amb menor dispersió.

**Taula n° 29** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C3

ítem	nom	mitjana	desviació	R	índex fiabilitat	R sense l'ítem	índex sense l'ítem

1	C3(1)	0.788	0.408	.308	.126	.144	.553
2	C3(2)	0.272	0.445	.266	.118	.083	.565
3	C3(3)	0.671	0.470	.383	.180	.199	.543
4	C3(4)	0.563	0.496	.427	.212	.237	.535
5	C3(5)	0.247	0.432	.354	.153	.183	.546
6	C3(6)	0.877	0.328	.354	.116	.226	.539
7	C3(7)	0.617	0.486	.351	.171	.157	.552
8	C3(8)	0.157	0.363	.238	.087	.089	.561
9	C3(9)	0.598	0.490	.523	.257	.350	.508
10	C3(10)	0.267	0.443	.418	.185	.249	.532
11	C3(11)	0.345	0.475	.440	.209	.260	.530
12	C3(12)	0.294	0.456	.355	.162	.174	.548
13	C3(13)	0.532	0.499	.487	.243	.305	.519
14	C3(14)	0.052	0.222	.266	.059	.177	.549
15	C3(15)	0.105	0.306	.399	.122	.284	.532

#### **4.- CORRESPONDÈNCIES.**

#### **4.- CORRESPONDÈNCIES.**

##### **A) Contingut**

Correspondències consta d'un llistat de paraules numerades d'ú a onze i d'una sèrie paral.lela de paraules però sense numerar. La tasca consisteix en emparellar les paraules d'una columna amb les de l'altra, relacionant les que són sinònimes. Quan es troba la parella de cada paraula se li assigna el mateix número que té la paraula sinònima en la relació que esta numerada. (Annexos I i II )

La correcció es realitza assignant un punt per cada parella de paraules perfectament relacionades.La puntuació màxima és 10 perquè una de les paraules de la relació ja estava emparellada

per ser l'item-exemple. S'obtenen les variables V4 (valencià) i C4 (castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Correspondències (V4)**

En aquesta escala de 10 ítems, la mitjana és 4.074, un valor prou centrat entre les puntuacions màxima i mínima de l'escala. Entre les mitjanes de les meitat parell i senar trobem una diferència en la meitat senar que presenta la mitjana baixa i que ens porta a que en la versió definitiva de l'escala caldrà plantejar-se una aleatorització dels ítems de l'escala. L'error típic adopta uns valors acceptables en els tres casos en que esta calculat.

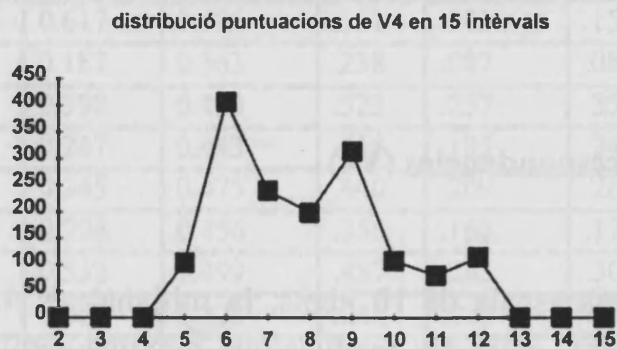
**Taula n° 30** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V4

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	4.074	0.407	2.226	1.848
Desviació típica	2.673	0.267	1.565	1.405
Error típic	0.068	0.007	0.040	0.036
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions és asimètrica, amb dos màxims locals i una meseta enmig, en lloc del màxim habitual al

centre. Sembla haver-hi dues distribucions formant dos subgrups amb els subjectes.

### Gràfic n° 8



Els coeficients de fiabilitat calculats ( Taula n° 31) presenten valors molt semblants en els tres índex per la totalitat de l'escala .En aquest sentit la llargaria de l'escala és molt adequada, ja que el coeficient "profecia" de Sperman-Brown no augmenta pràcticament la fiabilitat de l'escala respecte el valor presentat per l'alpha de Combrach.

El coeficient alpha és més baix calculat amb la meitat senars que si ho fem amb la meitat d'ítems parells.

### Taula n° 31 Consistència interna de les dades de la prova V4

Correlació entre les dues meitats	.619
Coefficient de Spearman-Brown	.765
Coefficient de Guttman (Rulon)	.762
Coefficient $\alpha$ del total de l'escala	.762
Coefficient $\alpha$ dels ítems parell	.639
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.587

En l'anàlisi dels ítems , nivell de mitjana, observem que els ítems senars tenen uns valors més alts que els ítems parells, cosa que pareix un poc incongruent, ja que tant la mitjana de les puntuacions com el coeficient alpha per la meitat senar de l'escala tenen valors més baixos.

**Taula n° 32** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V4

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V4(1)	0.301	0.458	.580	.266	.448	.739
2	V4(2)	0.205	0.404	.518	.209	.395	.747
3	V4(3)	0.541	0.498	.613	.305	.475	.735
4	V4(4)	0.203	0.402	.541	.218	.421	.744
5	V4(5)	0.411	0.492	.578	.284	.434	.741
6	V4(6)	0.414	0.492	.528	.260	.376	.749
7	V4(7)	0.526	0.499	.507	.253	.349	.753
8	V4(8)	0.611	0.488	.528	.258	.377	.749
9	V4(9)	0.448	0.497	.637	.317	.505	.731
10	V4(10)	0.416	0.493	.615	.303	.480	.734

Els deu ítems de l'escala presenten coeficients d'homogeneïtat semblants , essent el número 9 i 10 els que els tenen més alts. Tots els ítems produïrien pèrdua d'homogeneïtat i

disminuirien el coeficient alpha en el cas de foren eliminats de l'escala.

## **B.2 Correspondencias (C4)**

La mitjana de les puntuacions d'esta escala és una mica baixa, tant la del total de l'escala (3.668) com la de les meitats parell (2.194) i senar(1.474) , essent més baixa encara la dels ítems senars i els seus valors també són una mica més baixos que en el cas de VAL.

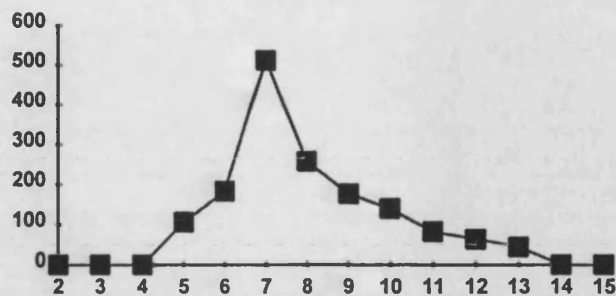
D'acord amb açó, la distribució de les puntuacions adopta un cert grau de simetria positiva, amb el cim més elevat a la banda esquerra.

**Taula nº 33 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C4**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	3.668	0.367	2.194	1.474
Desviac. típica	2.327	0.233	1.449	1.237
Error típic	0.059	0.006	0.037	0.031
Máxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

## **Gràfic nº 9**

distribució puntuacions de C 04 en 15 intervals



A la taula 34 es presenten les dades sobre la consistència interna. El coeficient alpha pel total de l'escala és .707 i, entre els altres coeficients de fiabilitat calculats els de Guttman (Rulon) i els de Spearman-Brown presenten els valors de .660 i .665 respectivament. No hi ha diferències rellevants entre les meitats parell i senar.

**Taula nº 34** Consistència interna de les dades de la prova C4

Correlació entre les dues meitats	.499
Coeficient de Spearman-Brown	.665
Coeficient de Guttman (Rulon)	.660
Coeficient del total de l'escala	.707
Coeficient dels ítems parell	.598
Coeficient dels ítems senars	.535

La totalitat dels ítems tenen una contribució positiva a la fiabilitat de l'escala, essent l'ítem més fort el número set i el més feble el número sis; aquest ítem també és el que presenta una mitjana més baixa amb un valor de .144 i consisteix en relacionar el vocable "Recriminación" amb "Queja". L'ítem amb una mitjana més elevada és el número 2 (.646) que consisteix en relacionar les paraules "Abominación" i "Odio".

**Taula nº 35** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C4

ítem	nom	mitjana	desviació típica	R	índex fiabilitat	R sense l'ítem	índex sense l'ítem
1	C4(1)	0.512	0.500	.550	.275	.373	.684
2	C4(2)	0.646	0.478	.518	.248	.343	.689
3	C4(3)	0.236	0.425	.517	.219	.364	.685
4	C4(4)	0.254	0.436	.522	.228	.366	.684
5	C4(5)	0.573	0.495	.558	.276	.384	.681
6	C4(6)	0.144	0.351	.437	.153	.304	.694
7	C4(7)	0.247	0.432	.568	.245	.422	.675
8	C4(8)	0.168	0.374	.499	.187	.364	.686
9	C4(9)	0.625	0.484	.559	.271	.390	.680
10	C4(10)	0.262	0.440	.514	.226	.354	.686

## 5.- CONSTRUCCIÓ ORACIONS

### A) Contingut

La prova consta de deu ítems en els quals s'ofereix una sèrie de deu parelles de paraules molt semblants a nivell fonètic-fonològic, però no així en el significat; junt a cadascuna d'estes parelles es presenten tres paraules (verbs) i es demana a l'alumnat que tracte d'emparellar cadascuna de les paraules anteriors amb una del segon grup de manera que amb les dues per ell emparellades es poguera fer una frase amb sentit lògic; sempre restava lliure en el segon grup una de les tres paraules perquè aquesta no es podia emparellar de manera lògica amb cap de les dues del primer grup ( Annexos I i II )



Es tracta d'analitzar quin és el nivell de comprensió que de la semàntica té l'alumnat i quina és la seua capacitat de discriminació en aquest terreny.

El criteri de correcció és assignar un punt per cada ítem en el qual s'han emparellat correctament les dues paraules proposades i ha restat lliure la que no tenia cap relació pel seu significat. La puntuació màxima és de 10 punts. S'obtenen les variables V5 ( valencià) i C5 (castellà)

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Construcció d'oracions (V5)**

En la taula 36 poden vore's les dades de l'anàlisi estadística de les puntuacions dels deu ítems d'aquesta escala, amb valors similars per a les dues parts (parell,3.189, i senar,3,024) de l' escala i amb valors de les mitjanes molt centrades entre el màxim i el mínim.

No hi ha ninguna incidència que siga destacable en els valors presentats per la desviació típica i l'error típic en cap dels tres casos en que s'ha calculat.

**Taula n° 36**

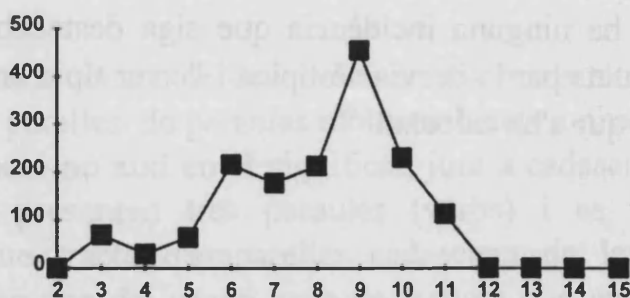
**Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V5**

Estadístics	Total	Total/10	Parell	Senars
Mitjana	6.213	0.621	3.189	3.024
Desviació típica	2.619	0.262	1.428	1.374
Error típic	0.066	0.007	0.036	0.035
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions apareix al gràfic 10, amb un fort increment en la seua part central però amb un cert grau d'asimetria negativa, el que representaria una prova relativament fàcil.

**Gràfic n° 10**

distribució puntuacions de V5 en 15 intervals



Les dades referides a la consistència interna es troben a la taula 37. El coeficient alpha assoleix un valor de .798 que pot

considerar-se adequat i semblant al coeficient calculat entre les dues meitats de l'escala ( .747).

**Taula n° 37** Consistència interna de les dades de la prova V5

Correlació entre les dues meitats	.747
Coeficient de Spearman-Brown	.855
Coeficient de Guttman (Rulon)	.855
Coeficient $\alpha$ del total de l'escala	.798
Coeficient $\alpha$ dels ítems parell	.619
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.652

Tots els ítems implicarien disminució de l'homogeneïtat i del coeficient alpha de l'escala en el cas de ser eliminats. Excepte en el cas de dos ítems (9 i 10 ) tots tenen uns valors de la mitjana de contestacions superiors al .50.

**Taula n° 38** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V5

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l' ítem	Índex $\alpha$ (Sense l' ítem)
1	V5(1)	0.827	0.378	.522	.198	.405	.788
2	V5(2)	0.873	0.333	.532	.177	.432	.786
3	V5(3)	0.681	0.466	.487	.227	.334	.797
4	V5(4)	0.793	0.405	.602	.244	.489	.779
5	V5(5)	0.718	0.450	.582	.262	.450	.783
6	V5(6)	0.614	0.487	.676	.329	.554	.770
7	V5(7)	0.609	0.488	.709	.346	.595	.764
8	V5(8)	0.566	0.496	.707	.350	.591	.765
9	V5(9)	0.354	0.478	.641	.306	.512	.775
10	V5(10)	0.177	0.382	.471	.180	.346	.793

### B.2 Construir frases (C5)

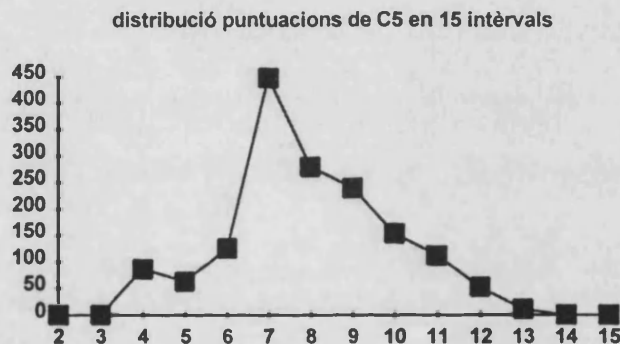
Els estadístics de les puntuacions d'aquesta prova presenten una mitjana de 4.638 que és un valor molt centra entre el màxim i el mínim de la prova, encara que inferior al valor de la mitjana en valencià (6.213); no hi ha diferència destacable entre les meitats d'ítems parells i senars, així com no hi ha tampoc cap circumstància destacable en els altres estadístics de la taula número 39.

**Taula n° 39** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C5

Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	4.638	0.464	2.293	2.345
Desviac. típica	2.268	0.227	1.297	1.243
Error típic	0.057	0.006	0.033	0.031
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions en quinze intervals presenta la forma de la següent figura, amb simetria positiva amb una cota més alta situada entre  $-.75$  i  $-.25$ .

### Gràfic n° 11



Respecte a la consistència interna, aquesta prova presenta, com pot observar-se a la taula, un coeficient alpha de  $.700$  i uns coeficients amb valors molt similars per les meitats parell ( $.504$ ) i senars ( $.523$ ) d'ítems.

### Taula n° 40 Consistència interna de les dades de la prova C5

Correlació entre les dues meitats	$.595$
Coefficient de Spearman-Brown	$.746$
Coefficient de Guttman (Rulon)	$.746$
Coefficient del total de la escala	$.700$

Coeficient dels ítems parell	.504
Coeficient dels ítems senars	.523

De l'anàlisi de la consistència interna dels ítems es dedueix que no hi ha cap ítem que contribueixca negativament L'ítem que resulta més fàcil és el primer de tots amb una mitjana d'encerts de .746; en est ítem havia de relacionar-se "vaca" i "baca" amb "entender", "atornillar" o "ordeñar". Pel contrari, l'ítem que resulta més difícil és el darrer de tots on s'havia de relacionar "revelar" i "rebelar" amb "amotinar", "fotografiar" o "leer" que presenta una mitjana de .113.

S'observa la possible influència del factor temps en el nivell de les respostes, ja que a partir de cinquè ítem la mitjana va essent cada vegada més baixa, la qual cosa pot ser explicada perquè la prova resulta complexa i ens trobem amb una gran variabilitat en la velocitat dels subjectes a l'hora de respondre.

**Taula nº 41** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C5

ítem	nom	mitjana	desviació	R	índex fiabilitat	R sense l'ítem	índex sense l'ítem
1	C5(1)	0.746	0.436	.527	.230	.367	.676
2	C5(2)	0.882	0.323	.484	.156	.363	.679
3	C5(3)	0.388	0.487	.420	.205	.220	.704
4	C5(4)	0.585	0.493	.536	.264	.353	.679
5	C5(5)	0.652	0.476	.590	.281	.426	.665
6	C5(6)	0.486	0.500	.607	.303	.437	.662
7	C5(7)	0.372	0.483	.647	.313	.495	.651
8	C5(8)	0.279	0.448	.562	.252	.404	.669
9	C5(9)	0.136	0.342	.399	.137	.261	.692
10	C5(10)	0.113	0.317	.403	.128	.277	.690

## **6.- RIQUESA SEMÀNTICA**

### **A) Contingut**

Es tracta en aquesta prova d'avaluar el grau de domini que l'alumnat té de la semàntica en una i altra llengua. Es proposen deu ítems que són deu definicions d'objectes, accions o qualitats i la tasca proposada es escriure la paraula que anomena allò que ha estat definit. (Annexos I i II)

La correcció es realitza atorgant un punt per resposta correcta, sempre que la resposta haja estat escrita en la llengua en la que s'esta realitzant la prova. La puntuació màxima en el subtest és de 10 punts i s'obtenen les variables V6 (valencià) i C6 (castellà).

### **B) Característiques psicomètriques**

#### **B.1 Riquesa semàntica (V6)**

Les puntuacions d'aquesta prova segueixen la tònica de les altres de tindre una puntuació mitjana prou centrada en el total de la prova (4.696), encara que en aquest cas sí que s'observa una diferència entre la meitat parell i la meitat senar que té una mitjana prou inferior, encara que no hi ha diferències en cap dels altres estadístics analitzats.

**Taula nº 42** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V6

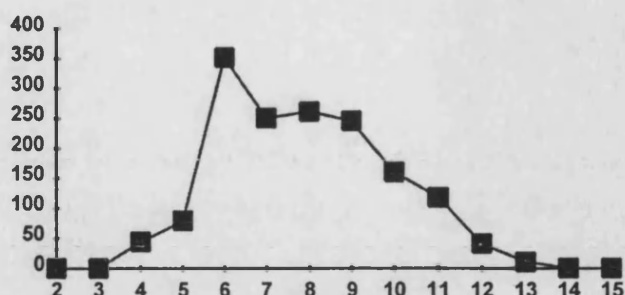
Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	4.696	0.470	2.758	1.938
Desviació típica	2.172	0.217	1.320	1.266
Error típic	0.055	0.005	0.033	0.032
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

Les puntuacions adopten la distribució de la corba normal, encara que amb un pic en la banda esquerra, simetria positiva. (gràfic nº 12)

**Gràfic nº 12**



distribució puntuacions de V6 en 15 intervals



El coeficient alpha presenta una puntuació de .606 i un poc més baixos són els coeficients de Spearman-Brown i Gutman-Rulon amb .582, el que ens ve a indicar que la fiabilitat de l'escala no augmentaria en el cas de fer-la més llarga afegint-hi ítems paral·les. Els coeficients calculats amb la meitat dels ítems són, lògicament, una mica més baixos.

**Taula n° 43** Consistència interna de les dades de la prova V6

Correlació entre ls dues meitats	.411
Coeficient de Spearman-Brown	.582
Coeficient de Guttman (Rulon)	.582
Coeficient $\alpha$ del total de l'escala	.606
Coeficient $\alpha$ dels ítems parell	.433
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.467

En quant a la consistència interna dels ítems és l'ítem número 6 ( " Quan algú viatja per plaer es diu que fa....") el que presenta una mitjana molt baixa, la qual cosa es pot deure a que

la contestació ("turisme") va ser confosa moltes vegades en el pase experimental pel vocable i concepte molt més ampli de "vacances".

Tots els ítems contribueixen positivament a l'homogeneïtat i fiabilitat de l'escala ja que si qualsevol d'ells fora eliminat l'homogeneïtat dels altres obtindria valors sensiblement més baixos i ,encara que en menor cuantia ,l'eliminació de qualsevol dels ítems també disminuiria el coeficient alpha del total de l'escala.

**Taula n° 44** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V6

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V6(1)	0.607	0.488	.403	.197	.190	.603
2	V6(2)	0.519	0.500	.493	.246	.289	.578
3	V6(3)	0.726	0.446	.537	.240	.366	.561
4	V6(4)	0.679	0.467	.418	.195	.218	.595
5	V6(5)	0.629	0.483	.486	.235	.289	.578
6	V6(6)	0.129	0.335	.336	.113	.189	.599
7	V6(7)	0.475	0.499	.531	.265	.334	.567
8	V6(8)	0.308	0.461	.524	.242	.344	.565
9	V6(9)	0.322	0.467	.388	.181	.185	.603
10	V6(10)	0.303	0.460	.563	.259	.391	.554

## B.2 Riqueza semántica (C6)

Les puntuacions d'aquesta escala segueixen la tònica d'altres de tindre una mitjana amb un valor molt centrat en el total de l'escala i sense observar-se diferències remarcables entre els valors de la mitjana calculats amb les meitats parell i senar i sense haver tampoc diferències en cap dels altres estadístics analitzats.

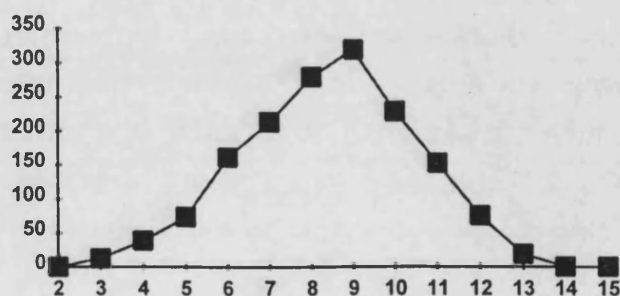
**Taula n° 45** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C6

Estadístics	total	total/10	parells	senars
Mitjana	5.420	0.542	2.521	2.899
Desviac. típica	2.021	0.202	1.158	1.167
Error típic	0.051	0.005	0.029	0.030
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

Les puntuacions es distribueixen seguint bàsicament la corba de distribució normal, si be amb un lleuger grau de simetria negativa.

**Gràfic n° 13**

distribució puntuacions de C 06 en 15 intervals



El coeficient alpha pel total de l'escala presenta un valor de .638, semblant a l'obté en valencià, i un poc més elevats són els de Spearman-Brown i el de Guttman-Rulon. Els coeficients caiculats amb la meitat d'ítems (parells i senars) són logicament una mica més baixos, però amb valors semblants.

**Taula nº 46** Consistència interna de les dades de la prova C6

Correlació entre les dues meitats	.512
Coeficient de Spearman-Brown	.677
Coeficient de Guttman (Rulon)	.677
Coeficient del total de l'escala	.638
Coeficient dels ítems parell	.403
Coeficient dels ítems senars	.487

Tots els ítems contribueixen positivament a l'homogeneïtat i fiabilitat de l'escala, ja que si qualsevol d'ells fora eliminat la homogeneïtat dels altres obtindria valors més baixos; en aquest sentit, l'ítem número 10 "un hombre que carece de fortuna es..." és el més fort i l'ítem número 3, "un hombre muy rico es...", el més feble.

L'ítem que resulta més fàcil és el número 2, amb un valor en la mitjana de .918 i on s'ha d'escriure la paraula veterinari o menescal " el médico de los animales es...". L'ítem més difícil és el 7 que presenta una mitjana de .188 i on es pregunta com són les coses que tenen molta dificultat per tallar-se o ratllar-se.

**Taula nº 47** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C6

ítem	nom	mitjana	desviació	R	índex fiabilitat	R sense ítem	índex sense ítem
------	-----	---------	-----------	---	------------------	--------------	------------------

1	C6(1)	0.610	0.488	.527	.257	.318	.611
2	C6(2)	0.918	0.274	.396	.108	.272	.622
3	C6(3)	0.779	0.415	.387	.160	.193	.636
4	C6(4)	0.873	0.333	.397	.132	.246	.624
5	C6(5)	0.749	0.434	.569	.247	.396	.592
6	C6(6)	0.341	0.474	.550	.261	.353	.601
7	C6(7)	0.188	0.391	.485	.189	.316	.611
8	C6(8)	0.222	0.416	.523	.217	.349	.603
9	C6(9)	0.196	0.397	.382	.152	.197	.634
10	C6(10)	0.545	0.498	.596	.297	.400	.589

## 7.- NEOLOGISMES

### A) Contingut

En aquesta prova es presenten sis neologismes que constitueixen els sis ítems de que consta i és, per tant, junt a la de refranys, una de les proves més curtes de tota l'escala. Cada neologisme apareix definit per sis frases en les quals es van donant senyals i es va concretant progressivament quina és la paraula real a la qual correspon el neologisme en qüestió. L'alumnat ha de llegir les frases i en quan sapia a quina paraula es refereix ha d'escriure-la ( Annexos I i II )

El temps d'aplicació de la prova és 120 segons ja que es tracta d'una prova curta en quant al nombre d'ítems que la formen, però molt llarga per la feina que representa per a una gran part de l'alumnat tindre que arribar al final de les sis frases per poder intentar descobrir quina és la paraula que representa el neologisme proposat.

La correcció es realitza atorgant un punt per cada neologisme encertat, amb un puntuació màxima de sis punts. S'obtenen les variables V7 (valencià) i C7 (castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Neologismes (V7)**

En la taula següent observem els resultats de l'anàlisi estadística de les puntuacions del test que ens informen d'uns resultats totalment adequats, amb la mitjana molt centrada, sense diferències entre la part parell i la part senar i amb un error típic dins els paràmetres habituals .

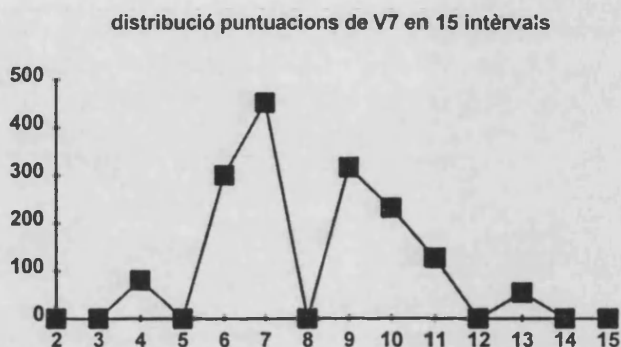
**Taula n°48 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V7**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/6</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	2.585	0.431	1.276	1.309
Desviació típica	1.462	0.244	0.939	0.749
Error típic	0.037	0.006	0.024	0.019
Màxim	6.000	1.000	3.000	3.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions ( gràfic n° 14) presenta dos valors màxims locals en els intervals 7 i 9, tenint una forta

baixada en l'interval número 8. Aquesta distribució potser perque degut al baix nombre d'ítems de l'escala (6 ítems) no es poden fer amb facilitat quinze intervals en la distribució.

### Gràfic n° 14



La fiabilitat de l'escala (coeficient alpha) és .586, però hem de tenir present que es tracta d'una escala amb un escàs nombre d'ítems (sis). Malgrat açó, no augmenta molt significativament encara que augmentarem la llargaria de l'escala ( Coef. Spearman-Brown = .661). Logicament els valors del coeficient alpha per la meitat de l'escala són més baixos ( estan calculats amb tres ítems cadascú ), essent un poc més inferior en el cas de la meitat senar.

### Taula n° 49 Consistència interna de les dades de la prova V7

Correlació entre les dues meitats	.493
Coeficient de Spearman-Brown	.661
Coeficient de Guttman (Rulon)	.650
Coeficient $\alpha$ del total de l'escala	.586
Coeficient $\alpha$ dels ítems parells	.378
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.342

Respecte a la consistència interna dels ítems d'aquesta prova, l'ítem número 1 és l'únic que en el cas de ser eliminat produiria un guany, encara que molt xicotet, en el coeficient de fiabilitat de l'escala; la resta dels ítems tenen una aportació positiva i destaca en aquest sentit l'ítem número 5 que si fora eliminat faria baixar notablement el coeficient alpha.

A nivell de mitjanes l'ítem número 2 presenta un valor molt alt (0,876), mentre que l'ítem número 6 fa el contrari (0,131), la qual cosa ens porta a plantejar-nos el possible efecte del temps ja que aquest és el darrer de l'escala.

**Taula n° 50 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V7**

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V7(1)	0.632	0.482	.507	.245	.201	.600
2	V7(2)	0.876	0.330	.408	.135	.196	.586
3	V7(3)	0.252	0.434	.567	.246	.311	.546
4	V7(4)	0.302	0.459	.663	.305	.422	.493
5	V7(5)	0.392	0.488	.716	.350	.480	.460
6	V7(6)	0.131	0.337	.541	.182	.345	.537

## B.2 Neologismos ( C7)

La taula següent mostra l'anàlisi estadística de les puntuacions del test amb un valor de 3.450 per a la mitjana, valor més alt que en valencià i molt centrat entre els valors màxim i mínim de l'escala. La mitjana dels ítems parells és de 1.861 i la dels senars de 1.590.



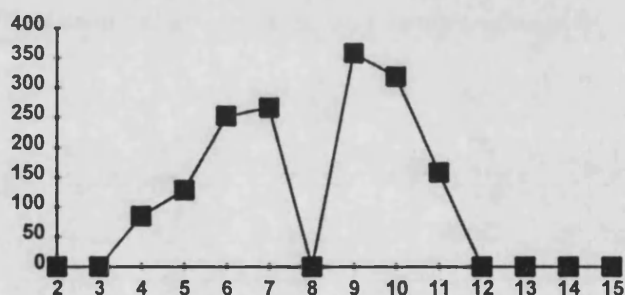
**Taula n° 51** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C7

Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	3.450	0.575	1.861	1.590
Error típic	0.042	0.007	0.025	0.023
Màxim	6.000	1.000	3.000	3.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

Les puntuacions d'aquesta prova es distribueixen segons la corba de la següent figura, amb dues mesetes, produït en part per l'escàs nombre d'ítems de la prova que no es pot distribuir normalment en quinze intervals, com ja hem comentat adés amb les dades en valencià.

**Gràfic n° 15**

distribució puntuacions de C7 en 15 intervals



La consistència interna de les dades mostra un coeficient alpha de .629 pel total de l'escala; amb les meitats d'ítems aquest coeficient és una mica superior en el cas dels ítems parells que en els senars.

**Taula n° 52** Consistència interna de les dades de la prova C7

Correlació entre les dues meitats	.496
Coefficient de Spearman-Brown	.663
Coefficient de Guttman (Rulon)	.661
Coefficient del total de l' escala	.629
Coefficient dels ítems parells	.482
Coefficient dels ítems senars	.375

Analitzant la consistència interna dels ítems observem en la taula 53 que l'ítem amb una mitjana més alta d'encerts és el número ú amb .716, on es tractava d'adivinar que els trets definitoris que es donaven a l'ítem corresponien a la paraula "libro"; pel contrari, l'ítem amb la mitjana més baixa és el número sis que corresponia a la definició de "marca".

Tots els ítems contribueixen de manera positiva a la consistència total de l'escala, essent en aquest sentit els ítems 5 i 1 els que apareixen com més forts.

**Taula n° 53** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C7

ítem	nom	mitjana	desviació	R	índex fiabilitat	R sense l'ítem	índex sense l'ítem
1	C7(1)	0.716	0.451	.580	.261	.352	.589
2	C7(2)	0.710	0.454	.565	.257	.332	.596
3	C7(3)	0.504	0.500	.578	.289	.320	.603
4	C7(4)	0.647	0.478	.573	.274	.326	.599
5	C7(5)	0.641	0.480	.693	.333	.488	.532
6	C7(6)	0.233	0.423	.563	.238	.348	.591

## **8.- DISCRIMINACIÓ PARAULA-NO PARAULA**

## **A) Contingut**

La tasca en aquesta prova consisteix en pronunciar-se en un llistat de vint paraules sobre quines són correctes en valencià o castellà, segons l'idioma de que es tracte; es dir, si són paraules valencianes en el cas de VAL o si són paraules castellanques en el cas de CAL (Annexos I i II). Es persegueix l'objectiu de mesurar l'exactitud i amplitud de vocabulari.

Hi ha vint ítems i per tant és una de les proves més nombroses després de la de "Completar paraules". La puntuació màxima és vint, ja que es concedeix un punt per ítem correctament contestat. S'obtenen les variables V8 (valencià) i C8 (castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Discriminació paraula-no paraula (V8)**

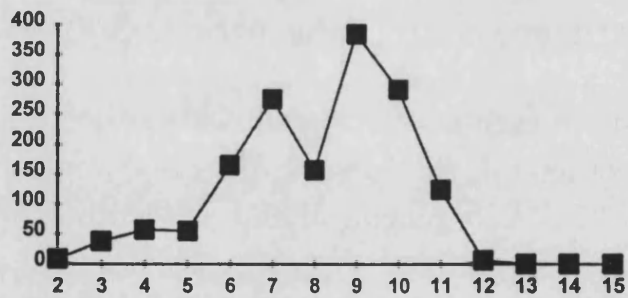
Els valors presentats per les mitjanes de les puntuacions són alts tant pel total de l'escala com pel cas de meitats parell i senar (taula nº 54) Açó, juntament amb la distribució adoptada per les puntuacions (gràfic nº 16) que està més centrada en la part dreta de la corba ens fa pensar en una escala relativament fàcil ; en aquest sentit trobem també que la mitjana de les contestacions als ítems analitzats individualment (taula nº 55) presenta en quasi tots els casos un valor superior al .50. Només l'ítem 15 que interroga sobre si el vocable "rato" és correcte o no en valencià presenta una mitjana de .404 que , encara que més baixa que la de la resta dels ítems, està prou centrada.

**Taula n° 54** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V8

Estadístics	Total	Total/20	Parells	Senars
Mitjana	13.116	0.656	6.685	6.431
Desviació típica	3.488	0.174	1.974	1.964
Error típic	0.088	0.004	0.050	0.050
Màxim	20.000	1.000	10.000	10.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

**Gràfic n° 16**

distribució puntuacions de V8 en 15 intervals



**Taula n° 55** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V8

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V8(1)	0.579	0.494	.268	.132	.130	.686
2	V8(2)	0.829	0.377	.323	.122	.221	.676
3	V8(3)	0.692	0.462	.322	.149	.196	.678
4	V8(4)	0.683	0.465	.265	.123	.135	.685
5	V8(5)	0.796	0.403	.390	.157	.285	.670
6	V8(6)	0.588	0.492	.379	.187	.249	.673
7	V8(7)	0.747	0.434	.322	.140	.205	.677
8	V8(8)	0.547	0.498	.397	.198	.267	.671
9	V8(9)	0.774	0.418	.284	.119	.169	.680
10	V8(10)	0.503	0.500	.299	.149	.161	.683
11	V8(11)	0.660	0.474	.412	.195	.290	.669
12	V8(12)	0.544	0.498	.310	.154	.173	.682
13	V8(13)	0.719	0.449	.486	.218	.378	.660
14	V8(14)	0.725	0.446	.418	.187	.304	.668
15	V8(15)	0.404	0.491	.288	.141	.152	.684
16	V8(16)	0.768	0.422	.486	.205	.385	.660
17	V8(17)	0.678	0.467	.581	.271	.482	.648
18	V8(18)	0.744	0.437	.527	.230	.427	.655
19	V8(19)	0.636	0.481	.470	.226	.352	.662
20	V8(20)	0.500	0.500	.368	.184	.235	.675

El coeficient alpha pel total de l'escala és .684, que només es veuria incrementat, encara que molt lleugerament, en el cas d'eliminar els ítems número 1 i 4 (interroguen sobre la correcció dels vocables "títet" i "motx" respectivament) que produirien uns guanys de mil·lèsimes. Els ítems que més fortament contribueixen a la fiabilitat de l'escala són el 13 i el 16, ja que l'eliminació de qualsevol dels dos faria baixar sensiblement el coeficient alpha de la resta de la prova.

**Taula n° 56** Consistència interna de les dades de la prova V8

Correlació entre les dues meitats	.569
Coefficient de Spearman-Brown	.725
Coefficient de Guttman (Rulon)	.725
Coefficient $\alpha$ del total de l'escala	.684
Coefficient $\alpha$ dels ítems parells	.512
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.488

### **B.2 Discriminació palabra-no palabra (C8)**

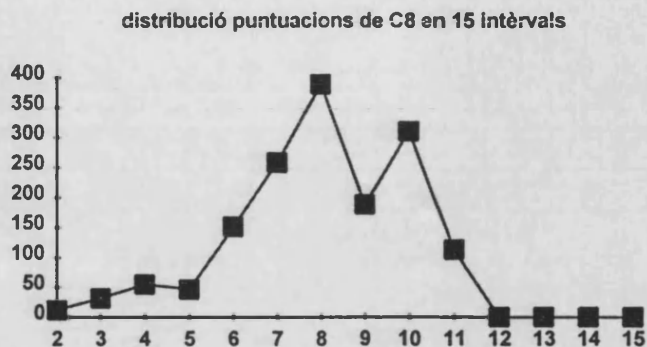
Igual que en la prova en valencià, els valors de les mitjanes de les puntuacions són alts, tan pel total de l'escala com per les meitats parell i senar on és presenta la mitjana més elevada.(Taula n° 57)

La distribució de les puntuacions (gràfic n° 17) presenta una corba desplaçada cap la dreta, amb un cert grau de simetria negativa, el que ens fa pensar, juntament amb els valors de les mitjanes, en una prova relativament fàcil per l'alumnat de la nostra mostra

**Taula n° 57** Anàlisi estadística de les punutacions de la prova C8

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	14.153	0.708	6.754	7.398
Desviac. típica	3.452	0.173	1.844	2.026
Error típic	0.087	0.004	0.047	0.051
Màxim	20.000	1.000	10.000	10.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

## Gràfic n° 17



Analitzant ítem a ítem ens trobem amb la mateixa tònica, ja que tots els ítems tenen una mitjana d'encerts més elevada que en les altres escales analitzades; dels vint ítems només tres (n° 6, 7 i 17) apareixen amb una mitjana inferior al . 50. (taula n° 58). Respecte a la consistència interna dels ítems tots excepte el número ú contribueixen de manera positiva a la fiabilitat de l'escala; l'ítem número ú ,cas de ser eliminat, no produiria ni guanys ni pèrdues en l'índex alpha de la resta de l'escala; els ítems que en aquest sentit produirien una pèrdua més significativa i que per tant apareixen com més forts són el 16, 14 i 20.

**Taula n° 58** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C8

ítem	nom	mitjana	desviació	R	índex fiabilitat	R sense l'ítem	índex sense l'ítem
1	C8(1)	0.641	0.480	.312	.150	.179	.722
2	C8(2)	0.627	0.484	.266	.129	.129	.727
3	C8(3)	0.727	0.446	.311	.139	.189	.721

4	C8(4)	0.883	0.321	.409	.131	.327	.710
5	C8(5)	0.685	0.465	.417	.194	.296	.711
6	C8(6)	0.482	0.500	.271	.135	.130	.728
7	C8(7)	0.455	0.498	.301	.150	.162	.724
8	C8(8)	0.804	0.397	.464	.184	.366	.706
9	C8(9)	0.753	0.432	.425	.184	.315	.709
10	C8(10)	0.790	0.408	.491	.200	.393	.703
11	C8(11)	0.854	0.353	.314	.111	.217	.717
12	C8(12)	0.809	0.393	.349	.137	.244	.715
13	C8(13)	0.750	0.433	.494	.214	.390	.703
14	C8(14)	0.828	0.377	.567	.214	.486	.697
15	C8(15)	0.636	0.481	.413	.199	.287	.712
16	C8(16)	0.712	0.453	.587	.266	.491	.693
17	C8(17)	0.350	0.477	.370	.177	.242	.716
18	C8(18)	0.749	0.434	.431	.187	.321	.709
19	C8(19)	0.905	0.294	.370	.108	.293	.713
20	C8(20)	0.715	0.451	.542	.244	.439	.698

La fiabilitat de l'escala presenta un coeficient alpha de .722, que només es veuria un poc més alt si allargassem l'escala com indiquen els coeficients de Spearman-Brown i Guttman-Rulon amb valors de .743 i .741.

**Taula n° 59** Consistència interna de les dades de la prova C8

Correlació entre les dues meitats	.591
Coeficient de Spearman-Brown	.743
Coeficient de Guttman (Rulon)	.741
Coeficient del total de l'escala	.722
Coeficient dels ítems parells	.478
Coeficient dels ítems senars	.623



## **9.- ORDENACIÓ D'ORACIONS**

### **A) Contingut**

En cada ítem d'aquesta prova es presenta una oració amb totes les paraules desordenades i l'alumnat el que ha de fer és simplement reescriure-les amb l'ordre lògic perquè el conjunt tinga significat (Annexos I i II )

La correcció és realitza atorgant un punt per oració correctament construïda i la puntuació màxima de la prova és 10 punts. S'obtenen les variables V9 (valencià) i C9 ( castellà).

### **B) Característiques psicomètriques**

#### **B.1 Ordenació d'oracions (V9)**

De l'anàlisi de les puntuacions d'aquesta prova (taula nº 60) observem un valor molt centrat en les mitjanes, tant en el total de l'escala com en el cas de les meitats parell i senar. Els valors de la desviació típica i de l'error típic són semblants en els tres casos calculats.

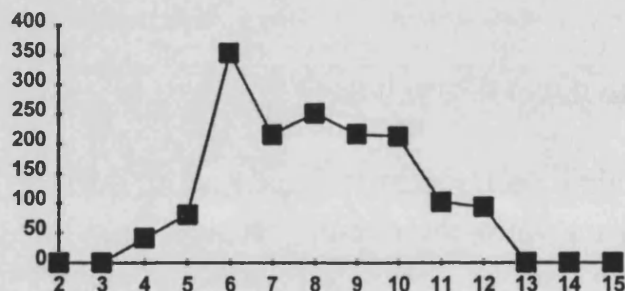
**Taula nº 60 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V9**

Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	4.840	0.484	2.690	2.150
Desviació típica	2.326	0.233	1.244	1.326
Error típic	0.059	0.006	0.031	0.034
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions es mostra lleugerament desplaçada cap a l'esquerra de la corba (gràfic nº 18); presentant un cert grau de simetria positiva.

### Gràfic nº 18

distribució puntuacions de V9 en 15 intervals



El coeficient Alpha té un valor .726 que resulta psicometricament adequat i l'alpha de les dues meitats presenta uns valors molt similars entre si. (Taula nº 61) Tant en el cas de la fórmula de Guttman -Rulon com en el de Sperman-Brown són una mica més elevats, però no de manera significativa. (.777 i .778, respectivament)

**Taula nº 61** Consistència interna de les dades de la prova V9

Correlació entre las dues meitats	.637
Coefficient de Spearman-Brown	.778
Coefficient de Guttman (Rulon)	.777
Coefficient $\alpha$ del total de l' escala	.726
Coefficient $\alpha$ dels ítems parells	.550
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.533

La majoria dels ítems contribueixen en sentit positiu a la consistència interna de l'escala (Taula nº 62). Només hi ha dos ítems ( número 1 i 4) que la seua eliminació faria pujar la fiabilitat de l'escala, encara que seria només una qüestió de mil·lèsimes. L'ítem número sis és el que més fortament contribueix a la homogeneïtat interna de la prova.

**Taula nº 62** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V9

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V9(1)	0.652	0.476	.438	.208	.251	.727
2	V9(2)	0.776	0.417	.424	.177	.261	.723
3	V9(3)	0.893	0.310	.458	.142	.344	.712
4	V9(4)	0.201	0.401	.344	.138	.180	.733
5	V9(5)	0.676	0.468	.593	.277	.438	.695
6	V9(6)	0.531	0.499	.719	.359	.588	.666
7	V9(7)	0.364	0.481	.698	.336	.565	.671
8	V9(8)	0.395	0.489	.651	.318	.502	.683
9	V9(9)	0.105	0.306	.503	.154	.394	.706
10	V9(10)	0.247	0.432	.500	.216	.341	.711

### **B.2 Ordenación de oraciones (C9)**

De l'anàlisi estadística de les puntuacions d'esta prova observem que la mitjana té un valor molt centrat entre el màxim

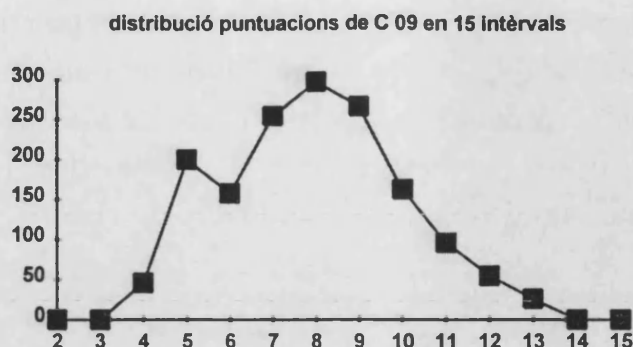
i el mínim de la prova, tant pel total de la prova com en el cas de la meitat d'ítems parells o senars. Els valors adoptats per la desviació típica i el de l'error típic també són semblants en els tres casos.

**Taula n° 63 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C9**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/10</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	4.849	0.485	2.617	2.232
Desviac. típica	2.201	0.220	1.189	1.253
Error típic	0.056	0.006	0.030	0.032
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions segueix la mateixa tònica que en la prova VAL amb un lleuger grau de simetria positiva que mostra un poc desplaçada la corba cap l'esquerra.

**Gràfic n° 19**



A nivell de consistència interna la prova presenta un coeficient alpha pel total de l'escala de .709 i amb valors similars pels coeficients de les dues meitats. Els valors més elevats de la taula 64 els presenten els coeficients de Guttman Rulon i de Sperman-Brown que ambdós són de .769.

**Taula n° 64** Consistència interna de les dades de la prova C9

Correlació entre les dues meitats	.626
Coeficient de Spearman-Brown	.769
Coeficient de Guttman (Rulon)	.769
Coeficient del total de l' escala	.709
Coeficient dels ítems parell	.479
Coeficient dels ítems senars	.549

Els ítems amb una mitjana d'encerts més elevada són el 5 ("a verano playa en vamos la ") i el número 3 ("los agradables son animales perros") amb valors respectivament de .832 i .820; pel contrari, les mitjanes més baixes són presentades pels ítems 9 ("leer analfabaeto no sabe el") amb .171 i 10 ("exceso perjudicial es salud en fumar para") amb .082.

Tots, excepte el primer ítem, contribueixen positivament a la fiabilitat de l'escala; l'ítem número 1 produiria un guany en el coeficient alpha practicament insignificant en el cas de ser exclós de l'escala. En aquest sentit els ítems que tenen una contribució més significativa són el número 5 i el 6.

**Taula n° 65 Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C9**

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex sense l'ítem
1	C9(1)	0.534	0.499	.463	.231	.258	.710
2	C9(2)	0.761	0.427	.519	.221	.355	.689
3	C9(3)	0.820	0.384	.476	.183	.325	.694
4	C9(4)	0.687	0.464	.569	.264	.400	.681
5	C9(5)	0.832	0.374	.585	.219	.456	.674
6	C9(6)	0.504	0.500	.613	.306	.439	.674
7	C9(7)	0.260	0.439	.576	.253	.419	.678
8	C9(8)	0.197	0.398	.572	.228	.431	.677
9	C9(9)	0.171	0.377	.475	.179	.327	.694
10	C9(10)	0.082	0.275	.425	.117	.315	.697

## 10.- PRODUCCIÓ SEMÀNTICA

### A) Contingut

Aquesta prova tracta d'observar el nivell de producció semàntica que té l'alumnat en cadascuna de les llengües a partir d'uns elements predeterminats com és un llistat de deu prefixes i deu sufixes, amb els quals han de tractar d'escriure paraules

correctes en valencià o en castellà segons es tracte ( Annexos I i II)

La puntuació màxima que es pot obtindre és vint punts; en la correcció s'atorga un punt per cada paraula correcta i amb significat. S'obtenen les variables V10 ( valencià) i C10 ( castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Producció semàntica (V10)**

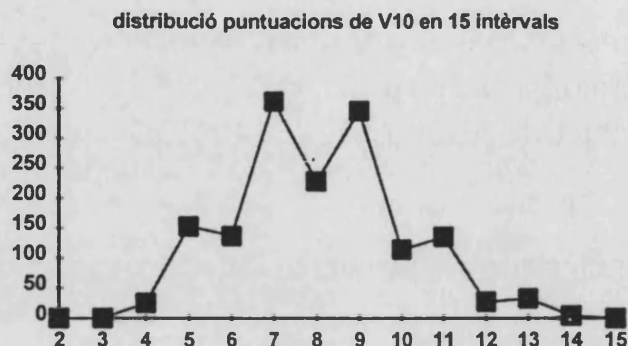
Els valors de les mitjanes són baixos tant pel total de l'escala com per les meitats d'ítems senars i parells. Vol dir acó que l'escala ha resultat una mica difícil. La distribució de les puntuacions (gràfic nº 20) presenta dues puntes en la part central , però no presenta simetria positiva clarament com seria en una prova que resultara molt difícil pels subjectes.

La desviació típica i l'error típic presenten valors similars i adequats en els tres casos.

**Taula n° 66 Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V10**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/20</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	6.111	0.306	3.168	2.944
Desviació típica	2.978	0.149	1.769	1.623
Error típic	0.075	0.004	0.045	0.041
Màxim	20.000	1.000	10.000	10.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

## Gràfic n° 20



El coeficient alpha pel total de l'escala presenta un valor de .646; (taula n° 67) aquest mateix coeficient calculat amb els ítems parells i senars és un poc més baix, però similar per les dues meitats. Aquest coeficient podria pujar fins .702 , que és el valor del coeficient de Spearman-Brown , si se li afegiren més elements.

**Taula n° 67** Consistència interna de les dades de la prova V10

Correlació entre las dues meitats	.541
Coeficient de Spearman-Brown	.702
Coeficient de Guttman (Rulon)	.701
Coeficient $\alpha$ del total de l'escala	.646
Coeficient $\alpha$ dels ítems parells	.447
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.454

A nivell dels ítems hi ha alguns que tenen una mitjana d'encerts molt baixa ( ítems números 7,8,14,16,18 i 20) i sobre els quals caldria revisar la seua dificultat. En relació a l'homogeneïtat interna cal comentar que tots els ítems tenen una



aportació significativa i cap d'ells eleva el nivell dels coeficient alpha de l'escala en el cas de ser eliminat. (taula nº 68 )

Els ítems que resulten més significatius dins de l'escala són el 6, 9 i 12 ; i, pel contrari, els que menys contribueixen a l'homogeneïtat són el 3, 5 ,i 20. Tant els ítems més com els menys significatius pertanyen tant a la part de l'escala que interroga per la formació de vocables a partir de prefixes com a la que ho fa a partir de sufixes;així, en principi ,el tipus d'estímul presentat en cada ítem no resulta rellevant per a la seua significació.

**Taula nº 68**    **Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V10**

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V10(1)	0.430	0.495	.436	.216	.288	.626
2	V10(2)	0.567	0.495	.398	.197	.245	.633
3	V10(3)	0.419	0.493	.344	.170	.187	.641
4	V10(4)	0.639	0.480	.362	.174	.211	.637
5	V10(5)	0.461	0.498	.335	.167	.176	.642
6	V10(6)	0.374	0.484	.419	.203	.272	.629
7	V10(7)	0.043	0.202	.274	.056	.210	.639
8	V10(8)	0.069	0.254	.310	.079	.230	.636
9	V10(9)	0.204	0.403	.424	.171	.304	.625
10	V10(10)	0.501	0.500	.398	.199	.243	.633
11	V10(11)	0.545	0.498	.383	.191	.227	.635
12	V10(12)	0.485	0.500	.434	.217	.283	.627
13	V10(13)	0.528	0.499	.369	.184	.212	.637
14	V10(14)	0.097	0.295	.312	.092	.219	.636
15	V10(15)	0.233	0.423	.361	.153	.229	.634
16	V10(16)	0.070	0.256	.367	.094	.289	.632
17	V10(17)	0.109	0.311	.359	.112	.264	.632
18	V10(18)	0.093	0.291	.344	.100	.253	.633
19	V10(19)	0.196	0.397	.385	.153	.264	.630
20	V10(20)	0.048	0.214	.246	.053	.177	.641

## B.2 Producción semántica (C10)

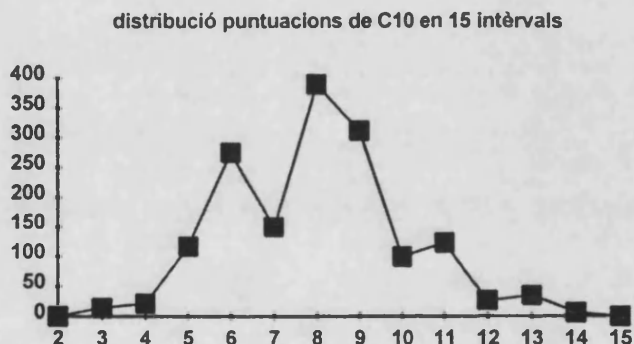
De l'anàlisi estadística de les puntuacions d'esta escala destaquen, igual que passava amb la seua homóloga en valencià, que els valors presentats per les mitjanes tant pel total de l'escala com per les meitats d'ítems parells i senars són una mica baixes .

**Taula n° 69** Anàlisi estadística de les dades de la prova C10

Estadístics	Total	Total/20	Parells	Senars
Mitjana	7.625	0.381	3.562	4.063
Desviac. típica	3.260	0.163	1.713	1.993
Error típic	0.082	0.004	0.043	0.050
Màxim	18.000	0.900	9.000	10.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

La distribució de les puntuacions presenta una acumulació de freqüències en els intervals centrals, encara que amb un cert grau d'asimetria negativa.

### Gràfic nº 21



La prova "Producció semántica" mostra un coeficient alpha pel total de l'escala de .665. En el cas de les meitats parell i senar, aquest coeficient és un poc més elevat pels ítems senars. El coeficient alpha podria pujar fins .705 que és el valor del coeficient de Sperman-Brown si s'hi afegiren més elements.

### Taula nº 70 Consistència interna de les dades de la prova C10

Correlació entre les dues meitats	.545
Coefficient de Spearman-Brown	.705
Coefficient de Guttman (Rulon)	.700
Coefficient del total de l'escala	.665
Coefficient dels ítems parells	.408
Coefficient dels ítems senars	.534

A nivell de l'anàlisi dels ítems cal comentar que existeix un grup d'ítems (9, 16 i 20) amb una mitjana prou baixa, tal com passa a la prova en valencià, encara que en aquest cas els ítems amb mitjanes molt baixes en són menys. En relació a la homogeneïtat interna de l'escala tots els ítems tenen una significació positiva i cap d'ells eleva el nivell del coeficient alpha de l'escala en el cas de ser eliminat.

**Taula n° 71** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C10

ítem	Nom	mitjana	Desviació	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex sense l'ítem
1	C10(1)	0.725	0.446	.352	.157	.224	.655
2	C10(2)	0.445	0.497	.379	.188	.238	.654
3	C10(3)	0.719	0.450	.335	.151	.205	.657
4	C10(4)	0.618	0.486	.441	.214	.310	.645
5	C10(5)	0.464	0.499	.401	.200	.262	.651

6	C10(6)	0.718	0.450	.371	.167	.243	.653
7	C10(7)	0.325	0.469	.463	.217	.339	.642
8	C10(8)	0.428	0.495	.437	.216	.303	.646
9	C10(9)	0.183	0.387	.426	.165	.322	.646
10	C10(10)	0.285	0.451	.451	.204	.331	.643
11	C10(11)	0.217	0.412	.164	.068	.038	.674
12	C10(12)	0.393	0.488	.350	.171	.209	.657
13	C10(13)	0.352	0.478	.347	.166	.209	.657
14	C10(14)	0.590	0.492	.436	.215	.302	.646
15	C10(15)	0.261	0.439	.298	.131	.168	.661
16	C10(16)	0.085	0.279	.302	.084	.222	.656
17	C10(17)	0.256	0.436	.355	.155	.230	.654
18	C10(18)	0.306	0.461	.396	.182	.267	.650
19	C10(19)	0.059	0.236	.263	.062	.193	.659
20	C10(20)	0.196	0.397	.371	.147	.259	.652

## 11.- REFRANYS.

### A) Contingut

En aquesta prova es presenten sis refranys junt a quatre possibles explicacions del significat de cadascú dels refranys, de les quals només una explica correctament el significat i les altres tres són errònees; l'alumnat havia d'assenyalar quina és l'opció que consideren correcta. Els refranys és un tipus d'ítem que s'utilitza amb prou freqüència per observar el nivell de domini semàntic i la capacitat de captar el sentit figurat del llenguatge que té un subjecte.(Annexos I i II)

S'atorga un punt per cada resposta correcta i es pot obtenir un màxim de sis punts. S'obtenen les variables V11 (valencià) i C11 (castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Refranys (V11)**

La taula 72 reflexa l'anàlisi de les puntuacions de l'escala on observem que les puntuacions mitjanes presenten valors molt encertats tant a nivell de la totalitat de l'escala com en el cas de les meitats parell i senar. En el cas dels ítems analitzats individualment (taula nº 73) també el valor de la mitjana està molt centrat en els sis ítems de l'escala.

**Taula        nº 72    Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V11**

Estadístics	Total	Total/6	Parells	Senars
Mitjana	3.542	0.590	1.684	1.858
Desviació típica	1.704	0.284	1.006	0.968
Error típic	0.043	0.007	0.025	0.024
Màxim	6.000	1.000	3.000	3.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

**Taula n° 73** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V11

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem)	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V11(1)	0.465	0.499	.555	.277	.300	.589
2	V11(2)	0.624	0.484	.625	.303	.400	.548
3	V11(3)	0.629	0.483	.516	.249	.262	.603
4	V11(4)	0.698	0.459	.536	.246	.301	.587
5	V11(5)	0.590	0.492	.708	.348	.511	.499
6	V11(6)	0.536	0.499	.564	.281	.312	.584

El coeficient alpha (taula n° 74) presenta un valor de .614 , pero cal tenir present que aquesta escala només té sis ítems. Pujaria un poc aquest valor en el cas d'afegir-hi ítems paral·lels, però no d'una manera molt significativa. Tots els ítems resulten significatius per la fiabilitat total de l'escala, sent el més significatiu l'ítem número 5, que cas de ser eliminat faria baixar molt significativament el coeficient alpha. Es una escala curta, però amb un comportament psicomètric que considerem adequat.

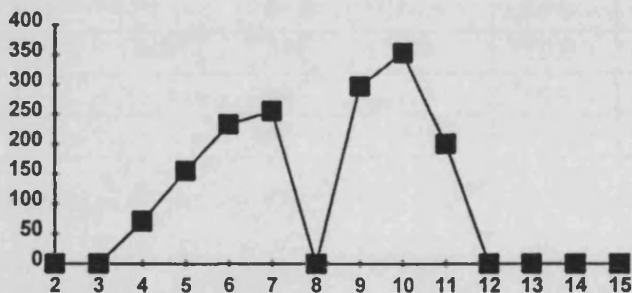
**Taula n° 74** Consistència interna de les dades de la prova V11

Correlació entre les dues meitats	.491
Coefficient de Spearman-Brown	.659
Coefficient de Guttman (Rulon)	.658
Coefficient $\alpha$ del total de l'escala	.614
Coefficient $\alpha$ dels ítems parells	.426
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.388

La distribució de les puntuacions (gràfic nº 22) en sis possibilitats, com passava també en la prova de Neologismes, no pot fer-se en quinze intervals i per això adopta una distribució una mica estranya.

### Gràfic nº 22

distribució puntuacions de V11 en 15 intervals



### B.2 Refranes (C11)

En la taula següent es reflexa el valor de les puntuacions de la prova on observem que el valor de la mitjana es troba prou



centrat entre els valors màxim i mínim de l'escala i que són semblants en el cas de les meitats d'ítems parells i senars.

**Taula n° 75** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C11

Estadístics	Total	Total/6	Parells	Senars
Mitjana	2.395	0.399	1.223	1.172
Desviac. típica	1.484	0.247	0.862	0.947
Error típic	0.038	0.006	0.022	0.024
Màxim	6.000	1.000	3.000	3.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

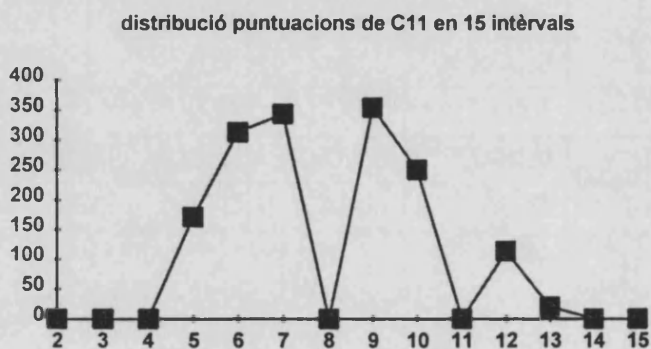
Aquest fet també es produeix en el cas dels ítems analitzats individualment (taula n° 76) on, excepte els ítems 3 i 6 que tenen mitjanes més baixes, la majoria d'ítems tenen la mitjana d'encerts al voltant d'un valor central.

**Taula n° 76** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C11

Ítem	Nom	Mitjana	desviació	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex sense l'ítem
1	C11(1)	0.501	0.500	.501	.250	.186	.476
2	C11(2)	0.407	0.491	.582	.286	.294	.414
3	C11(3)	0.137	0.344	.333	.115	.106	.499
4	C11(4)	0.475	0.499	.591	.295	.300	.410
5	C11(5)	0.584	0.493	.659	.325	.399	.351
6	C11(6)	0.290	0.454	.470	.213	.183	.474

La distribució de les puntuacions, igual que en VAL, apareix subdividida en dues parts en part degut a que sis possibilitats o ítems no poden fer-se normalment en quinze intervals.

### Gràfic n° 23



En allò referent a la consistència interna de l'escala, les dades apareixen en la taula 77, on observem que el coeficient alpha pel total de l'escala és de .487 . Cal tenir en compte que es tracta d'una escala amb un nombre molt xicotet d'ítems. Aquest coeficient és una mica més elevat en la meitat d'ítems senars que en la dels parells.

Tots els ítems tenen una contribució positiva a la fiabilitat total de l'escala. Els ítems 4 i 5 són els que apareixen més forts o significatius en aquest sentit, ja que cas de ser eliminats de l'escala es quan es produiria un coeficient alpha més baix.

**Taula nº 77 Consistència interna de les dades de la prova C11**

Correlació entre les dues meitats	.345
Coefficient de Spearman-Brown	.513
Coefficient de Guttman (Rulon)	.511
Coefficient del total de l'escala	.487
Coefficient dels ítems parells	.265
Coefficient dels ítems senars	.335

## **12.- FLUIDESA VERBAL**

Es tracta en aquesta prova d'observar l'amplitud de vocabulari ( fluïdesa lèxica) que té l'alumnat en cada llengua. Se'ls dona la consigna d'escriure en un temps determinat totes les paraules que coneguen referides a un camp semàntic que se'ls proposa. (Annexos I i II)

Hi ha dos temes per cada idioma i s'apliquen un darrere de l'altre, deixant enmig un breu descans. Els temes proposats per a la prova de valencià eren noms de menjars( aliments) i coses que normalment es veuen en un viatge per carretera; per a la prova de castellà els temes eren noms d'animals i objectes que normalment solen estar en un parc públic. El temps concedit per cada tema era de 90 segons.

En la correcció no es té en compte les paraules escrites amb ortografia incorrecta, pero si que no s'admiten paraules d'un idioma utilitzades en algun camp semàntic de l'altre idioma. S'atorga un punt per paraula correcta i la puntuació màxima de la

prova és seixanta. S'obtenen les variables V12 (valencià) i C12 (castellà).

### 13.- DICTAT

Vam preparar un dictat en valencià i un dictat en castellà que contenen entre 60 i 70 paraules cadascú dividits en dues o tres oracions compostes subordinades. En aquests dictats es va tractar que estigueren presents les normes tant d'ortografia arbitrària com natural que més es solen treballar a les aules d'EGB; aquests aspectes són:

- . fonemes amb diferent grafia, com ara /s/, /c/, /q/
- . paraules amb c/q ;c/z; g/j
- . utilització de l'H
- . utilització de l'apostrof
- . diferenciació del pretèrit imperfecte -aba en castellà i -ava en valencià
- . utilització de "m" abans de "p" i de "b"

El text del dictat en valencià és :

"Anava en bicicleta pel parc amunt i avall, fent un circuit molt difícil, i quan m'asseia a terra, al costat de la font, per descansar un poc, sentia un soroll al darrere d'un arbre. Deixava la bicicleta i m'acostava allí i veia un cavall blanc com un glop de llet, amb la crinera i la cua llargues i arrissades, amb el pèl tot despentinat."

El text utilitzat en el dictat en la prova en castellà és :

"Los troncos de los árboles se alzaban oscuros y ensombrecían el cielo como una maraña de hojas inquietas apenas traspasada por una luz verde y porosa. Un tapiz de musgo apagaba el retumbar de los cascos, ningún pájaro cantaba en la enramada. Sólo el golpeteo del escudo contra el peto, el arenoso susurro de los correajes y el tintinear de las rodajas de las espuelas delataban su paso por el bosque."

S'obtenen les variables V 13 (valencià) i C 13 (castellà). Es va puntuar sobre una escala centil i es va atorgar un sentit positiu, es dir, el que reflexa la puntuació no és la quantitat d'errades, sinò el percentatge d'encerts del subjecte de que es tracte.

#### **14.- RESUM.**

Per aquesta prova es proporcionava un text a cada alumne/a, els quals el llegien en silenci durant seixanta segons. Acabat el temps de lectura disposaven de 120 segons per resumir allò que consideraven més important de la història que acabaven de llegir.

Els textos utilitzats pel valencià i el castellà eren els següents:

##### **a) Resum VAL: La gallineta roja**

"La Gallineta roja tenia mitja dotzena de pollets que sempre li demanaven dolços i un dia, aprofitant que havia venut uns ous al mercat, va fer un gran pastís. Quan el va traure del forn tots el volien tastar, però la Gallineta Roja el va deixar a la llinda de la finestra: "Perqué es refrede", anuncià. En aquell moment passava per allí un llop que, en olorar el pastís, es va ficar a la casa de la gallina i, espantant grans i petits, se l'aproprià i el va ficar dins d'un sac.

La Gallineta Roja, indignada, va seguir el llop per la muntanya fins que va veure que seia a descansar. Quan el llop es va dormir, la Gallineta Roja va obrir el sac, va treure el pastís i va tornar-lo a omplir amb pedres. Quan el llop es va despertar, va seguir muntanya amunt cap al seu cau pensant que el pastís pessava molt.”

b) Resum CAL : El naranjo

“ En mi jardín hay un bonito naranjo. Sus hojas verdes me hacen compañía casi todo el año y las naranjas que nos da son dulces, gruesas y jugosas. Pero hace poco se ha llenado de gusanos y orugas. Mi padre ha decidido quitar los invitados tan incómodos: ha hecho una hoguera debajo del naranjo y sobre un montón de hierbas humeantes ha quemado los brotes atacados por la pequeña invasión.

- ¡Papá, no lo hagas!, ¡quemarás el árbol!, le he dicho.

Pero mi padre sabe lo que hace, girándose hacia mi me ha contestado:

- No tengas miedo, sólo quiero quitar los gusanos.

Al día siguiente, el naranjo estaba contento como si no le hubiera pasado nada. Los gusanos y las orugas ya no están, ¡ah! ahora han invadido el limonero.”

Es puntua de zero a vint. S'obtenen les variables V14 ( valencià) i C14 (castellà).

## **15.- COMPRESIÓ LECTORA.**

### **A) Contingut**

En aquesta prova és presenta primerament als subjectes un text accessible al seu nivell per fer una lectura silenciosa durant 60 segons. Una vegada transcorregut el temps se'ls retirava el text i se'ls entregava un qüestionari (Annexos I i II ) amb deu preguntes que tenen quatre respostes alternatives cadascuna; l'alumnat ha d'assenyalar quina és la que considera correcta.

Els textos utilitzats en la prova valenciana i castellana són, respectivament, els següents:

#### **a) Comprensió Lectora VAL: La Boga**

“ Planta d'aigua molt resistent que en la tardor desenrotlla la coneguda inflorescència amb forma de cigar.

Atractives en un estany, però cal tenir en compte que les plantes són molt invasores. En estanys de grandaria mitjana es recomana elegir les espècies més menudes. La inflorescència conté les flors femenines i masculines. Li agrada el sol o l'ombra parcial.

En estanys artificials se sol plantar en recipients plens amb terra de test o coberts d'una capa d'arena blanca.

Per divisió en primavera.”

#### **b) Comprensió lectora CAL: Aralia**

“ Este pequeño árbol, con su forma irregular y sus llamativas espinas, se ha transformado en los últimos años en uno de los más populares adornos para jardines pequeños.

Su belleza resalta más en solitario, crece en cualquier terreno; tolera cierta cantidad de sombra. A veces las ramas más viejas mueren súbitamente, pero surgen continuamente nuevos retoños de la base. Se han de conservar sólo dos o tres. En verano aparecen flores reunidas en racimos terminales de color blanco-

Crece en cualquier suelo de jardín relativamente húmedo.

Los retoños, que usualmente aparecen de forma abundante, pueden arrancarse en otoño y plantarse por separado.”

La puntuació màxima és deu, un punt per resposta correcta. S'obtenen les variables V15 (valencià) i C15 (castellà).

## **B) Característiques psicomètriques**

### **B.1 Comprensió lectora (V15)**

Els valors de les puntuacions mitjanes estan centrats entre els valors màxim i mínim de la prova tant a nivell de la totalitat de l'escala (4.799) com en el cas de les meitats d'ítems parells (2.164) i d'ítems senars (2.636). La desviació i l'error típic presenten valors semblants també en els tres casos. (Taula nº78 ). Les puntuacions es distribueixen seguint la corba de la distribució normal, amb una lleugera simetria positiva. (gràfic nº 24)

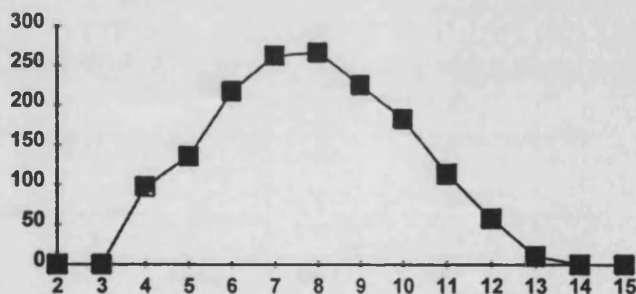


**Taula n° 78** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V15

Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	4.799	0.480	2.164	2.636
Desviació típica	2.152	0.215	1.242	1.273
Error típic	0.054	0.005	0.031	0.032
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

**Gràfic n° 24**

distribució puntuacions de V15 en 15 intervals



El coeficient alpha per la totalitat de la prova és de .595, només un poc més baix de la fiabilitat que tindria la prova si li afegirem ítems paral·lels. (taula n° 79) A aquest coeficient contrubeixen de manera positiva tots els elements de l'escala, essent l'ítem número 9 el que resulta més significatiu en aquest sentit i el número 2 i 3 els de menor aportació a la fiabilitat total. (taula n° 80) Cap dels ítems mereix, doncs, ser eliminat de la prova.

**Taula n° 79** Consistència interna de les dades de la prova V15

Correlació entre les dues meitats	.464
Coefficient de Spearman-Brown	.634
Coefficient de Guttman (Rulon)	.634
Coefficient $\alpha$ del total de l'escala	.595
Coefficient $\alpha$ dels ítems parells	.363
Coefficient $\alpha$ dels ítems senars	.437

**Taula n°80** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V15

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex de fiabilitat	R sense l'ítem	Índex $\alpha$ sense l'ítem
1	V15(1)	0.709	0.454	.456	.207	.266	.571
2	V15(2)	0.317	0.465	.385	.179	.180	.592
3	V15(3)	0.452	0.498	.405	.202	.187	.592
4	V15(4)	0.792	0.406	.479	.194	.314	.561
5	V15(5)	0.387	0.487	.424	.206	.213	.585
6	V15(6)	0.717	0.451	.485	.219	.301	.563
7	V15(7)	0.201	0.401	.369	.148	.193	.587
8	V15(8)	0.481	0.500	.505	.252	.301	.562
9	V15(9)	0.414	0.492	.598	.294	.418	.530
10	V15(10)	0.329	0.470	.532	.250	.347	.550

## **B.2 Comprensi3n lectora (C15)**

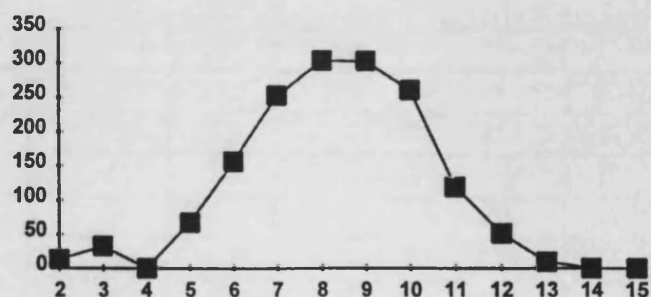
El valor de la puntuació mitjana pel total d'esta escala es troba molt centrat entre el màxim i mínim i només cal destacar que és un poc més baix en el cas de la meitat d'ítem senars. La desviació i l'error típic presenten valors semblants en els tres casos. La distribució de les puntuacions adopta basicament la corba de la distribució normal, si de cas amb un lleuger desplaçament cap la dreta. (gràfic n° 25)

**Taula n° 81** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C15

Estadístics	Total	Total/10	Parells	Senars
Mitjana	5.301	0.530	3.311	1.990
Desviac. típica	1.897	0.190	1.238	1.100
Error típic	0.048	0.005	0.031	0.028
Màxim	10.000	1.000	5.000	5.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

**Gràfic n° 25**

distribució puntuacions de C15 en 15 intervals



El coeficient alpha pel total de l'escala es .495; respecte a l'alpha calculada amb les meitats cal destacar que és més baixa la dels ítems senars (Taula nº 82). A la fiabilitat de l'escala contribueixen positivament tots els ítems, excepte el número 10 que cas de ser eliminat produiria un guany menut en l'index alpha; l'ítem amb major contribució en aquest sentit és el número nou (Taula nº 83).

**Taula nº 82** Consistència interna de les dades de la prova C15

Correlació entre les dues meitats	.313
Coeficient de Spearman-Brown	.477
Coeficient de Guttman (Rulon)	.475
Coeficient del total de l'escala	.495
Coeficient dels ítems parells	.410
Coeficient dels ítems senars	.254

**Taula nº 83** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C15

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Index fiabilitat	R sense l'ítem	Index sense l'ítem
1	C15(1)	0.863	0.344	.410	.141	.243	.461
2	C15(2)	0.762	0.426	.468	.200	.266	.450
3	C15(3)	0.775	0.418	.365	.153	.154	.484
4	C15(4)	0.442	0.497	.400	.199	.149	.489
5	C15(5)	0.528	0.499	.442	.221	.196	.473
6	C15(6)	0.260	0.438	.362	.159	.139	.489
7	C15(7)	0.592	0.491	.498	.245	.266	.447
8	C15(8)	0.412	0.492	.461	.227	.222	.463
9	C15(9)	0.553	0.497	.552	.274	.328	.424
10	C15(10)	0.115	0.319	.249	.080	.083	.498

## **16.- INTERFERÈNCIES.**

### **A) Contingut**

En aquesta prova es tracta de buscar aspectes del lèxic o de la morfosintaxi que no tenen una correspondència directa entre el valencià i els castellà. Consta de dues parts:

. la primera és un llistat de paraules en les quals l'alumne/a ha de triar entre una paraula normativament correcta i una altra que és un castellanisme.

. la segona consisteix en una relació de deu parelles de frases; en cada parella hi ha una frase que conté dos errors de tipus lèxic o morfosintàctic i l'alumnat ha d'assenyalar quina és la frase més correcta en valencià (Annexos I i II )

Les interferències entre llengües en contacte s'han considerat moltes vegades com un dels problemes més greus que representa el funcionament viu del bilingüisme.

R. Titone (1976) ho considera com una de les característiques del bilingüe i un dels aspectes que poden mesurar-se per determinar el grau de bilingüisme; ho situa en el pla individual del comportament lingüístic ("parla") i ho distingeix del "préstec" que formaria part de la llengua. El

prèstec és un fet persistent, coherent i col·lectiu, mentre que la interferència és variant, discontinu i personal.

Siguan i Mackey (1979) consideren les interferències com un senyal d'imperfecció en el nivell de bilingüisme de l'individu. A més a més, aquest bilingüisme imperfecte suposa un bilingüisme desequilibrat i, per tant, el predomini d'una de les llengües, el que vol dir que les interferències es produeixen normalment en favor de la llengua predominant en el bilingüe.

Nosaltres amb la prova tractàvem de valorar fins quin punt un alumne/a tenia moltes interferències (incloent-hi el concepte de "prèstecs"), predomini del castellà sobre el valencià, o pel contrari dominava bé els aspectes lèxics, semàntics i sintàctics del valencià, separant correctament per escrit els codis de les dues llengües.

S'atorga un punt per cada ítem correctament contestat.  
S'obté la variable V16

## **B) Característiques psicomètriques**

Els valors de les puntuacions mitjanes d'esta escala són prou elevats tant en el total com en les meitats parell i senar (taula nº 84). Coincideix aquesta circumstància amb la mitjana dels ítems (taula nº 85) que, com a tònica general, és també prou elevada, excepte en l'ítem número 9. En aquest sentit podríem pensar en una escala un poc més fàcil que les anteriors. La distribució adoptada per les puntuacions també ens guia en aquest sentit amb un engrossament en la banda dreta de la corba, simetria negativa. (gràfic nº 26)

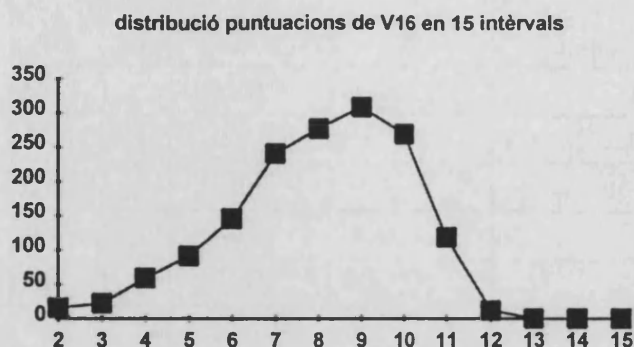
**Taula nº 84** Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V16

Estadístics	Total	Total/20	Parells	Senars
Mitjana	12.522	0.626	6.260	6.263
Desviació típica	4.010	0.201	2.195	2.151
Error típic	0.101	0.005	0.056	0.054
Màxim	20.000	1.000	10.000	10.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
Observacions	1564	1564	1564	1564

**Taula n° 85** Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V16

Ítem	Nom	Mitjana	Desviació	R	Índex fiabilitat	R sense l'ítem	Índex sense l'ítem
1	V16(1)	0.843	0.363	.387	.141	.306	.789
2	V16(2)	0.905	0.293	.412	.121	.349	.788
3	V16(3)	0.719	0.449	.523	.235	.434	.781
4	V16(4)	0.637	0.481	.424	.204	.318	.788
5	V16(5)	0.773	0.419	.548	.229	.468	.780
6	V16(6)	0.769	0.422	.459	.194	.370	.785
7	V16(7)	0.763	0.425	.517	.220	.433	.782
8	V16(8)	0.527	0.499	.335	.167	.218	.795
9	V16(9)	0.141	0.348	.130	.045	.044	.801
10	V16(10)	0.291	0.454	.326	.148	.220	.794
11	V16(11)	0.651	0.477	.364	.174	.255	.792
12	V16(12)	0.811	0.392	.424	.166	.339	.787
13	V16(13)	0.675	0.468	.462	.216	.363	.786
14	V16(14)	0.762	0.426	.550	.234	.470	.779
15	V16(15)	0.508	0.500	.482	.241	.378	.785
16	V16(16)	0.485	0.500	.463	.232	.357	.786
17	V16(17)	0.740	0.439	.566	.248	.485	.778
18	V16(18)	0.668	0.471	.636	.299	.558	.773
19	V16(19)	0.446	0.497	.561	.279	.467	.779
20	V16(20)	0.407	0.491	.440	.216	.333	.788

## Gràfic n° 26



El coeficient alpha presenta un valor de .794 .Entre les meitats parell i senar el coeficient alpha té valors molt semblants .A aquests índexs contribueixen positivament tots els ítems, excepte el número 8 i el 9 que cas de ser eliminats produirien un xicotet guany en l'alpha total de l'escala. Aquests ítems caldra revisar-los ja que en la seua forma, a banda de la interferència lingüística que tenen presenten una similitud fonètica molt gran que potser siga el factor que esta fent que no actuen en la mateixa unidimensionalitat que els altres ítems de l'escala.

**Taula n° 86** Consistència interna de les dades de la prova V16

Correlació entre les dues meitats	.703
Coeficient de Spearman-Brown	.826
Coeficient de Guttman (Rulon)	.826
Coeficient $\alpha$ del total de l'escala	.794
Coeficient $\alpha$ dels ítems parells	.662
Coeficient $\alpha$ dels ítems senars	.631



### **6.1.3.- ESCALAMENT MULTIDIMENSIONAL**

Amb la finalitat d'observar les distàncies entre les variables i els seus agrupaments hem realitzat l'escalament multidimensional tant del VAL com del CAL.

#### **6.1.3.1.- Escalament multidimensional de VAL**

En la taula següent es presenten la iteració i el coeficient d'alineació en dues dimensions de les proves de VAL. El coeficient d'alienació està expressat per la proporció d'error típic d'estimació que hi ha en la desviació típica del criteri.

L'alineació final és de 0.23602, que suposa una proporció de varianza explicada de 0.78995. El valor predictiu de VAL, de 0.76408, ens indica que a l'hora d'pronosticar en el criteri a partir de les puntuacions de VAL s'evita cometre un 76,408 % d'error.

**Taula nº 87** Iteració i coeficient d'alineació en dues dimensions

Iteració	Alienació
0	.348
1	.245
2	.238
3	.237
4	.237
5	.237
6	.237
7	.236
8	.236
9	.236
10	.236
11	.236
12	.236
13	.236
Alienación final: 0.23602	
Proporción de varianza explicada: 0.78995	

La taula 88 representa les coordenades de les variables de VAL en dues dimensions, ordenades en sentit descendent pel primer eix.

**Taula n° 88** Coordenades de les variables en 2 dimensions ordenades en sentit descendent pel primer eix (VAL).

Variable	Símbol	dimensió 1	dimensió 2
Resum	N	1,22	-1,15
Refransys	K	1,15	0,14
Ortografia	B	0,73	0,52
Correspondències	D	0,53	0,27
Ordenació d'oracions	I	0,41	0,11
Dictat	M	0,39	-0,45
Neologismes	G	0,26	0,51
Comprensió lectora	O	0,13	1,06
Completar paraules	A	0,06	-0,03
Interferències	P	-0,11	-0,80
Construir oracions	E	-0,19	-0,01
Riquesa semàntica	F	-0,28	0,68
Organització categorial	C	-0,53	0,48
Discriminació	H	-0,81	-1,25
Producció semàntica	J	-1,24	-0,34
Fluïdesa verbal	L	-1,72	0,28

En la figura 1 es ve a representar en l'espai real la projecció de les coordenades en els eixos ú i dos de les proves de VAL.

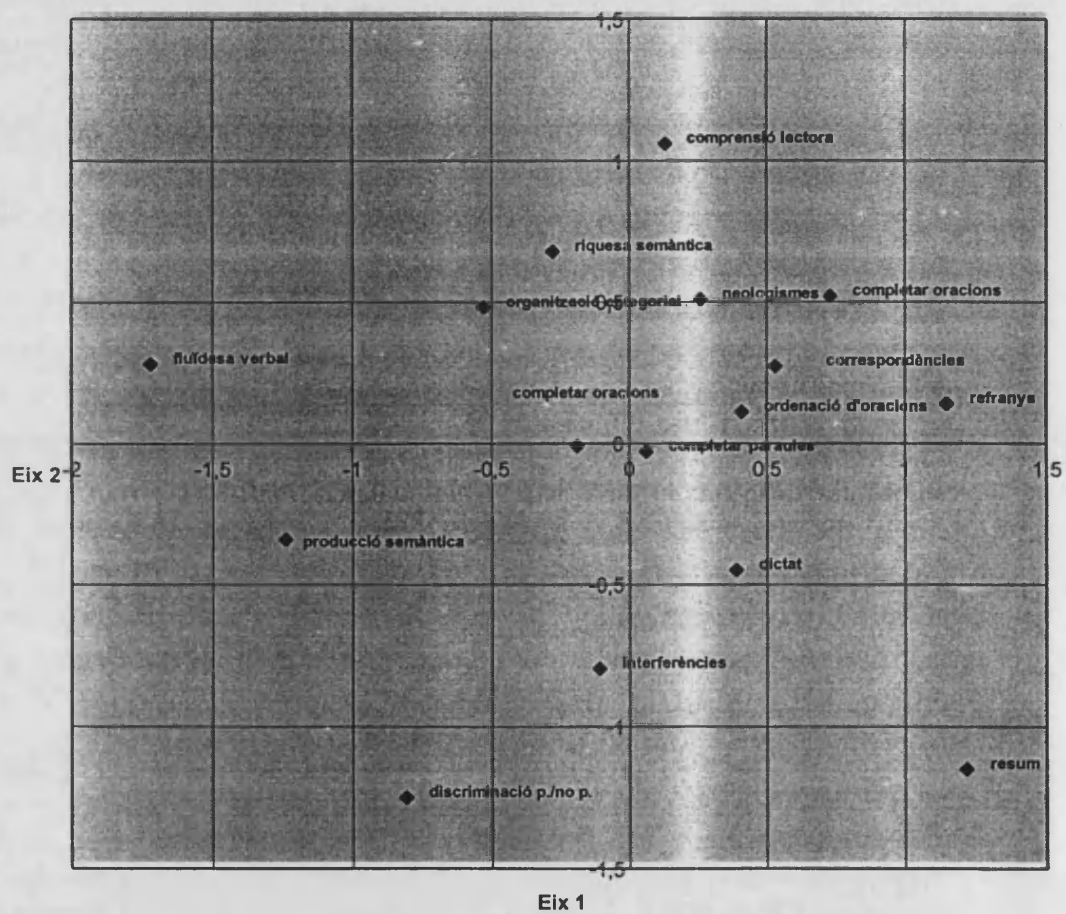
En la zona central del gràfic es pot observar un agrupament de nou variables: "Completar Paraules", "Construir Oracions", "Ordenar Oracions", "Correspondències", "Refrans", "Completar Oracions", "Neologimes" i "Riquesa Semàntica".

En aquest agrupament hi podem distingir per una banda les proves de "Construir Oracions" i "Ordenar Oracions", on es tracta en ambdós casos de relacionar els elements essencials de l'estructura de l'oració, en el primer cas per construir-la i en el segon per ordenar les seues parts. Pròxim a elles es troben les proves de "Completar Paraules" i "Ortografia", on el subjecte el que ha de fer és afegir la lletra o la paraula per completar la paraula en la primera prova i l'oració en la segona.

Dins del mateix agrupament estan també les proves de "Neologimes" i "Riquesa Semàntica" on les tasques són semblants : extraure un concepte a partir de successives definicions apromixamens en el primer cas i endevinar el concepte a partir de la definició en el segon. En estes dues proves el component cognitiu prima sobre el purament lingüístic, ja que es demana un nivell conceptual del valencià més elevat. Del mateix tipus són les proves de "Correspondències" i la de "Refrans" on s'han d'emparellar conceptes en el primer cas i entendre el simbolisme de les expressions en el segon. Més allunyades, però amb relativa proximitat amb aquestes proves trobem les d'Organització Categòria i "Comprensió Lectora".

La resta de les proves de VAL es distribueixen més a la perifèria del gràfic amb poca cohesió entre elles: "Dictat", "Fluïdesa Verbal", "Producció Semàntica", "Interferències", "Discriminació Paraula-no Paraula" i "Resum".

**Figura nº 1** Representació en l'espai real de la projecció de les coordenades en els eixos ú i dos (VAL)



### 6.1.3.2 .- Escalament multidimensional de CAL

La iteració i el coeficient d'alineació en dues dimensions de CAL es troben a la taula 87. L'alineació final és de 0,23662 que suposa una proporció de varianza explicada de 0,81503. El valor predictiu de CAL és 0,76338 el que ens evita en les prediccions un 76,338 % d'error.

Les dues proves , VAL i CAL, presenten en aquest sentit uns valor molt semblants i per tant el valor predictiu d'ambdues proves resulta molt similar.

**Taula n° 89** Iteració i coeficient d'alineació en dues dimensions

Iteració	Alienació
0	.387
1	.273
2	.257
3	.247
4	.239
5	.237
6	.237
7	.237
8	.238
9	.238
10	.238
Alienación final: 0.23662	
Proporción de varianza explicada: 0.81503	

En la taula següent es presenten les coordenades de les variables de CAL en dues dimensions ordenades en sentit descendent pel primer eix i a la figura 2 es representa en l'espai real la projecció de les coordenades en els eixos ú i dos després de l'escalament multidimensional.

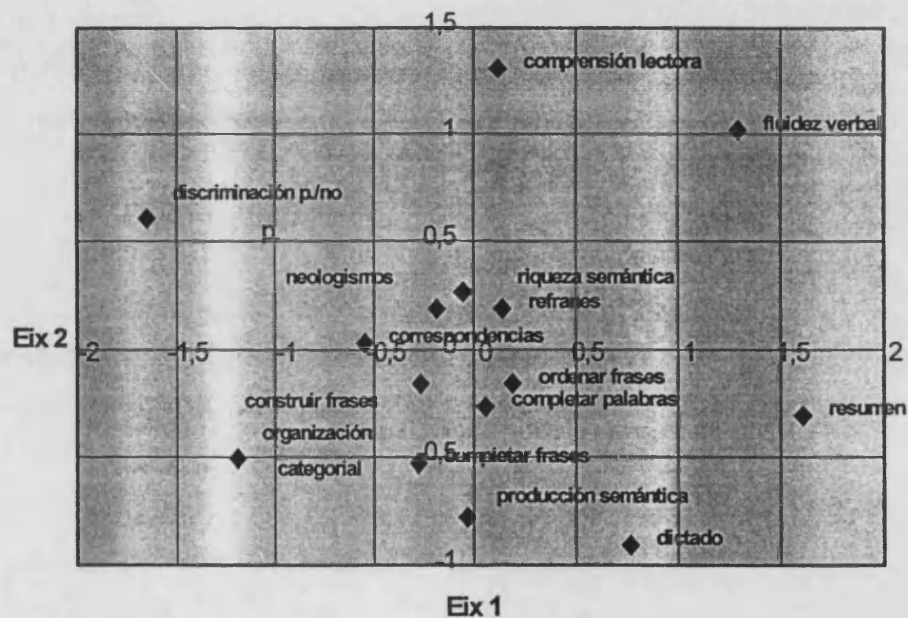
**Taula nº 90** Coordenades de les variables en 2 dimensions ordenades en sentit descendent pel primer eix (CAL).

Variable	Símbol	dimensió 1	dimensió 2
Discriminación [p./no p.]	H	1,65	-0,61
Organización categorial	C	1,19	0,51
Correspondencias	D	0,55	-0,03
Ortografía	B	0,27	0,53
Construir frases	E	0,26	0,16
Neologismos	G	0,18	-0,19
Riqueza semántica	F	0,05	-0,27
Producción semántica	J	0,03	0,78
Completar palabras	A	-0,06	0,27
Comprensión lectora	O	-0,12	-1,31
Refranes	K	-0,14	-0,19
Ordenar frases	I	-0,19	0,16
Dictado	M	-0,77	0,91
Fluidez verbal	L	-1,29	-1,02
Resumen	N	-1,61	0,31

En la zona central de la figura 2 podem observar un gran agrupament format per les vuit proves següents: “Completar palabras”, “Construir frases”, “Ordenar frases”, “Correspondencias”, “Refranes”, “Neologismos”, “Riqueza Semántica” i “Completar frases”.

La resta de les proves es distribuïx per la perifèria. Hi trobem: “Dictado”, “Fluidez Verbal”, “Producción semántica”, “Resumen” i finalment “Discriminación palabra/ no palabra”.

**Figura nº 2** Representació en l'espai real de la projecció de les coordenades en els eixos ú i dos (CAL)



La distribuci3n de proves en els agrupaments s3n molt similars en el cas de VAL i de CAL, en el que ens indica una estructura prou similar entre ambdues proves.

#### 6.1.4.- PUNTUACIONS CENTILS

Les puntuacions directes dels subjectes en VAL i CAL se han transformat a l'escala de puntuacions centils, per ser tal vegada la transformació de puntuacions més utilitzada, ja que és molt simple i d'ús universal. Aquesta transformació ens va a permetre en futures utilitzacions dels instruments observar els subjectes en una escala ordinal, encara que els percentatges no garantitzen la igualtat d'intervals (Muñiz, J 1992) perquè diferències iguals entre percentatges no impliquen idèntiques diferències entre puntuacions directes, els percentatges constitueixen una transformació no lineal d'estes. La puntuació centil ens indica el tant per cent del grup normatiu al qual un subjecte és superior en allò que esta mesurant la prova. (Thurstone L,L. i Thurstone T, G. 1941)

Analitzarem aquestes puntuacions observant quin és el grau de simetria o asimetria de les puntuacions recollides en cada prova. Analitzarem, encara que siga breument, si presenten una distribució simétrica o be si pel contrari, tenen una certa asimetria, tant en sentit positiu com en sentit negatiu, com un indicador de la dificultat o no de l'aplicació de les escales a la nostra mostra.

Per calcular el tipus de distribució hem utilitzat l'índex basat en els tres quartils (Amón, J. 1984), segons el qual si la distribució és simétrica,  $Q3-Q2 = Q2-Q1$ ; si és asimétrica positiva,  $Q3-Q2 > Q2-Q1$ ; si és asimétrica negativa  $Q3-Q2 < Q2-Q1$ . Els resultats sobre les distribucions es troben a les dues taules següents:



**Taula n° 91****Tipus de distribució de les proves de VAL**

<b>Prova</b>	<b>Distribució</b>
V 1	Asimetria negativa
V 2	Asimetria negativa
V 3	Asimetria positiva
V 4	Simètrica
V 5	Asimetria negativa
V 6	Asimetria negativa
V 7	Simètrica
V 8	Asimetria negativa
V 9	Asimetria negativa
V10	Simètrica
V11	Simètrica
V12	Asimetria negativa
V13	Asimetria positiva
V14	Asimetria positiva
V15	Asimetria negativa
V16	Simètrica

**Taula n° 92****Tipus de distribució de les proves de CAL**

C 1	Simètrica
C 2	Asimetria negativa
C 3	Asimetria positiva
C 4	Asimetria negativa
C 5	Simètrica
C 6	Simètrica
C 7	Simètrica

C 8	Simètrica
C 9	Asimetria positiva
C10	Simètrica
C11	Simètrica
C12	Simètrica
C13	Asimetria negativa
C14	Asimetria negativa
C15	Asimetria positiva

#### **6.1.4.1. Puntuacions centils de les proves de CAL**

Les tres taules següents ( números 93, 94 i 95) expresen amb cinc proves cadascuna la transformació en centils de les puntuacions en CAL.; a sota de cada escala figura la puntuació mitjana i la desviació típica. Per facilitar la interpretació en cada escala s'han remarcat el primer i tercer quartil i especialment les puntuacions que corresponen a la mediana.

Cal observar primerament cinc escales en les quals el percentil 99 no coincideix amb el nombre total d'ítems que tenia la prova, es dir, que cap subjecte ha contestat de manera correcta a la totalitat de l'escala. Aquestes escales amb el nombre total d'ítems entre parèntesi són : " Completar palabras " (30),"Organización categorial" (15), " "Construir frases" (10), "Producción semántica " (20) i "Comprensión lectora" (10).

**Taula nº 93** Puntuacions centils de C1, C2, C3, C4, C5.

Percentil	Completar palabras.	Ortografia	Organizac. categorial	Correspon-dencias	Construir frases
1	2.17	1.00	1.00	0.00	0.00
5	6.00	2.00	3.00	0.00	1.00
10	8.00	3.00	3.00	1.00	2.00
20	11.00	4.00	4.00	2.00	3.00
25	12.00	4.00	5.00	2.00	4.00
30	13.00	4.00	5.00	2.00	4.00
40	15.00	5.00	6.00	3.00	5.00
<b>50</b>	<b>17.00</b>	<b>6.00</b>	<b>6.00</b>	<b>4.00</b>	<b>5.00</b>
60	19.00	7.00	7.00	4.00	6.00
70	21.00	7.00	8.00	5.00	6.00
75	22.00	7.00	8.00	5.00	6.00
80	23.00	8.00	8.00	6.00	7.00
90	25.00	9.00	9.00	7.00	8.00
95	26.00	9.00	10.00	8.00	8.00
99	28.00	10.00	12.00	10.00	9.00
Mitjana	16.795	5.752	6.377	3.811	4.954
Dv. tip.	6.153	2.180	2.339	2.324	2.213

En la primera de les escales "Completar palabras", els percentatges 1 i 99 es corresponen respectivament amb les puntuacions directes 2,00 i 28,00 encara que el valor màxim de l'escala és 30. L'escala presenta una desviació típica de 6.153 i la mitjana és pràcticament igual a la mediana, ja que l'escala en la mostra d'alumnat de vuitè d'EGB adopta una distribució simètrica.

L'escala d'"Ortografia" presenta en els percentatges 1 i 99 les puntuacions directes 1 i 10, que en aquest cas sí que coincideix amb el valor màxim de l'escala. El primer i tercer

quartil corresponen a les puntuacions 4 i 7; la desviació típica és de 2.180; la puntuació corresponent a la mediana és 6.00 que és 0,248 més alta que la mitjana. La distribució de la prova presenta un cert grau d'asimetria negativa.

En la tercera de les escales, "Organización categorial" observem que les puntuacions directes corresponent als percentils 1 i 99 són 1 i 12, que en aquest cas és inferior a la puntuació màxima de l'escala que és 15. Les puntuacions directes 5 i 8 es corresponen amb el primer i tercer quartil. Trobem una diferència de 0.377 entre la mediana i la mitjana que és la superior en aquest cas. La desviació típica és 2.339 i la distribució en l'alumnat de vuitè presenta una asimetria positiva el que ens indueix a pensar en una escala amb un cert grau de dificultat.

En l'escala "Correspondencias" les puntuacions directes que es corresponen amb els percentils 1 i 99 coincideixen amb els valors màxim i mínim de l'escala (0 i 10). El primer i tercer quartil corresponen a les puntuacions directes 2 i 5 respectivament. La mediana és superior en 0.189 a la mitjana i, per la distribució amb asimetria negativa que presenta, és una prova, al contrari que l'anterior, relativament fàcil.

La cinquena prova de CAL, "Construir frases", té el percentil 1 coincidint amb el valor mínim (00), però el percentil 99 es correspon amb la puntuació 9, essent el màxim de l'escala de 10 punts. La desviació típica és de 2.213 punts; la mitjana és 4.954 practicamente igual a la mediana que és 5.00. Presenta una distribució simètrica.

**Taula nº 94** Puntuacions centils de C6, C7, C8, C9, C10.

Percentil	Riqueza semántica	Neologismos	Discriminación [p./no p.]	Ordenar frases	Producción semántica
1	1.00	0.00	4.00	0.00	1.00
5	2.00	1.00	7.00	2.00	3.00
10	3.00	2.00	9.00	3.00	4.00
20	4.00	2.00	12.00	4.00	5.00
25	5.00	3.00	13.00	4.00	6.00
30	5.00	3.00	13.00	4.00	6.00
40	5.00	4.00	14.00	5.00	7.00
50	6.00	4.00	15.00	5.00	8.00
60	6.00	4.00	16.00	6.00	9.00
70	7.00	5.00	17.00	6.00	9.00
75	7.00	5.00	17.00	7.00	10.00
80	7.00	5.00	17.00	7.00	11.00
90	8.00	6.00	18.00	8.00	12.00
95	9.00	6.00	19.00	9.00	13.00
99	10.00	6.00	20.00	10.00	16.00
Mitjana	5.783	3.725	14.495	5.300	7.885
Dv. típ.	1.926	1.543	3.588	2.021	3.231

En l'escala "Riqueza semántica" els percentils 1 i 99 es corresponen respectivament amb les puntuacions 1 i 10, que coincideixen amb els valors extrems possibles de l'escala. La distribució que presenta és simètrica. La desviació típica és menor que en altres escales, 1.926, i els valors de la mediana i la mitjana són 6.00 i 5.783 respectivament amb una xicoteta diferència de 0.217 punts.

En l'escala "Neologismos" el percentil 1 correspon a la puntuació mínima (00) i el percentil 99 correspon a la puntuació 6.00 que no és el valor màxim de l'escala (7.00). Les puntuacions 3.00 i 5.00 corresponen respectivament al primer i tercer quartil. La desviació típica és 1.543 i entre la mitjana (3.725) i la mediana (4.00) hi ha una diferència de 0.275 punts. La distribució adoptada és simètrica.

"Discriminación palabra-no palabra" és una escala en la qual els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 4.00 i 20.00. El primer i tercer quartil es corresponen respectivament amb les puntuacions 13.00 i 17.00. Presenta en l'alumnat de vuitè una distribució simètrica.

L'escala "Ordenar frases" té els seus valors màxim i mínim (0.00 i 10.00) coincidint amb els percentils 1 i 99 respectivament. El primer i tercer quartil es corresponen amb les puntuacions 4.00 i 7.00 i la distribució presentada és asimètrica positiva el que li atorgaria una certa dificultat. La desviació típica és de 2.021, la mitjana és 5.300 que és superior en 0.300 a la mediana.

En l'escala "Producción semántica" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions 1.00 i 16.00, que no és la puntuació màxima de l'escala. Les puntuacions directes 6.00 i 10.00 ocupen el primer i tercer quartil respectivament. La mitjana és 0.115 punts inferior a la mediana amb una desviació típica de 3.231. La distribució presentada per l'escala és simètrica.

**Taula nº 95 Puntuacions centils de C11, C12, C13, C14, C15.**

Percentil	Refranes	Fluïdez verbal	Dictado	Resumen	Comprens. lectora
1	0.00	14.00	14.02	0.00	0.17
5	0.00	20.00	11.00	1.85	2.00
10	1.00	22.00	9.00	2.00	3.00
20	1.00	25.40	8.00	6.00	4.00
25	2.00	26.00	7.00	6.00	4.00
30	2.00	28.00	7.00	8.00	4.00
40	2.00	30.00	6.00	10.00	5.00
50	3.00	31.00	5.00	12.00	5.00
60	3.00	33.00	5.00	14.00	6.00
70	4.00	35.00	4.00	16.00	6.00
75	4.00	36.00	4.00	16.00	7.00
80	4.00	37.60	3.00	16.00	7.00
90	5.00	41.00	3.00	20.00	8.00
95	5.00	44.00	0.00	20.00	8.00
99	6.00	49.00	0.00	20.00	9.00
Mitjana	2.697	31.520	5.627	11.376	5.408
Dv. típ.	1.457	7.297	3.157	5.961	1.878

"Refranes " és una prova en la qual els valors màxim i mínim coincideixen amb els percentils 1 i 99. El primer i tercer quartil correspon a les puntuacions directes 2.00 i 4.00. La distribució presentada és simètrica. La puntuació directa 3.00 correspon a la mediana i el valor de la mitjana és 0.303 punts inferior. la desviació típica és 1.457.

En l'escala "Fluidez verbal" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes de 14.00 i 49.00. Al primer i tercer quartil li corresponen les puntuacions 26.00 i 36.00 respectivament. La distribució de la prova és simétrica i entre la mediana i la mitjana existeix una diferència de 0.520, essent superior aquesta última i amb una desviació típica de 7.297.

El "Dictado" és una escala on hem transformat les puntuacions de tal manera que les puntuacions directes el que expressen és el nombre d'errades realitzades; així el percentil 99 representa els subjectes que no han comés cap errada, mentre que el percentil 1 correspon als subjectes que han comés el màxim d'errades que en aquest cas es correspon amb una puntuació de 14.00. Els quartils primer i tercer, seguint esta orientació de les puntuacions, corresponen respectivament a 7.00 i 4.00. La prova amb l'alumnat de vuitè d'EGB presenta una distribució d'asimetria negativa, el que la catalogaria com una prova fàcil. Els valors de la mediana i la mitjana són de 5.00 i 5.627 respectivament i presenta una desviació típica de 3.157.

En l'escala "Resumen" els percentils 1 i 99 corresponen a les puntuacions directes 0.00 i 20.00, que són al mateix temps els valors màxim i mínim d'aquesta prova. La distribució adoptada per "Resumen" és asimétrica negativa. La puntuació 12 es correspon amb la mediana i la mitjana té un valor de 11.376, amb una desviació típica de 5.961.

La darrera escala de CAL és "Comprensión lectora", en la que les puntuacions 0.17 i 9.00 corresponen als percentils 1 i 99. Les puntuacions directes 4.00 i 7.00 ocupen el primer i tercer quartil respectivament. la mediana correspon a la puntuació directa 5.00 que és 0.408 punts inferior al valor de la mitjana,



amb una desviació típica de 1.878. La distribució adoptada, al contrari de les proves anteriors, és d'asimetria positiva pel que la podem considerar com una prova amb un cert grau de dificultat.

A nivell global podem comentar que la prova CAL presenta en la majoria de les escales (8) una distribució simétrica, i les escales que són asimètriques venen a estar practicament equilibrades entre les que presenten una asimètria negativa (4) i les que ho fan amb caràcter positiu (3). Algunes d'estes distribucions, com ho veurem més endavant, coincideixen amb la adoptada per les mateixes escales en VAL, que és la prova que anem a comentar seguidament a nivell de percentils.

Les puntuacions centils de les proves de VAL distribuïdes també en tres grups es troben a les taules 96, 97 i 98.

**Taula n° 96 Puntuacions centils de les proves V1, V2, V3, V4, V5**



Percentil	Completar paraules	Ortografia	Organització categorial	Correspon-dències	Discriminac. semàntica
1	1.00	1.00	1.00	0.00	0.00
5	5.00	2.00	3.00	0.00	1.00
10	7.00	3.00	3.00	1.00	2.70
20	10.00	4.00	4.00	2.00	4.00
<b>25</b>	11.00	4.00	5.00	2.00	5.00
30	13.00	4.00	5.00	3.00	5.00
40	16.00	5.00	6.00	3.00	6.00
<b>50</b>	<b>18.00</b>	<b>6.00</b>	<b>6.00</b>	<b>4.00</b>	<b>7.00</b>
60	19.00	6.00	7.00	5.00	7.00
70	22.00	7.00	8.00	6.00	8.00
<b>75</b>	23.00	7.00	8.00	6.00	8.00
80	23.00	8.00	9.00	7.00	9.00
90	26.00	9.00	10.00	8.00	9.00
95	27.00	10.00	11.00	10.00	10.00
99	29.00	10.00	12.00	10.00	10.00
Mitjana	<i>16.750</i>	<i>5.780</i>	<i>6.494</i>	<i>4.539</i>	<i>6.273</i>
Dv. típ.	<i>7.002</i>	<i>2.336</i>	<i>2.453</i>	<i>2.751</i>	<i>2.592</i>

En l'escala "Completar paraules" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 1 i 29; aquesta darrera és un punt inferior al valor màxim de l'escala. El primer i tercer quartil estan ocupats per les puntuacions directes 11.00 i 23.00. La mitjana té un valor 16.750 que és 1,25 punts inferior a la mediana; la desviació típica és 7.002. En la mostra d'estudiants de vuitè d'EGB aquesta escala presenta una asimetria negativa i per tant la podem considerar com fàcil.

L'escala "Ortografia" presenta unes puntuacions directes de 4.00 i 7.00 en el primer i tercer quartil respectivament. Els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions 1.00 i 10.00 que són els valors extrems de l'escala. La puntuació mitjana és 5.78, que és 0.22 punts més baixa que la mediana. La desviació típica presenta un valor de 2.336 i la distribució de l'escala en la

mostra de vuitè d'EGB és asimètrica negativa, igual que la seua paral·lela en castellà (CAL).

En l'escala "Organització categorial" el percentil 99 es correspon amb la puntuació directa 12.00, tres punts més baixa que la puntuació màxima de l'escala que és 15.00. El percentil 1.00 correspon a la puntuació 1.00: la mediana es correspon amb 6.00, que és 0.94 punts per sota de la mitjana i el primer i tercer quartil es corresponen amb les puntuacions 5.00 i 8.00 respectivament. La distribució de l'escala és coincident amb la seua versió castellana, presentant una asimetria positiva.

"Correspondències" és una escala on coincideixen els valors màxim i mínim amb els percentils 1.00 i 99.00. La mitjana (4.539), amb una desviació típica de 2.751, és 0.539 superior a la mediana. La distribució adoptada és simètrica.

En l'escala "Construir oracions" també coincideixen els valors mínim i màxim amb els percentils 1.00 i 99.00. La puntuació mediana és 7.00; el primer quartil correspon a la puntuació 5.00 i el tercer a 8.00. La mitjana és 6.273, amb una desviació típica de 2.592. La distribució presenta una asimetria negativa, la qual fa entendre un cert grau de facilitat en la prova.

**Taula n° 97 Puntuacions centils de les proves V6, V7, V8, V9, V10**

Percentil	Riquesa semàntica	Neologismes	Discriminac. (p - no p)	Ordenació d'oracions	Producció semàntica
1	0.00	0.00	3.00	1.00	0.00
5	1.00	1.00	6.00	2.00	1.00
10	2.00	1.00	8.00	3.00	2.00
20	3.00	1.40	10.00	4.00	3.00
25	3.00	2.00	11.00	4.00	4.00
30	4.00	2.00	11.00	4.00	4.00
40	4.00	2.00	13.00	5.00	5.00
50	5.00	3.00	14.00	5.00	6.00
60	5.00	3.00	14.00	6.00	6.00
70	6.00	4.00	15.00	7.00	7.00
75	6.00	4.00	16.00	7.00	8.00
80	7.00	4.00	16.00	7.00	8.00
90	7.00	5.00	17.00	8.00	10.00
95	8.00	5.00	18.00	9.00	11.00
99	9.00	6.00	19.00	10.00	14.00
Mitjana	4.692	2.766	13.029	5.352	5.913
Dv. típ.	2.071	1.456	3.633	2.014	2.952

En la prova "Riquesa semàntica" els percentils 1 i 99 corresponen a les puntuacions 0.00 i 9.00 que són el valor mínim però no el màxim de la prova que és 10.00. Les puntuacions directes 3.00 i 6.00 ocupen el primer i tercer quartil respectivament. La mediana és 0.308 punts superior a la mitjana, amb una desviació típica de 2.701. Aquesta prova adopta una distribució asimètrica en sentit negatiu.

En "Neologismes" les puntuacions màxima i mínima coincideixen amb els percentils 1 i 99. El primer i tercer quartil es corresponen amb les puntuacions directes 2.00 i 4.00 respectivament. La puntuació directa 3.00 es correspon a la mediana, mentre que la mitjana és 2,766, amb una desviació típica de 1.5456. La distribució es presenta simètrica.

En l'escala "Discriminació paraula-no paraula" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions 3.00 i 19.00 que no es corresponen amb els valors màxim i mínim de l'escala. El primer quartil correspon a la puntuació directa 11.00 i el tercer a 16.00; la mediana és 14.00, superior en 0.971 punts a la mitjana i amb una desviació típica de 3.636 i presenta una distribució amb asimetria negativa.

L'escala "Ordenació d'oracions" presenta la mediana coincident amb el valor corresponent a la puntuació central (5.00) entre els valors màxim i mínim de l'escala. Els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 1.00 i 10.00 que coincideix amb el màxim possible de l'escala. La mitjana és 0.532 punts major que la mediana i la desviació típica és de 2.014; la seua distribució és, igual que la de l'anterior escala, asimètrica negativa.

En l'escala de "Producció semàntica" els percentils 1 i 99 es corresponen a les puntuacions directes 0.00, valor mínim de l'escala, i 14.00, sis punts inferior al valor màxim possible de l'escala que és 20.00. La mediana és 6.00 i el primer i tercer quartil es corresponen respectivament amb les puntuacions directes 4.00 i 8.00. la puntuació mitjana és 5.913 i la desviació típica 2.952. Presenta, a l'igual que en la seua paral.lela en castellà, una distribució simètrica.

**Taula nº 98** Puntuacions centils de les proves V11 V1, V1, V14 V15,V16

Percentil	Refransys	Fluïdesa verbal	Dictat	Resum	Compren. lectora	Interfer.
1	0.00	1.17	24.87	0.00	0.00	2.00
5	1.00	7.00	19.00	0.00	1.00	5.00
10	1.00	10.00	16.00	0.00	2.00	7.00
20	2.00	14.00	13.00	2.00	3.00	9.00
<b>25</b>	3.00	15.00	12.00	3.00	3.00	10.00
30	3.00	17.00	12.00	4.00	4.00	11.00
40	4.00	19.00	10.00	6.00	4.00	12.00
<b>50</b>	<b>4.00</b>	<b>22.00</b>	<b>10.00</b>	<b>8.00</b>	<b>5.00</b>	<b>13.00</b>
60	5.00	24.00	9.00	10.00	5.00	14.00
70	5.00	26.00	8.00	14.00	6.00	15.00
<b>75</b>	5.00	27.00	7.00	14.00	6.00	16.00
80	5.00	29.00	7.00	16.00	7.00	16.00
90	6.00	33.00	6.00	18.00	8.00	18.00
95	6.00	37.00	6.00	18.00	8.00	18.00
99	6.00	47.83	0.00	20.00	9.00	19.00
Mitjana	3.764	21.661	10.410	8.991	4.882	12.737
Dv. típ.	1.695	9.256	4.552	6.277	2.153	4.065

En "Refransys", els percentils 1 i 99 coincideixen amb els valors mínim i màxim de l'escala; el primer quartil es correspon amb la puntuació 3.00, el tercer amb 5.00 i la mediana amb 4.00. La mitjana és una mica inferior, 3.764, i la desviació típica és 1.965. La seua distribució, també coincidint amb la versió castellana, és simètrica.

En l'escala "Fluïdesa verbal" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 1.00 i 47.00 respectivament. La mediana correspon a la puntuació 22.00, que és 0.332 punts superior a la puntuació mitjana i amb una desviació típica de 9.256 punts. El primer i tercer quartil es corresponen respectivament amb les puntuacions directes 15.00 i 27.00. L'escala presenta una asimetria negativa, el que la qualifica com una prova de relativa facilitat.

Les puntuacions de l'escala "Dictat" corresponen, igual que en la prova en castellà, a les errades que han comés els subjectes, de manera que quant més baixa és una puntuació dels percentils vol dir que més nombroses han estat les errades fetes pel subjecte en qüestió. Així, el percentil 99 es correspon amb els subjectes que no han fet cap errada, puntuació directa 0.00, i el percentil 1 es correspon amb el màxim d'errades comeses, puntuació directa de 24.00. El primer i tercer quartil es corresponen amb les puntuacions 12.00 i 17.00 respectivament. La mediana correspon a la puntuació directa 10.00, que és 0.410 inferior a la mitjana; presenta una desviació típica de 4.552 i una distribució d'asimetria positiva en la mostra d'estudiants de vuitè d'EGB.

En "Resum", els valors mínim i màxim de l'escala es corresponen amb els percentils 1 i 99. la mitjana és superior en 0.991 punts a la mediana que es correspon amb la puntuació directa 8.00. La desviació típica és 6.277. La distribució presentada és, igual que en l'escala anterior, d'asimetria positiva.

En l'escala de "Comprensió lectora" els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 0.00 i 9.00, aquesta última un punt inferior al valor màxim possible de l'escala. El primer i tercer quartil estan ocupats per les puntuacions directes 3.00 i 6.00 respectivament. la mediana es correspon amb la puntuació 5.00 que és 0.118 punts superior a la mitjana. Adopta, al contrari que en CAL, una distribució asimètrica negativa.

"Interferències" és una escala que només està en VAL i no té, per tant, paral·lela en castellà; els percentils 1 i 99 es corresponen amb les puntuacions directes 2.00 i 19.00; la mediana està representada per la puntuació 13.00 que és 0.263 punts superior a la mitjana; el primer quartil correspon a la

puntuació directa 10.00 i el tercer a 16.00. Presenta una distribució simètrica en la població a la qual s'ha aplicat.

En les proves en valencià (VAL) són set les escales en les quals el percentil 99 no coincideix amb el nombre total d'items, si be cal tenir present que en VAL hi ha una escala més que en CAL. Aquestes set escales són " Completar paraules" (30), "Organització categorial " (15), "Riquesa semàntica" (10), " Discriminació paraula-no paraula" (20), "Producció semàntica " ( 20), "Comprensió lectora" ( 10) i "Interferències" (20).

D'aquestes escales n' hi ha un nombre similar en les dues proves i a quatre d'elles les trobem tant en VAL com en CAL, el que ,encara que de manera un poc intuïtiva, ens podria fer pensar en distribucions o dificultats similars.

Respecte a les distribucions, VAL seria una prova amb un poc més de facilitat que la seua homologa castellana, ja que en la mostra experimental presenta un major nombre d'escales amb asimetria negativa (8), front a tres escales amb asimetria positiva i cinc amb una distribució simètrica.



### **6.1.5.-DESCRIPCIÓ DE L'ENQUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA.**

L'enquesta tenia la finalitat de registrar quin era l'ús real que del valencià feia cada alumne en el seu contexte social determinat.

Consta de vuit ítems (Annex nº3 ) amb cinc opcions de resposta segons l'idioma o els idiomes utilitzats en la situació que s'hi interroga. La puntuació de cada ítem es calculava de 5-valor triat per l'alumne/a; es podia obtenir una puntuació màxima de 32 punts que representaria a l'alumne/a que en tots els àmbits de la seua vida, a nivell de relació personal, familiar i escolar, utilitza sempre el valencià; pel contrari, la puntuació mínima, zero, representa l'alumnat que mai utilitza el valencià en ningun àmbit de la vida.

Els valors estadístics de les puntuacions de l'enquesta es troben a la taula següent; la mitjana de les puntuacions és 11,152, però amb una gran desviació típica de 8,309.

**Taula nº 99 Anàlisi estadística de les puntuacions de l'enquesta**

<b>Estadístics</b>	<b>Total</b>	<b>Total/8</b>	<b>Parells</b>	<b>Senars</b>
Mitjana	11.152	1.394	5.096	6.055
Desv. típica	8.309	1.039	4.570	4.071
Error típic	0.217	0.027	0.119	0.106
Màxim	32.000	4.000	16.000	16.000
Mínim	0.000	0.000	0.000	0.000
<b>Observacions</b>	1464	1464	1464	1464

L'enquesta era contestada per tots els alumnes en la sessió d'aplicació de les proves de llengua, generalment com final de la sessió.

El primer ítem interroga sobre la situació lingüística de la família. Els ítems 2 i 8 pregunten quina és la llengua que utilitza habitualment en les interaccions dintre del medi escolar amb companys o professors. Els ítems 3 i 4 fan els mateix però amb les interaccions manteses amb joves de la seua edat o persones grans de fora de l'escola. Els ítems 5, 6 i 7 tracten d'averiguar quina és la llengua utilitzada habitualment per l'alumne/a en les seues activitats de lleure individual com la lectura, els programes de televisió o la correspondència epistolar.

Les puntuacions de l'enquesta van d'un mínim de zero que correspondria a un alumne/a que sempre i de manera exclussiva utilitza el castellà en les seues relacions fins a un màxim de trenta dos corresponent a un hipotètic alumne/a que es relaciona de manera monolingüe sempre en valencià, cosa practicament impossible en la societat valenciana actual com ja hem comentat adés en altre capítol.

## 6.2.- LA MOSTRA EXPERIMENTAL

La mostra de l'estudi està composta per 1116 alumnes que han estudiat vuité curs d' Educació General Bàsica durant els curs 1990-1991 i 1991-1992. Tots ells pertanyen a col.legis públics de la Comunitat Valenciana.

Ha estat prou freqüent en l'àmbit de l'Estat Espanyol utilitzar l'alumnat de vuité d'EGB per estudis relacionats amb el bilingüisme i el sistema escolar ( González, M.1981, González, M. 1983,Vives, M 1993, Olaziregi, I., 1993, Bel, A. ,1993, Pascual i Domènech,1993; Balluerka i Isasi, 1994) però al País Valencià no tenim referència de cap estudi d'aquestes característiques.

**Taula n°100**      **Distribució alumnat de la mostra per cursos acadèmics**

Curs	Alumnes
1990 - 1991	537
1991 - 1992	579

Triar una mostra de col.legis públics ha estat una decisió determinada per les següents raons:

a) l'obligatorietat i la gratuïtat de l'ensenyament neutralitza, si no elimina, els possibles efectes de la selectivitat econòmica o aptitudinal, cosa que apareix molt més clara si pensem que en algunes de les poblacions de la mostra, els centre públic que ha participat en l'experiència és l'únic centre d'ensenyament que existeix en la localitat.

b) també considerem que en els centres públics, al seguir tots les mateixes instruccions i disposicions, controlades per la mateixa inspecció educativa, els continguts i la qualitat de l'ensenyament pot considerar-se equivalent, almenys en els trets més cabdals.

Per sexes, la mostra es distribueix de la mateixa manera que en la població escolar ja que no hi ha hagut cap tipus de selecció i eren subjectes experimentals tot l'alumnat de cada classe. Per altra banda, aquesta és una variable que no anem a considerar perquè ja en molts altres estudis sobre bilingüisme s'ha mostrat no significativa.

Els 1116 subjectes de la mostra total es divideixen en tres grups segons els tipus de tractament educatiu que han rebut i que constitueix la variable més important de la qual volem analitzar els seus efectes. Aquests grups són:

\* **Escolaritat monolingüe**, inclou l'alumnat que cursava vuité en el curs 1990-1991 i que ha realitzat la seua escolaritat bàsica en un programa monolingüe, ja que totes les àrees acadèmiques les han treballat en castellà. Reben el valencià com una assignatura més. A aquest grup pertanyen 537 alumnes.

\* **Escolaritat bilingüe**, correspon al grup de "**manteniment**" de la llengua. Inclou l'alumnat que ha cursat un programa educatiu bilingüe, amb presència curricular del valencià durant sis cursos almenys en una assignatura ( Experiències del Medi en el Cicle Mitjà i Ciències Socials en el Cicle Superior) ; aquest alumnat ha estudiat vuité en el curs 1991-1992 i inclou 531 subjectes.

\* **Escolaritat en valencià, grup "d'enriquiment lingüístic"**, que són alumnes que han cursat totes les àrees en valencià, excepte la d'idioma castellà. Són 48 alumnes pertanyents només a dos col·legis, han estudiat vuité durant el curs 1991-1992 i hem pres les seues dades per poder servir-nos com a punt de referència d'altra situació educativa en el nostre territori i com element de contrast en les nostres reflexions sobre els altres dos models educatius que comparem.

**Taula n°101** Distribució alumnat de la mostra per tractaments educatius

Tract. educatiu	Nº alumnes
Monolingüe	537
Manteniment	531
Enriquiment	48

Els alumnes dels grups "Monolingüe" i "Manteniment", pertanyen als mateixos centres educatius. Aquesta circumstància, en un disseny de cohorts com hem comentat adés, tracta d'igualar al màxim possible totes les circumstàncies ambientals de zona geogràfica, barri o poble, ambient sociolingüístic, nivells socioeconòmics, etc... i també neutralitza les variables de professorat, estructura i organització dels centres, ja que pels dos grups es tracta exactament de la mateixa institució. Podem considerar que els grups són pràcticament equivalents en les seues característiques i que únicament es diferencien en el programa educatiu que se'ls ha aplicat.

Com que volíem aprofitar pel nostre estudi el moment en que es produïa la primera promoció que havia cursat estudis bilingües en el País Valencià, necessíavem, doncs, centres que només publicar-se el Decret 79/1984 hagueren començat l'extensió progressiva del valencià com llengua vehicular, ja que aquests centres són els que tenien en vuité al curs 90-91 la

darrera promoció que havia utilitzat exclusivament el castellà com llengua vehicular de l'EGB i al curs 1991-92 tindrien la primera promoció que havia utilitzat vehicularment ambdues llengües; açó és el que ens permetria comparar, amb el mínim d'interferències possibles, els resultats de les dues promocions i valorar l'efecte d'aquest bilingüisme escolar al final de tot el cicle educatiu.

Aleshores ens va sorprendre molt que el que havia de ser un model generalitzat en la immensa majoria dels centres, encara que fora simplement per l'obligació legal, no ho era en la majoria d'ells. L'aplicació de la normativa sobre l'extensió curricular del valencià s'havia produït a un ritme i amb un grau molt diferent segons les zones, les característiques de l'alumnat i la disponibilitat i formació del professorat, entre d'altres motius. L'Administració Educativa havia estat molt laxa i permissiva en el compliment de les seues pròpies disposicions.

Açó va limitar molt els possibles centres que podrien formar part del nostre treball i aleshores del llistat de centres que complien les condicions que hem comentat adés es van triar de forma aleatòria, dins de les nostres possibilitats i disponibilitat dels col·legis, els setze que configuren la mostra de l'estudi.

Posteriorment vam valorar la conveniència d'afegir-ne dos més, amb escolaritat total en valencià, per tindre, com hem comentat, una major possibilitat d'anàlisi i contrastos. La selecció d'aquests dos centres es va realitzar seguint el mateix procediment que per als altres, però del llistat de col·legis públics d'EGB en valencià que ja havien arribat al vuité nivell, llistat que en aquell moment era molt reduït.

El nombre de subjectes de cada tractament és pràcticament equivalent, amb una diferència de només sis alumnes, tret del model d'enriquiment lingüístic. Respecte a criteris territorials, la distribució comarcal dels centres de l'estudi és la següent:

**Taula nº 102** Distribució comarcal dels centres de la mostra

<b>Comarca</b>	<b>Nº centres</b>
La Plana Baixa	03
El Camp de Morvedre	02
El Camp del Turia	02
L'Horta Nord	02
València Ciutat	02
L'Horta Oest	01
L'Horta Sud	02
La Ribera Alta	01
La Safor	02

Tots els centres es troben en comarques classificades per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (1990) amb un índex de domini del valencià alt ( La Plana Baixa, El Camp del Túria, La Ribera Alta, La Safor), mitjà-alt ( El Camp de Morvedre, L'Horta Nord, L'Horta Sud i València), o mitjà-baix ( l' Horta Oest).No hi ha cap centre pertanyent a comarques amb un índex del domini del valencià baix o molt baix.

Geogràficament la majoria de centres estan concentrats en la part central i nord del País. La majoria d'estes comarques tenen en comú una serie de característiques sociolingüístiques:

- la major part d'elles parlen el subdialecte apitxat que, encara que centrat a la comarca de l' Horta, s'estén en un radi molt més ampli.

- comprenen l'àrea urbana més poblada del País com és la ciutat de València i tota la seua àrea metropolitana.

- són totes elles comarques que han rebut en la industrialització un fort contingent d'inmigrants i que, per tant, han assistit en les darreres dècades a un augment espectacular de la castellanització de l'ambient en la vida quotidiana del barri o poble.

- contenen les característiques d'urbanitat en el cas de l'àrea metropolitana de la capital i de ruralitat en el cas de les comarques un poc més allunyades, encara que cap d'elles pot ser considerada com una zona rural aïllada tal com serien les comarques molt més allunyades geogràficament i més primàries en la seua economia.

- totes, en major o menor grau, han experimentat el procés d'industrialització i estan en la transformació de les seues estructures agràries a industrials si no ho han fet ja completament.



## 6.3.- VARIABLES

### 6.3.1.-Programa educatiu

La primera de les variables que anem a estudiar i que utilitzarem com variable independent és el tipus de programa educatiu que ha seguit l'alumnat. Ens trobem amb tres programes o tractaments diferents, que anem a nomenar, seguint la nomenclatura que en diferents moments ha utilitzat la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència programa "Monolingüe", programa de "Manteniment" i programa d'"Enriquiment".

\* **Programa monolingüe**: Ensenyament integrament en castellà, excepte l'assignatura de valencià i l'idioma estranger escollit pel centre (francés o anglés); vehicularment s'utilitzava exclusivament el castellà. L'alumnat havia rebut classes de valencià des de l'inici de l'Educació General Bàsica. Correspón als alumnes que estudiaven vuité en el curs 1990-1991.

\* **Programa de manteniment**: Ensenyament en castellà fins a tercer d'EGB on comencen a rebre en valencià l'àrea d'Experiències del Medi; en el Cicle Superior tots continuen rebrent en valencià l'assignatura de Ciències Socials o Naturals i alguns, en set col.legis, donen en valencià les dues assignatures. Durant tota l'Educació General Bàsica han donat igualment l'assignatura de valencià i en el cicle superior han estudiat també un idioma estranger (francés o anglés) segons l'opció de cada centre. Inclou l'alumnat que cursava vuité l'any acadèmic 1991-1992. La distribució d'assignatures en valencià dels col.legis del nostre estudi que seguien aquest model és la següent:

**Taula n° 103** Distribució d'assignatures en valencià en els centres, model "Manteniment"

Centre	Cicle Mitjà	C. Superior
El Molí	Exper. (1)	CCSS. (1)
Mas d'Escoto	Exper. (1)	CCSS, CCNN (2)
Horta Major	Exper. (1)	CCSS, CCNN (2)
A. Tortajada	Exper. (1)	CCSS, (1)
Blasco Ibáñez	Exper. (1)	CCSS. (1)
9 d'Octubre	Exper. (1)	CCSS. (1)
El Grau	Exper. (1)	CCNN.(1)
Pare Jofré	Exper. (1)	CCSS. (1)
Villar Palasí	Exper. (1)	CCSS. CCNN. (2)
Jaume I	Exper. (1)	CCSS. (1)
J. Alba	Exper. (1)	CCSS, CCNN. (2)
Penyagolosa	Exper. (1)	CCSS. (1)
Les Comes	Exper. altra àrea (2)	CCSS. CCNN. (2)
Roig Corella	Exper. (1)	CCSS. CCNN. (2)
Jaume II	Exper. altra àrea (2)	CCSS. CCNN. (2)
Lluís Vives	Exper. (1)	CCSS. (1)

\* **Programa d'enriquiment:** Ensenyament vehicular en valencià de totes les assignatures durant tota l'Educació General Bàsica. Han estudiat castellà com idioma i a partir del Cicle Superior s'ha introduït també l'estudi d'un idioma estranger, francès o anglès, segons hagen triat en cada col.legi. Estudiaven vuité en el curs 1991-1992.

Són molts els estudis, tant de dins com de fora de la nostra àrea cultural, que han assenyalat, alguns amb matitzacions, la impotència del tipus de programa escolar com una variable molt important en el nivell de bilingüisme assolit per la persona.( Alsina, B 1983, Mägiste, E. 1986, Genesse, F. 1986, Sánchez, P. 1986 ,Fernández, M, 1981, Genesse, F.,1987, Espí, M. J. ,1988, Artigal, J.M. 1993, Bel, A.. 1993, Olaziregi,I.,1993, Cummins, 1993, Pascual i Domenech, 1993),especialment en referència a la competència en la llengua minoritària.

### **6.3.2.- Zona Lingüística**

Donada la situació sociolingüística valenciana, molt lluny encara d'una normalitat o normalització i donada també la importància que l'oportunitat de mantindre contactes informals té en l'adquisició de la competència en una llengua, hem considerat interessant tindre en compte la possible influència de la proporció de parlants que hi ha en l'entorn en el qual es mou habitualment l'alumne/a. Cal manifestar que les possibles diferències hauràn de produir-se , pensant lògicament, respecte al domini del valencià, ja que el castellà és una llengua, a banda d'una presència social molt més forta, molt més uniforme per l'enorme diferència de mitjans audiovisuals amb que compta i per tota la tradició castellanitzadora dels darrers segles. Estudis en altres zones de l'Estat Espanyol, en Euskadi (E.I.F.E.,1986; Etxebarria, F 1992; Olaziregui, I, 1993; Rodríguez, F., 1994 ) i Catalunya (Bel, A, 1993; Vila Moreno, 1995) així ho confirmen.

En alguns aspectes sociolingüístics com ara la integració dels immigrants, aquesta variable s'ha mostrat força important; la integració lingüística dels immigrants castellanoparlants és molt més gran si aquests arriben a comarques amb un major nombre de valencianoparlants que si ho fan a comarques molt castellanitzades. (CCEiC, 1990).



Totes les escoles amb les quals hem treballat es troben en zones valencianoparlants, però, malgrat açó, és evident que és molt diferent la situació i el contacte de llengües que té un alumne/a de la ciutat de València o d'algún municipi de l'àrea metropolitana que el que té un alumne/a d'un municipi més rural i amb molt major ús del valencià.

No existeix, almenys no en tenim cap coneixement, un mapa sociolingüístic del País Valencià que ens haguera permés classificar les zones lingüístiques on es troben les escoles del nostre estudi.

Per realitzar la classificació nosaltres hem treballat amb dades a nivell comarcal per considerar-les una unitat més global i escaient, encara que aixó puga significar alguna variació respecte a l'entorn municipal immediat de l'escola, variacions que són en tots els casos molt menudes. Hem extret les dades de l'estudi del darrer cens d'habitants (CCEiC,1990) i hem agrupat els centres en tres zones lingüístiques:

\* zona lingüística de valencianització alta: inclou els centres ubicats en comarques amb un percentatge de valencianoparlants superior al 81 % de la població. Inclou 268 alumnes.

\* zona lingüística de valencianització mitja: inclou els centres de les comarques amb un percentatge de valencianoparlants entre el 41-80% de la població. El nombre de subjectes és de 630.

\* zona lingüística de valencianització baixa: inclou els centres de comarques amb un percentatge de valencianoparlants inferior al 40 % de la població, encara que com ja hem comentat no tenim cap centre en comarques castellanoparlants o amb un

índex de domini del valencià molt baix. Viuen en aquesta zona lingüística 218 subjectes.

## **CAPÍTOL 7**

### ***ANÀLISI DELS RESULTATS***

## ANÀLISI DELS RESULTATS

Aquest capítol presenta els resultats de les proves aplicades a la mostra de vuité curs. Analitzarem els resultats de VAL i de CAL en tres apartats diferents:

a) en primer lloc ho farem segons el model educatiu que ha cursat l'alumnat ; es dir, segons hagen estudiat en un model monolingüe en castellà o bilingüe, analitzant així el conestat principal de la nostra tesi.

b) en segon lloc estudiarem els resultats de les proves segons la zona sociolingüística en la qual viu l'alumne/a i tractarem d'esbrinar quina és la influència de l'ambient sobre els resultats de les proves tant en valencià com en castellà.

c) en darrer lloc combinarem les dues condicions anteriors i analitzarem la influència que en els nivells de llengua assolits tenen cadascuna de les possibles combinacions que es donen entre la zona lingüística i el model educatiu.

En cadascun dels apartats anem a seguir la mateixa seqüència d'anàlisi. Primerament estimarem l'efecte de les variables mitjantçant una anàlisi multivariada, seguit d'una anàlisi de les funcions discriminants en les quals s'agrupen les variables, els grups que s'hi defineixen i el seu valor de predicció. Darrerament farem una anàlisi univariada de cadascuna de les trenta una variables que componen els instruments utilitzats (VAL i CAL).

## **7.1.- ANÀLISI DELS RESULTATS SEGONS EL MODEL EDUCATIU**

El grup "Monolingüe", com ja hem comentat anteriorment, representa l'alumnat que ha cursat l'EGB integrament en castellà, encara que haja rebut una mitjana de tres hores setmanals d'idioma valencià; els altres dos grups representen models d'educació bilingüe, amb menor o major presència curricular de les dues llengües : el grup "Manteniment" ha rebut l'àrea d'experiències del C Mitjà en valencià i després en el Cicle Superior ha rebut en valencià l'àrea de Ciències Socials i , en algun cas més específic, alguna altra assignatura era impartida també en valencià (taula nº 104) ; per la seua banda el grup "Enriquiment" ha rebut totes les àrees en valencià, excepte en el cicle superior on rebrien una àrea en castellà .

L'anàlisi multivariada de les dades ens dona valors positius amb els estadístics que s'han utilitzat (Lambda de Wilks, Traza de Pillai i Traza de Hotelling-Lawley), amb una probabilitat inferior a 0.001. Els resultats es troben a la taula següent.

**Taula nº 104**      **Manova ( model educatiu)**

<b>Estadístic</b>		<b>F</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
Lambda de Wilks	0.659	6.990	66,1992	<0.001
Traza de Pillai	0.373	6.935	66,1994	<0.001
Traza de Hotelling-Lawley	0.467	7.045	66,1990	<0.001



Les dades expliquen el 34 % de la varianza i es defineixen en dues funcions discriminants, la primera de les quals explica el 62,5 % de la varianza i la segona el 34,8 % restant.

**Taula n° 105** Funcions discriminants (model educatiu)

funció	autovalor	variança explicada	correlació canònica	conjunt residual	lambda	Chi-cuadrada	gl	p
Funció 1	0.304	65.2 %	0.483	entre 1 i 2	0.659	421.611	66	<0.01
Funció 2	0.163	34.8 %	0.374	entre 2 i 2	0.86	152.304	32	<0.01

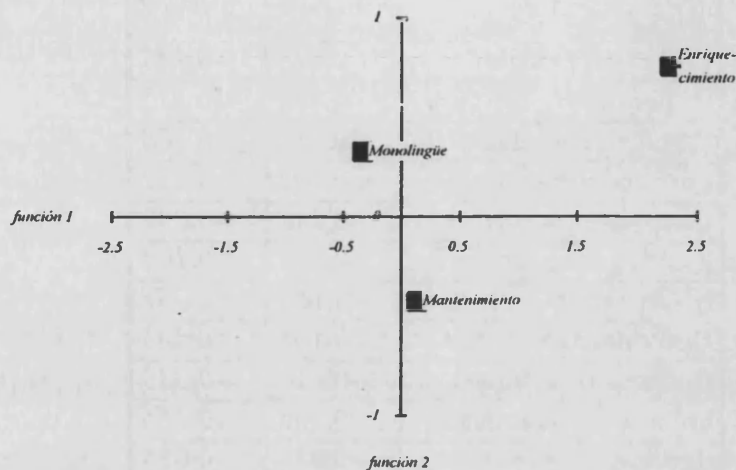
Els grups del model “Monolingüe” puntuen negativament en la primera funció, mentre que els altres dos models ho fan de manera positiva; puntuant de manera més forta el model “Enriquiment”. Respecte a la segona funció, el que puntua negativament és el model “Manteniment” mentre que “Monolingüe” i “Enriquiment” ho fan positivament, essent aquest darrer el que presenta un valor més alt. Així, doncs, el model “Enriquiment” és l’únic que puntua positivament en les dues funcions.

**Taula n° 106** Centroides de cada grup (model educatiu)

Variables	Funció 1	Funció 2
Monolingüe	-0.33629	0.32730
Manteniment	0.12889	-0.42423
Enriquiment	2.27384	0.74976

El gràfic següent representa la situació dels centroides dels tres models educatius respecte a les dues funcions discriminants que estem analitzant.

**Gràfic nº 27** Centroides dels tres models en les dues funcions discriminants  
(model educatiu)



Pel que fa a la primera funció observem que està definida per la freqüència d'ús del valencià que és la variable amb una correlació més elevada en la funció ( Taula nº 107) . Conseqüentment totes les variables que correlacionen més positivament amb aquesta funció perteneixen a les proves en valencià. Es refereix, doncs, a un grup d'alumnat que utilitza més el valencià, i té, per tant, una major fluïdesa verbal en aquest idioma, distingeix millor les interferències que es produeixen entre el valencià i el castellà i també tenen un major domini formal del valencià.

En esta primera funció inclouríem els grups dels models "Mantenimiento" i "Enriquecimiento" que són els dos que puntuen positivament, especialment el d' "Enriquecimiento" que té un valor molt més elevat, ja que el de "Mantenimiento" té una puntuació positiva però molt més pròxima a un valor neutre.

**Taula n° 107** Saturacions canòniques ( correlació entre les variables i les funcions discriminants)

<b>Variables</b>	<b>Funció 1</b>	<b>Funció 2</b>
Completar paraules	0.075	-0.143
Ortografia	0.094	-0.135
Organització categorial	0.312	-0.188
Correspondències	0.164	-0.152
Construir oracions	0.147	-0.089
Riquesa semàntica	0.096	-0.104
Neologismes	0.162	-0.257
Discriminació	0.165	-0.365
Ordenació d'oracions	-0.117	-0.333
Producció semàntica	0.109	-0.156
Refranys	-0.057	-0.054
Fluïdesa verbal	0.342	-0.434
Dictat	0.260	-0.102
Resum	0.153	-0.129
Comprensió lectora	0.049	-0.066
Interferències	0.238	-0.194
Completar palabras	0.074	0.098
Ortografia	0.004	-0.104
Organización categorial	0.091	-0.050
Correspondencias	-0.097	-0.051
Construir frases	0.190	-0.028
Riqueza semántica	0.121	0.059
Neologismos	0.105	0.081
Discriminac. [p./no p.]	0.011	0.186
Ordenar frases	-0.054	-0.098
Producción semántica	-0.063	0.040
Refranes	0.065	-0.153
Fluidez verbal	-0.128	-0.107
Dictado	-0.222	0.020
Resumen	0.050	0.111
Comprensión lectora	0.082	-0.297
Freqüència d' ús	0.583	0.158

La segona funció està saturada principalment per variables relacionades amb el castellà, ja que, dins de les variables que resulten amb diferències significatives, les que més puntuen en aquesta funció són “Discriminación palabra-no palabra”, “Resumen”, “Dictado” i “ Construir frases”.

Les proves de VAL solen estar correlacionades negativament amb aquesta funció, excepte la freqüència d'ús que, amb un coeficient menor que per la primera funció, també satura molt en aquesta segona, la qual cosa no és d'extranyar si considerem que el model “Enriquiment” és el que presenta el centroide més elevat, convertint-se així en el model que té al seu favor resultats més positius, tant en valencià com també en castellà, ja que representa un alumnat que acostuma a canviar de llengua cotidianament moltes vegades al dia tant en la interacció amb el seu medi com per la utilització vehicular d'ambdues llengües en el seu currículum escolar, amb una forta presència de la llengua minoritzada.

La funció de classificació es troba representada en les dues taules següents ( n° 108 i 109), primer a nivell de freqüències i després de percentatges. El model amb un alt, molt alt, nivell de predicció és el d' “Enriquiment” amb un 91,67 %, seguit del model “Monolingüe” amb el 62,13 % i en darrer lloc el model “Manteniment” amb un 57,98; tots tres presenten percentatges de predicció molt acceptables.

**Taula n° 108      Prediccions de la funció de classificació. Freqüències**

	Monolingüe	Manteniment	Enriquiment	Total
Monolingüe	315	149	43	507
Manteniment	139	276	61	476
Enriquiment	2	2	44	48
Total	456	427	148	1031

**Taula nº 109** Prediccions de la funció de classificació. Percentatges

	Monolingüe	Manteniment	Enriquiment	Total
Monolingüe	<b>62.13</b>	29.39	8.48	100.00
Manteniment	29.20	<b>57.98</b>	12.82	100.00
Enriquiment	4.17	4.17	<b>91.67</b>	100.00
Total	44.23	41.42	14.35	100.00

Analitzant individualment cadascuna de les variables, reflexem en la taula 110 les púntuacions mitjanes dels subjectes agrupats pel model d'ensenyament que han seguit al llarg de l'EGB, la variable central d'estudi en el nostre treball.

**Taula nº 110 puntuacions mitjanes segons model  
d'ensenyament**

<b>Variables</b>	<b>Monolin</b>	<b>Manten.</b>	<b>Enriqu.</b>
Completar paraules	16.136	17.145	17.104
Ortografia	5.560	5.899	6.000
Organització categorial	6.036	6.729	7.813
Correspondències	4.193	4.714	5.188
Construcció oracions	6.041	6.391	6.938
Riquesa semàntica	4.527	4.782	4.958
Neologismes	2.509	2.893	2.958
Discriminació p/ no p	12.361	13.628	13.354
Ordenació d'oracions	5.128	5.515	4.250
Producció semàntica	5.629	6.124	6.271
Refrans	3.753	3.777	3.458
Fluïdesa verbal	18.864	23.174	25.167
Dictat	48.042	53.328	65.063
Resum	8.398	9.447	10.542
Comprensió lectora	4.763	4.920	4.979
Interferències	12.041	13.080	14.229
Completar palabras	16.888	16.643	18.333
Ortografia	5.635	5.809	5.563
Organización categorial	6.284	6.471	6.792
Correspondencias	3.828	3.813	3.188
Construcción frases	4.783	5.025	5.854
Riqueza semántica	5.738	5.761	6.396
Neologismos	3.708	3.689	4.188
Discriminación p./no p.	14.767	14.294	15.146
Ordenar frases	5.304	5.401	4.938
Producción semántica	7.955	7.763	7.479
Refranes	2.576	2.788	2.729
Fluidez verbal	31.410	31.563	28.667
Dictado	53.165	50.128	38.465
Resumen	11.588	11.231	12.625
Comprensión lectora	5.166	5.653	5.333
Freqüència d'ús	17.371	18.564	29.771

En les proves de valencià (VAL) , excepte en el cas del dictat, els resultats segueixen la tendència d' augmentar al mateix temps que augmenta la presència curricular del valencià, ja que les puntuacions més baixes es troben en el grup de monolingüe i les més altes estan en els altres dos grups. Si considerem el grup "Enriquiment", correspon a aquest la puntuació més elevada en la majoria de les escales ("Ortografia", "Organització categorial", "Correspondències", "Construir oracions" "Riquesa semàntica", "Neologismes" "Producció semàntica", "Fluïdesa verbal" "Resum", "Comprensió lectora" i "Interferències"). El grup de "Manteniment" obté la puntuació més alta en quatre escales ("Completar paraules", "Discriminació paraula-no paraula", "Ordenació d'oracions" i "Refranys").

Segons el model educatiu, de les 16 escales que componen la prova VAL són significatives 11 ( Taula nº 111). Les proves amb diferències significatives són :

- “Organització categorial”
- “ Correspondències”
- “Construcció d’oracions”
- “Neologismes”
- “Discriminació paraula/no paraula”
- “ordenació d’oracions”
- “Producció semàntica”
- “Fluïdesa verbal”
- “dictat”
- “Resum”
- “Interferències”

**Taula nº 111**      **Anova de les puntuacions segons el model educatiu**

Variables	SC	gl	MC	F	p
Completar paraules	260.401	2	130.201	2.594	0.075
Ortografia	31.692	2	15.846	2.920	0.054
Organització categorial	213.126	2	106.563	18.189	<0.001
Correspondències	91.830	2	45.915	6.135	0.002
Construcció oracions	54.143	2	27.072	4.043	0.018
Riquesa semàntica	20.299	2	10.150	2.357	0.095
Neologismes	39.376	2	19.688	9.619	<0.001
Discriminació p / no p	400.829	2	200.415	15.394	<0.001
Ordenació d'oracions	88.618	2	44.309	11.414	<0.001
Producció semàntica	67.494	2	33.747	3.883	0.021
Refranys	4.444	2	2.222	0.760	0.468
Fluïdesa verbal	5374.787	2	2687.394	34.109	<0.001
Dictat	16429.737	2	8214.869	11.455	<0.001
Resum	392.563	2	196.282	5.051	0.007
Comprensió lectora	6.936	2	3.468	0.743	0.476
Interferències	394.653	2	197.327	12.028	<0.001
Completar palabras	126.686	2	63.343	1.649	0.193
Ortografia	8.533	2	4.266	0.906	0.404
Organización categorial	16.515	2	8.257	1.500	0.224
Correspondencias	18.422	2	9.211	1.692	0.185
Construcción frases	56.038	2	28.019	5.706	0.003
Riqueza semántica	19.292	2	9.646	2.567	0.077
Neologismos	11.015	2	5.508	2.272	0.104
Discriminación p./no p	71.860	2	35.930	2.912	0.055
Ordenar frases	10.158	2	5.079	1.264	0.283
Producción semántica	15.748	2	7.874	0.749	0.473
Refranes	11.139	2	5.569	2.632	0.072
Fluidez verbal	369.045	2	184.523	3.515	0.030
Dictado	10273.797	2	5136.899	7.724	<0.001
Resumen	98.232	2	49.116	1.420	0.242
Comprensión lectora	58.604	2	29.302	8.403	<0.001
Frequència d'ús	6745.264	2	3372.632	55.373	<0.001

Amb les 11 variables amb diferències significatives hem realitzat un conestat entre les mitjanes, aplicant el test de Tuckey,



per observar la tendència d'eixa significativitat. Dels 33 contrats estadístics possibles ( 3 models x 11 variables ) en resulten significatius 30 que es distribueixen segons es mostra a la taula següent:

**Taula n° 112** Constrats significatius entre mitjanes en VAL (model educatiu)

	Monol.	Manten.	Enriq.
Monoling.		10	10
Manten.	1		8
Enriquim.	1		
<b>Total</b>	2	10	18

La majoria de constrats són favorables als models bilingües que n'obtenen el 93 %, especialment el model "Enriquiment". El model "Monolingüe" es presenta molt pobre per obtenir competència lingüística en valencià, només té al seu favor un contrats en la variable "Ordenació d'oracions" (V9).

En les escales en castellà (CAL), els resultats estan molt més entreverats i no s'observa una tendència clara en favor d'algun dels models analitzats i així les puntuacions més altes es distribueixen quasi equitativament entre els tres models educatius. De les quinze proves de que consta CAL, quatre ( "Correspondències", "Neologismos", "Producción semántica" i "Dictado") tenen els resultats més elvats en el model educatiu del monolingüisme; cinc escales obtenen millors resultats en el grup de "Manteniment" ("Ortografia", "Ordenar frases", "Refranes", "Fluidez verbal" i "Comprensión lectora"); les sis proves restants ("Completar palabras", "Organización categorial", "Discriminación semántica", "Riqueza semántica"

"Discriminación palabra no palabra" i "Resumen") presenten les puntuacions més elevades en el grup d' "Enriquiment".

El nombre d'aquestes diferències que resulten significatives és molt menor que en el cas de VAL; en castellà només són significatives les diferències entre 4 de les 15 proves, el que en principi ens faria pensar en una menor influència del model educatiu sobre el nivell lingüístic assolit en castellà. Les proves significatives són:

- "Construcción de frases",
- "Fluidez Verbal",
- "Dictado"
- "Comprensión lectora".

En aquest cas els constracts estadístics que podem realitzar són 12 ( 3 models x 4 variables). Els resultats estan en la taula següent i mostren un perfil totalment diferent a les proves en valencià, ja que en aquest cas el model "Enriquiment" no obté cap contrast favorable; el model "Monolingüe" presenta el 37,5 % dels constracts favorables, però és el model "Manteniment" qui té la majoria de diferències significatives al seu favor ( 62,5 %).

**Taula n° 113** Constracts significatius entre mitjanes en CAL (model educatiu)

	Monol.	Manten.	Enriq.
Monoling.		1	
Manten.			
Enriquim.	3	4	
<b>Total</b>	3	5	0

Si fem una anàlisi més de tipus global, podem pensar que la presència curricular del valencià, en major o menor grau, (models “Manteniment” i “Enriquiment”) afavoreix uns millors resultats en les proves utilitzades, ja que en aquest cas els dos models bilingües presenten conjuntament les mitjanes més elevades en la majoria de les proves.

Malgrat tot, la majoria de les diferències en castellà entre els tres models no resulten significatives amb un nivell de confiança acceptable, i comparativament amb les escales en valencià n'hi ha moltes en castellà que no resulten significatives. A nivell d'interpretació d'aquests resultats i en la mateixa línia que altres estudis (Alsina,1983; Cummins, 1992, Garmendia, C 1992; Balluerka i Isasi, 1993; Etxeberria,1992; Pascual i Domenech, 1993, Rodriguez,F 1994. ) pensem que la major presència social del castellà fa que les diferències degudes al model educatiu que s'ha cursat siguin molt menors que en el cas del valencià. El tipus de curriculum dissenyat amb més o menys presència curricular del valencià produeix diferències significatives entre aquells que cursen estudis monolingües en castellà i els que ho fan de manera bilingüe, però no és aquest el cas del castellà on els aprenentatges i l'ensinistrament escolar tenen un menor protagonisme i, per tant, les diferències entre els grups són menys significatives. El model d'escola influeix més i provoca més diferències en els resultats en valencià que en els de castellà.

El procés educatiu seguit per l'alumnat que ha cursat un programa bilingüe ha marcat diferències positives en quant al domini del valencià i ha igualat els grups en allò referent a la competència en castellà o ha produït fins i tot en aquesta llengua

un desenvolupament superior als alumnes que reben  
l'ensenyament totalment en castellà.

## 7.2.-ANÀLISI DELS RESULTATS SEGONS LA ZONA SOCIOLINGÜÍSTICA

L'efecte de les variables segons l'ambient sociolingüístic en el qual es troba el centre (zona de valencianització mínima ,0-40 % de valencianoparlants , zona de valencianització mitjana,41- 80 % de valencianoparlants, i zona de valencianització alta , 81-100 % ), estimat mitjançant una anàlisi multivariada , presenta també valors significatius, amb una probabilitat inferior al 0.001, en els tres estadístics que apareixen expressats en la següent taula i que ens ve a significar la variança generalitzada no determinada per la covariació de les variables entre sí. Em aquest cas la variança explicada és el 35,4%.

**Taula n° 114      Manova (zona sociolingüística)**

Estadístic		F	gl	p
Lambda de Wilks	0.646	7.365	66,1992	<0.001
Traza de Pillai	0.384	7.174	66,1994	<0.001
Traza de Hotelling-Lawley	0.501	7.556	66,1990	<0.001

Les dades de les variables estan agrupades en dues funcions discriminants segons es mostra a la taula 116. La primera d'aquestes funcions explica més del 75 % de la variança amb una probabilitat inferior al 0.01. La segona funció explica el 24,4 % restant de la variança.

**Taula n° 115 Funcions discriminants (zona sociolingüística)**

funció	autovalor	variança explicada	correlació canònica	conjunt residual	lambda	Chi-cuadrat	gl	p
Funció 1	0.379	75.6 %	0.524	entre 1 i 2	0.646	441.933	66	<0.01
Funció 2	0.122	24.4 %	0.330	entre 2 i 2	0.891	116.812	32	<0.01

En la primera funció puntuen positivament els grups de 41-80 % i el de 81-100%, encara que el primer amb un valor molt menut, mentre que, per contra, el grup de menor valencianització ho fa de manera negativa.

En la segona funció puntua negativament el grup intermig (41-80 %) i ho fan de manera positiva els altres dos grups.

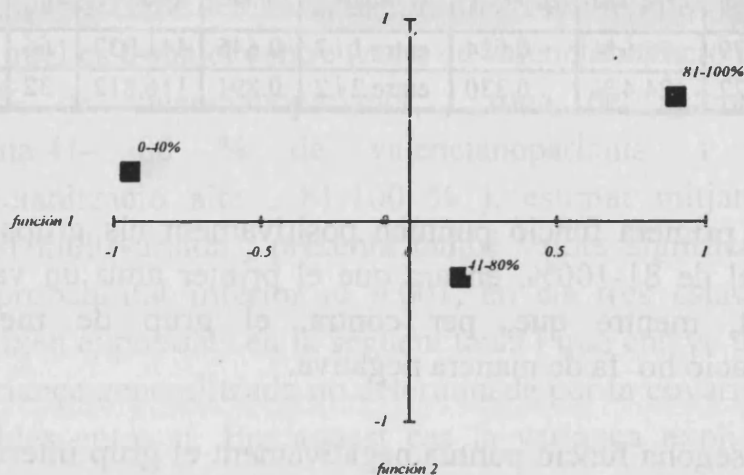
**Taula n° 116 Centroides de cada grup (zona sociolingüística)**

Variables	Funció 1	Funció 2
0-40%	-0.94477	0.24664
41-80%	0.17374	-0.27971
81-100%	0.89807	0.61631

El gràfic següent (n° 28) representa els centroides dels tres grups de percentatges de valencianoparlants en la seua situació respecte a les dues funcions que estem analitzant.

**Gràfic n° 28**      **centroides dels tres grups en les dues funcions discriminants**

(zona sociolingüística)



La primera funció distingeix fortes diferències entre els tres grups, destacant de manera positiva el grup amb major presència ambiental del valencià ( 81-100 %). És la funció amb la qual la variable de major saturació canònica ( taula n° 117 ) és la freqüència d'ús del valencià i està definida, en general, per les proves en valencià, especialment les de “Fluïdesa verbal”, “Interferències”, “Construir oracions” i “Dictat” que són les que més saturen en aquesta funció. Excepte la prova “Producció semàntica”, totes les que més saturació presenten en esta primera funció són en valencià.

La primera funció defineix un grup d'alumnat que utilitza més el valencià i que té més fluïdesa i discrimina molt millor entre les paraules i formes pròpies del valencià i els castellanismes; dominen molt millor que la resta el valencià a nivell de correcció escrita, el que també podem dir, encara que

amb menor mesura, d'altres proves de tipus cognitiu-estructural en valencià.

**Taula nº 117**      Saturacions canòniques ( zona sociolingüística )



<b>Variables</b>	<b>Funció 1</b>	<b>Funció 2</b>
Completar paraules	0.278	-0.001
Ortografia	0.162	0.045
Organització categorial	0.385	0.156
Correspondències	0.264	0.148
Construir oracions	0.424	0.015
Riquesa semàntica	0.155	-0.025
Neologismes	0.303	0.199
Discriminació	0.269	-0.075
Ordenació d'oracions	0.391	0.368
Producció semàntica	0.327	0.099
Refransys	0.260	0.100
Fluïdesa verbal	0.650	-0.070
Dictat	0.415	-0.165
Resum	0.348	0.227
Comprensió lectora	0.324	0.223
Interferències	0.521	0.028
Completar palabras	0.173	-0.074
Ortografía	0.117	0.091
Organización categorial	0.246	0.104
Correspondencias	0.168	0.120
Construir frases	0.235	0.015
Riqueza semántica	0.140	-0.125
Neologismos	0.158	-0.035
Discriminación [p./no p.]	0.106	-0.165
Ordenar frases	0.245	0.206
Producción semántica	0.403	0.122
Refranes	0.128	0.095
Fluidez verbal	0.279	-0.085
Dictado	0.211	0.282
Resumen	0.186	0.230
Comprensión lectora	0.199	-0.005
Freqüència d'ús	0.727	-0.278

En la segona de les funcions les variables estan menys correlacionades i un bon nombre d'elles ho estan negativament.

Defineix un alumnat que pot utilitzar de manera prou equivalent tant el valencià com el castellà, encara que les variables que més saturen en la funció són les relacionades amb la correcció ortogràfica (“Dictado”) i amb la producció d’oracions a partir d’un text llegit ( “Resumen”), ambdues funcions en castellà.

Els grups de les zones més bilingües són els que puntuen més positivament en ambdues funcions , essent , per tant, l’alumnat que utilitzant més el valencià domina molt millor aquesta llengua, però també importants aspectes del castellà com ho demostra el seu predomini també en la segona funció. Aquestes dades ens resulten congruents amb tot el que hem comentat adés quan exposavem l’anàlisi de les diferents variables de VAL i CAL en els tres models educatius.

La funció de classificació ens prediu entre un mínim del 48,41 %, nivell molt acceptable, en el grup de 41-80 % de valencianoparlants i el 72,28 % pel grup més monolingüe de 0-40 %; el grup de 81-100 % de valencianoparlants ocupa un valor intermig en el percentatge de predicció amb el 66,06 %. Les taules següents (nº 118 i 119) expressen aquestes dades, primer a nivell de freqüències i en segon lloc a nivell de percentatges.

**Taula nº 118**      **Predicció de la funció de classificació. Freqüències**

	0-40%'	41-80%'	81-100%'	Total
0-40%	193	43	31	267
41-80%	155	290	154	599
81-100%	27	29	109	165
Total	375	362	294	1031

**Taula**      **nº 119**      **Prediccions de la funció de classificació.**  
**Percentatges**

	0-40%'	41-80%'	81-100%'	Total
0-40%	72.28	16.10	11.61	100.00
41-80%	25.88	48.41	25.71	100.00
81-100%	16.36	17.58	66.06	100.00
Total	36.37	35.11	28.52	100.00

Amb la taula 120 comencen l'anàlisi univariada dels resultats segons la zona lingüística. Hi es presenta les puntuacions mitjanes dels subjectes agrupats en els tres grups en els quals hem classificat les zones on es troben els col·legis , d'acord amb el grau de presència ambiental del valencià.

**Taula n° 120 puntuacions mitjanes segons la zona sociolingüística**

Variables	0-40%	41-80%	>81%
Completar paraules	14.809	16.987	18.388
Ortografia	5.408	5.773	6.139
Organitzac.categorial	5.659	6.494	7.497
Correspondències	3.903	4.492	5.370
Construcció oracions	5.247	6.419	7.224
Riquesa semàntica	4.348	4.735	4.921
Neologismes	2.371	2.703	3.267
Discriminació p/no p	12.007	13.237	13.697
Ordenació d'oracions	4.730	5.199	6.376
Producció semàntica	5.064	5.972	6.915
Refrans	3.378	3.780	4.248
Fluïdesa verbal	15.779	22.274	25.745
Dictat	39.934	54.374	58.376
Resum	7.315	8.965	11.745
Comprensió lectora	4.315	4.833	5.752
Interferències	10.730	12.945	14.515
Completar palabras	15.723	17.155	17.515
Ortografia	5.521	5.701	6.061
Organizac. categorial	5.914	6.426	7.055
Correspondencias	3.491	3.781	4.315
Construcción frases	4.464	5.025	5.430
Riqueza semántica	5.464	5.893	5.873
Neologismos	3.476	3.780	3.909
Discriminación p./no p.	14.071	14.793	14.545
Ordenar frases	4.974	5.302	6.018
Producc. semántica	6.742	7.957	9.218
Refranes	2.539	2.674	2.933
Fluidez verbal	29.318	31.870	32.770
Dictado	47.758	49.992	60.395
Resumen	10.779	11.284	13.273
Comprensión lectora	5.045	5.466	5.727
Freqüència d'ús	12.860	20.022	22.095

En les proves de llengua considerem els següents aspectes. En el cas de VAL, els resultats segueixen en totes les proves una tendència unidireccional, augmentant a mesura que augmenta el grau de valencianització de la zona, es dir, els resultats més baixos corresponen a les zones menys valencianoparlants i els resultats més elevats són de la zona amb el .81-100 % de valencianoparlants.

En la prova CAL els resultats segueixen la mateixa tendència, pero no són ja tan uniformes com en el cas del valencià. Globalment els resultats més baixos en totes les escales corresponen també a la zona menys valencianoparlant, pero no totes les escales obtenen les puntuacions més altes en la zona de valencianització alta, sinò que n'hi ha dues escales ( "Riqueza semàntica" i "Discriminación palabra-no palabra") que obtenen una puntuació més alta en la zona de valencianització mitjana. Tantmateix, la major presència ambiental del valencià, o l'existència d'un major bilingüisme en la societat, sembla ser un element afavoridor, tant pels resultats en valencià com pels resultats en castellà. No resulta lògic explicar en base a aquest factor o variable els baixos resultats obtesos en CAL pels estudiants de les zones amb valencianització baixa, podria resultar lògic, pel menor contacte lingüístic que es té, els baixos resultats en valencià, pero no també en castellà. Açó no és contradictori amb els resultats obtesos en altres estudis (Alsina, 1983; Etxeberria, 1992; Balluerka i Isasi, 1993, Cummins, 1992, 1993; Olaziregi, 1993; Pascual i Domenech, 1993; Rodriguez, F. 1994) però potser caldrà cercar una explicació en altres variables diferents o complementàries a la influència de la zona lingüística en la qual viu l'alumne/a.

La significativitat estadística d'aquestes diferències es troba a la taula 121. Apareixen significatives les diferències en

totes les variables tant en castellà com en valencià, i la majoria ho són amb un nivell de significació ( $p < 0.001$ ).

**Taula nº 121** Anova de les puntuacions segons la zona socio-lingüística

Variables	SC	gl	MC	F	p
Completar paraules	737.139	2	368.569	8.822	<0.001
Ortografia	129.452	2	64.726	13.362	<0.001
Organització categorial	377.253	2	188.627	25.668	<0.001
Correspondències	30.152	2	15.076	3.575	0.029
Construir oracions	245.641	2	122.820	18.571	<0.001
Riquesa semàntica	212.734	2	106.367	19.905	<0.001
Neologismes	29.063	2	14.531	7.762	<0.001
Discriminació p/no p	75.354	2	37.677	4.085	0.017
Ordenació d'oracions	295.939	2	147.969	25.117	<0.001
Producció semàntica	309.420	2	154.710	18.683	<0.001
Refranys	19.827	2	9.913	3.955	0.020
Fluïdesa verbal	4378.669	2	2189.334	19.231	<0.001
Dictat	14838.038	2	7419.019	9.639	<0.001
Resum	346.324	2	173.162	12.555	<0.001
Comprensió lectora	93.500	2	46.750	10.708	<0.001
Interferències	371.171	2	185.586	13.296	<0.001
Completar palabras	134.941	2	67.471	1.821	0.163
Ortografía	40.706	2	20.353	4.352	0.013
Organización categorial	70.501	2	35.250	5.631	0.004
Correspondencias	106.378	2	53.189	10.358	<0.001
Construir frases	1.672	2	0.836	0.169	0.845
Riqueza semántica	11.308	2	5.654	1.466	0.232
Neologismos	38.105	2	19.052	6.668	0.001
Discriminación p/no p.	72.198	2	36.099	4.322	0.014
Ordenar frases	70.830	2	35.415	7.349	0.001
Producción semántica	29.447	2	14.724	1.378	0.253
Refranes	3.443	2	1.721	1.057	0.348
Fluidez verbal	217.786	2	108.893	1.602	0.203
Dictado	6450.838	2	3225.419	4.442	0.012
Resumen	17.686	2	8.843	1.485	0.228
Comprensión lectora	2.143	2	1.071	0.297	0.743
Freqüència d'ús	8052.195	2	4026.097	78.766	<0.001

Amb les diferències aparegudes en les 31 variables vam aplicar la prova de Tuckey sobre constrats de mitjanes. Dels 93 constrats estadístics possibles ( $31 \times 3$ ), resultaren significatius el 96,7 % ( 90 constrats). Anem a analitzar aquests constrats

separadament primer en VAL i després amb els resultats de CAL.

En el cas de VAL la taula següent reflexa els resultats dels contrats significatius :

**Taula n° 122** Constrats significatius entre mitjanes en VAL (zona sociolingüística)

	0-40 %	41-80 %	81-100%
0-40 %		16	16
41-80 %			16
81-100%			
<b>Total</b>		16	32

Com s'observa clarament en la taula, la zona de valencianització mínima (0-40 %) no mostra cap contrats significatiu al seu favor, totes les diferències són a favor de la valencianització ambiental, ja que la majoria, el 66,6 %, són favorables als resultats de la zona de valencianització màxima, i el 33,3 % restant ho és per la zona de valencianització mitjana.

Aquests resultats es repeteixen quasi de manera idèntica pel que fa al castellà tal i com es mostra a la taula 123. En aquest cas hi ha un menor nombre de contrats significatius, encara que aquesta diferència és molt menuda. La tendència és igual: no hi ha diferències favorables als resultats obesos en la zona 0-40 % de valencianització i la majoria de contrats favorables, el 69 %, ho són també per la zona de valencianització màxima.

La diferència més destacable respecte a VAL és que hi ha dues proves (“Dictado” i “Resumen”) en les quals la zona de valencianització mitjana no té diferència honestament significativa respecte a la zona més monolingüe (0-40 %), però sí que la té en sentit positiu la zona de valencianització màxima. Estes dues variables són les que més saturaven en una funció discriminant caracteritzada precisament pels alumnes amb un ús menor del valencià.

**Taula nº 123**      **Constrats significatius entre mitjanes en CAL (zona sociolingüística)**

	0-40 %	41-80 %	81-100%
0-40 %		13	15
41-80 %			14
81-100%			
<b>Total</b>		13	29



### **7.3.- ANÀLISI DELS RESULTATS EN COMBINACIÓ DE LA ZONA LINGÜÍSTICA I MODEL EDUCATIU**

La combinació d'aquestes dues variables és la que creiem que ens pot aportar una major informació sobre els resultats de la influència de les llengües en l'estudiantat de la nostra mostra.

En la taula 130 es presenten els resultats de les puntuacions mitjanes de cadascú dels grups en totes les escales combinant les tres zones sociolingüístiques i els tres models educatius. Considerarem únicament els sis grups corresponents als resultats dels models educatius "Monolingüe" i "Manteniment" en cadascuna de les tres zones lingüístiques perquè són els que tenim complets, es dir, en la mostra hi ha col·legis compresos en cada zona lingüística i contitueixen la principal comparació que volem analitzar; per altra banda el model "Enriquiment" era en el moment de l'experiència encara molt minoritari en les escoles del País Valencià i només en teniem en zones de gran valencianització.

Però primerament farem l'anàlisi multivariada i l'efecte de les variables analitzat a aquest nivell d'anàlisi també ens dona en aquest cas valors significatius tal com pot apreciar-se en la taula següent. La combinació del model educatiu i de la zona lingüística explica un percentatge de variances més alt ( 69,1 %) que quan analitzavem separatament el model educatiu o la zona sociolingüística.

**Taula n° 124** Manova ( zona lingüística / model educatiu)

Estadístic		F	gl	p
Lambda de Wilks	0.309	6.516	198,5877	<0.001
Traza de Pillai	1.005	6.077	198,5982	<0.001
Traza de HotellingLawley	1.403	7.016	198,5942	<0.001

Les dades estan agrupades en sis funcions discriminants, de les quals per claredat expositiva amen a anar comentant les dues primeres que expliquen en conjunt el 68,9 % de la variança explicada .

**Taula n° 125** Funcions discriminants (model educatiu/zona lingüística)

funció	autovalor	variança explicada	correlació canònica	conjunt residual	lambda	Chi-cuadrada	gl	p
Funció 1	0.716	51 %	0.646	entre 1 i 6	0.309	1185.889	198	0.000
Funció 2	0.251	17.9 %	0.448	entre 2 i 6	0.53	640.904	160	0.000
Funció 3	0.183	13 %	0.393	entre 3 i 6	0.663	414.834	124	0.000
Funció 4	0.118	8.4 %	0.325	entre 4 i 6	0.784	245.705	90	0.000
Funció 5	0.075	5.3 %	0.264	entre 5 i 6	0.877	133.139	58	0.000
Funció 6	0.061	4.4 %	0.240	entre 6 i 6	0.942	60.128	28	0.000

Els centroides de cadascuna de les set combinacions de model i zona educativa es troben a la taula 126. Les combinacions que puntuern positivament en les dues funcions són “Monolingüe” (81-100 %), “Manteniment” (41-80 %) i “Manteniment” (81-100 %), essent aquesta darrera condició la que obté puntuacions més elevades en ambdues funcions.

En la primera funció puntuen negativament les combinacions “Monolingüe” en 0-40 % i en 41-80 % i “Manteniment “ (0-40 % ). En la segona funció només puntuen negativament dues combinacions : “Monolingüe” (41-80 %)

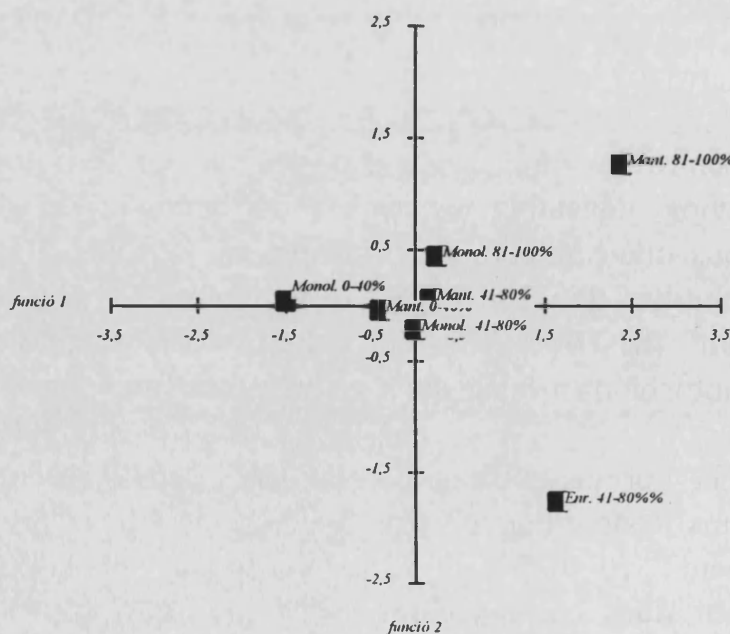
“Enriquiment” (41-80 %). La combinació “Monolingüe” ( 41-8%) puntua negativament en les dues funcions.

**Taula n° 126** centroides de cada grup (model/zona sociolingüística)

Variables	Funció 1	Funció 2	Funció 3	Funció 4	Funció 5	Funció 6
Monolingüe/ 0-40%	-1.50391	0.03762	0.53686	-0.38200	-0.13102	0.08052
Monolingüe/ 41-80%	-0.00553	-0.21492	0.16877	0.52129	-0.18076	-0.07355
Monolingüe/ 81-100%	0.24370	0.44444	0.15666	0.21196	0.49579	0.41476
Manteniment/ 0-40%	-0.41633	0.04208	-0.96702	-0.07845	-0.23416	0.23587
Manteniment/ 41-80%	0.17073	0.05823	-0.14282	-0.15850	0.19492	-0.30111
Manteniment/ 81-100%	2.38172	1.26290	0.44775	-0.39754	-0.63952	0.07651
Enriquiment/ 41-80%	1.63387	-1.76766	0.22989	-0.51266	0.02596	0.31565

La situació de cadascú dels centroides respectes les dues funcions es troben representades de manera gràfica al següent gràfic.

**Gràfic n° 29** Centroides dels set grups en les dues primeres funcions discriminants (model/zona sociolingüística)



En la funció primera saturen positivament en primer lloc quasi totes les variables relacionades amb l'ús i competència en valencià, essent la primera d'elles la freqüència d'ús, seguida de la fluïdesa verbal igual que passava quan analitzàvem la primera funció discriminant segons els models educatius i segons la zona sociolingüística. També saturen significativament en aquesta funció l'habilitat de distingir entre castellanismes i paraules correctes i el domini dels aspectes formals de l'idioma. Totes les proves de VAL, excepte "Discriminació paraula- no paraula" i "Refranys" són les que més saturen la funció.

Aquesta primera funció caracteritza fonamentalment l'alumnat de programes bilingües o de zones d'alta valencianització, on per una o altra circumstància el valencià té un ús més fluid i/o més correcte.

La funció discrimina prioritàriament a l'alumnat del model "Manteniment" en zona de 81-100 % de valencianització que és qui obté els resultats més alts en totes les variables que saturen aquesta funció.

**Taula n° 127** Saturacions canòniques ( correlació entre variables i funcions discriminants)

Variables	Funció 1	Funció 2	Funció 3	Funció 4	Funció 5	Funció 6
Completar paraul.	0.240	0.111	-0.102	-0.202	0.001	0.014
Ortografia	0.163	0.082	-0.068	0.007	-0.002	-0.010
Organització categ.	0.387	0.096	-0.074	0.152	0.193	-0.192
Correspondències	0.280	0.167	0.070	0.157	-0.127	-0.033
Construir orac.	0.352	0.086	-0.101	-0.309	0.121	-0.116
Riquesa semàn.	0.154	0.030	-0.085	-0.062	0.004	0.015
Neologismes	0.298	0.193	-0.161	0.038	0.098	-0.160
Discriminació	0.280	0.100	-0.341	-0.118	0.113	0.129
Ordenació d'orac.	0.317	0.542	-0.053	-0.210	-0.191	-0.058
Producció semàn.	0.304	0.220	0.134	0.062	-0.147	0.100
Refranys	0.159	0.164	-0.059	-0.325	0.114	-0.104
Fluïdesa verbal	0.647	0.217	-0.210	-0.101	0.122	0.226
Dictat	0.405	0.008	0.031	-0.124	-0.095	0.163
Resum	0.331	0.199	0.011	0.007	-0.056	-0.206
Comprensió lect.	0.249	0.201	0.026	-0.119	0.080	-0.208
Interferències	0.487	0.126	-0.174	-0.282	0.056	-0.120
Completar palabr.	0.180	-0.033	0.054	-0.257	-0.313	-0.064
Ortografia	0.075	0.105	-0.056	-0.016	0.167	-0.033
Organización categ.	0.212	0.132	0.134	0.051	-0.034	-0.012
Correspondencias	0.072	0.203	0.125	-0.061	0.111	0.064
Construir frases	0.209	-0.021	-0.020	0.005	0.182	-0.106
Riquesa semántica	0.116	-0.088	0.063	-0.051	0.068	0.056
Neologismos	0.141	-0.024	0.155	-0.006	-0.065	0.007
Discriminac. [p./no p.]	0.004	-0.127	0.146	-0.154	0.317	0.086
Ordenar frases	0.138	0.282	0.211	0.085	0.153	0.077
Producción semán.	0.234	0.257	0.322	-0.189	0.095	0.077
Refranes	0.119	0.100	-0.100	0.040	0.108	-0.049
Fluidez verbal	0.146	0.214	0.099	-0.304	0.049	0.335
Dictado	0.044	0.300	0.146	-0.227	0.215	-0.132
Resumen	0.146	0.102	0.195	0.023	-0.046	-0.270
Comprensión lect.	0.198	0.176	-0.069	0.090	-0.003	0.243
Freqüència d'ús	0.718	-0.239	0.310	-0.087	0.089	0.008

Les proves que més saturen en la segona funció tenen que veure fonamentalment amb el castellà, ja que totes elles, excepte "Ordenació d'oracions" perteneixen a CAL. Aquestes proves són : "Dictado", "Ordenar frases" i "Correspondències " les tres relacionades amb el domini dels aspectes formals de l'idioma.

La variable que està més correlacionada en sentit negatiu és ,precisament, la freqüència d'ús del valencià.

L'alumnat definit per aquesta funció utilitzaria molt menys el valencià i tindrà una millor competència en castellà que en valencià. En aquesta funció la majoria dels grups, encara que puntuant positivament, ho fan amb valors molt pròxims a la neutralitat De manera negativa ho fan Monolingüe (41-80 %) i especialment "Enriquiment" (41-80 %). En sentit positiu destaquen els grups de la zona de màxima valencianització i contacte de llengües, especialment si a més a més són alumnes que pertanyen al model educatiu "Manteniment"; aquest dos grups de la zona 81-100 % són els que discrimina aquesta segona funció ja que són els obetenen els millors resultats en les proves que més saturen en la funció. De bell nou és el grup "Manteniment" en la zona de 81-100% la combinació que obté els millors resultats tant en el que refereix a la primera com la segona funció.

Pel que fa a la funció de classificació els nivells de predicció, encara que varien ostentiblement d'una combinació a altra, presenten nivells molt més alts del que es pot esperar de l'atzar. Les dues taules següents presenten les dades d'aquesta funció, primerament a a nivell de freqüències i en segon lloc, com hem fet també anteriorment en percentatges.

**Taula n° 128 Prediccions de la funció de classificació.**  
**Freqüències**

	Monoling 0-40%	Monoling 41-80%	Monoling 81-100%	Mantenim 0-40%	Mantenim 41-80%	Mantenim 81-100%	Enriquim. 41-80%	Total
Monolingüe 0-40%	94	9	13	17	6	1	0	140
Monolingüe 41-80%	35	81	40	33	30	8	19	246
Monolingüe 81-100%	12	9	52	15	12	11	10	121
Mantenim. 0-40%	15	10	9	76	10	2	5	127
Mantenim. 41-80%	32	31	55	53	78	18	38	305
Mantenim. 81-100%	1	2	4	1	3	32	1	44
Enriquiment 41-80%	0	2	1	1	0	1	43	48
Total	189	144	174	196	139	73	116	1031

Els percentatges de predicció oscilen entre el 25,57 de “Manteniment” (41-80 %) fins el 89,58 % d’ “Enriquiment” (41-80 %). El grup de “Manteniment” (81-100 %) que assoleix els millors resultats presenta el segon percentatge de predicció més alt, 72,73 %.

**Taula n° 129** Prediccions de la funció de classificació. Percentatges

	Monoling 0-40%	Monoling 41-80%	Monoling 81-100%	Mantenim 0-40%	Mantenim 41-80%	Mantenim 81-100%	Enriquim. 41-80%	Total
Monolingüe 0-40%	67.14	6.43	9.29	12.14	4.29	.71	.00	100.00
Monolingüe 41-80%	14.23	32.93	16.26	13.41	12.20	3.25	7.72	100.00
Monolingüe 81-100%	9.92	7.44	42.98	12.40	9.92	9.09	8.26	100.00
Mantenim 0-40%	11.81	7.87	7.09	59.84	7.87	1.57	3.94	100.00
Mantenim 41-80%	10.49	10.16	18.03	17.38	25.57	5.90	12.46	100.00
Mantenim 81-100%	2.27	4.55	9.09	2.27	6.82	72.73	2.27	100.00
Enriquiment 41-80%	.00	4.17	2.08	2.08	.00	2.08	89.58	100.00
Total	18.33	13.97	16.88	19.01	13.48	7.08	11.25	100.00

En l'anàlisi individual de les variables, la taula següent presenta les puntuacions mitjanes en cadascuna de les sis combinacions del model educatiu i la zona lingüística que estem estudiant.

**Taula n° 130** puntuacions mitjanes segons model educatiu i zona lingüística



Variables	Monol. 0-40%	Monol. 41-80%	Monol. > 81%	Manten. 0-40%	Manten. 41-80%	Manten. > 81%	Enriqu. 41-80%
Completar par.	13.243	17.089	17.545	16.535	16.885	20.705	17.104
Ortografia	5.100	5.659	5.893	5.748	5.830	6.818	6.000
Organit. categ.	5.107	6.057	7.066	6.268	6.639	8.682	7.813
Correspondències	3.686	4.248	4.669	4.142	4.580	7.295	5.188
Constr.. Oracions	4.500	6.476	6.942	6.071	6.292	8.000	6.938
Riquesa semánt.	4.043	4.687	4.760	4.685	4.738	5.364	4.958
Neologismes	1.993	2.541	3.041	2.787	2.793	3.886	2.958
Discriminació	10.629	12.886	13.298	13.528	13.502	14.795	13.354
Orden. d'oracions	4.271	5.289	5.793	5.236	5.275	7.977	4.250
Produc. semánt.	4.914	5.817	6.074	5.228	6.049	9.227	6.271
Refransys	3.086	3.911	4.207	3.701	3.725	4.364	3.458
Fluïdesa verbal	11.971	20.841	22.818	19.976	22.974	33.795	25.167
Dictat	34.863	53.717	51.754	45.524	53.222	76.589	65.063
Resum	6.229	8.675	10.347	8.512	8.951	15.591	10.542
Compren. lectora	4.021	4.829	5.488	4.638	4.813	6.477	4.979
Interferències	9.136	12.882	13.694	12.488	12.793	16.773	14.229
Completar palab.	15.043	18.069	16.620	16.472	16.233	19.977	18.333
Ortografia	5.357	5.589	6.050	5.701	5.813	6.091	5.563
Organ. categorial	5.893	6.329	6.645	5.937	6.446	8.182	6.792
Correspondencias	3.614	3.776	4.182	3.354	3.879	4.682	3.188
Constr. frases	4.200	4.850	5.322	4.756	5.036	5.727	5.854
Riqueza semánt.	5.436	5.870	5.818	5.496	5.833	6.023	6.396
Neologismos	3.529	3.793	3.744	3.417	3.705	4.364	4.188
Discrim.. p./no p	14.429	14.850	14.992	13.677	14.692	13.318	15.146
Ordenar frases	5.179	5.150	5.760	4.748	5.482	6.727	4.938
Produc. semánt.	7.029	8.110	8.711	6.425	7.908	10.614	7.479
Refranes	2.357	2.561	2.860	2.740	2.757	3.136	2.729
Fluidez verbal	29.164	32.382	32.033	29.488	31.961	34.795	28.667
Dictado	48.997	51.834	60.692	46.392	50.320	59.580	38.465
Resumen	11.043	11.394	12.612	10.488	10.984	15.091	12.625
Compren. lectora	4.821	5.252	5.388	5.291	5.659	6.659	5.333
Frequència d'ús	11.769	19.402	19.725	14.063	18.988	28.614	29.771

En les proves en valencià (VAL) ,que analitzarem en primer lloc, els resultats mostren una tendència molt clara. Les

mitjanes més elevades es troben en totes les proves en el model “Manteniment” en la zona de valencianització més alta (81-100% de valencianoparlants). En segon lloc, exceptuant sempre el model “Enriquiment”, les puntuacions mitjanes més altes es troben majoritàriament, en tretze de les setze proves, en el model “Monolingüe”, però també en la zona de valencianització alta i, en valencià, aquest model es col·loca davant del model “Manteniment” en altres situacions sociolingüístiques. Aquestes dades apunten novament cap una influència forta de l’ambient lingüístic en el qual viu l’alumnat respecte els seus resultats en les proves de valencià.

Si tenim en compte el model educatiu d’“Enriquiment” (41-80 %), els seus resultats apareixen inferiors en comparació amb el model de “Manteniment” (81-100 %); l’explicació vindria donada no per la presència del valencià en l’escola que en el model “Enriquiment” és molt superior sinò per l’ambient sociolingüístic que en el model “Enriquiment” és d’una proporció de valencianoparlants del 81-100 % i en el centres que tenim estudiats del model “Enriquiment” és només del 41-80 %.

Aquestes diferències, segons mostra la taula 131, són totes significatives, en la majoria de les proves amb un nivell de significació inferior al 0.001 especialment en el cas de les proves en valencià.

**Taula nº 131** Anova de les puntuacions segons model educatiu i zona sociolingüística

Variables	SC	gl	MC	F	p
Completar paraules	2521.500	6	420.250	8.721	<0.001
Ortografia	118.630	6	19.772	3.687	0.001
Organització categorial	659.688	6	109.948	20.191	<0.001
Correspondències	496.318	6	82.720	11.621	<0.001
Construcció oracions	661.253	6	110.209	17.978	<0.001
Riquesa semàntica	82.676	6	13.779	3.232	0.004
Neologismes	159.063	6	26.511	13.680	<0.001
Discriminació	1061.109	6	176.851	14.234	<0.001
Ordenació d'oracions	545.397	6	90.899	26.340	<0.001
Producció semàntica	699.032	6	116.505	14.367	<0.001
Refranys	114.504	6	19.084	6.752	<0.001
Fluïdesa verbal	21154.343	6	3525.724	55.360	<0.001
Dictat	81879.839	6	13646.640	20.802	<0.001
Resum	3377.047	6	562.841	15.594	<0.001
Comprensió lectora	268.840	6	44.807	10.120	<0.001
Interferències	2750.615	6	458.436	32.354	<0.001
Completar palabras	1499.380	6	249.897	6.715	<0.001
Ortografía	45.639	6	7.607	1.621	0.138
Organización categorial	219.364	6	36.561	6.861	<0.001
Correspondencias	101.866	6	16.978	3.153	0.005
Construir frases	170.841	6	28.474	5.911	<0.001
Riqueza semántica	50.644	6	8.441	2.256	0.036
Neologismos	46.918	6	7.820	3.260	0.004
Discriminación p./no p.	234.169	6	39.028	3.192	0.004
Ordenar frases	176.905	6	29.484	7.617	<0.001
Producción semántica	802.180	6	133.697	13.664	<0.001
Refranes	33.542	6	5.590	2.659	0.014
Fluidez verbal	2409.231	6	401.539	7.920	<0.001
Dictado	25710.696	6	4285.116	6.566	<0.001
Resumen	1020.131	6	170.022	5.025	<0.001
Comprensión lectora	144.193	6	24.032	7.033	<0.001
Freqüència d'ús	19894.716	6	3315.786	68.644	<0.001

Per comprovar el sentit d'aquestes diferències vam aplicar una prova de comparacions múltiples ( Test de Tukey) entre els

set grups que es formen al creuar model educatiu i zona lingüística i les setze variables significatives. Els contrats significatius es mostren a la taula següent:

**Taula n°132** Constrats significatius entre mitjanes en VAL (model/zona lingüística)

	Mon. 0/40%	Mon. 41/8%	Mon. >81%	Man. 0/40%	Man. 41/8%	Man. >81%	Enr. 41/8%
Mon. 0/40%		12	15	12	13	16	15
Mon. 41/80%			2			14	5
Mon. >81 %						14	1
Man. 0/40%			3			15	5
Man. 41/80%						15	2
Man. >81%							
Enr. 41/80%		1	2	1	1	15	
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>89</b>	<b>28</b>

Els constrats es mostren clarament significatius a favor del model "Manteniment" en la zona de valencianització màxima ja que aquesta combinació obté el 49'7% del contrast; en segon lloc, pel que fa a la competència en valencià trobariem, si el considerem, el model "Enriquiment" en zona de 41-80 % amb el 15'6 % dels constrats. Dels models monolingües el que més competència produeix en valencià és el que es fa en zona de

valencianització màxima, passant de relleu, altra vegada, la importància de l'ambient, ja que aquest model té al seu favor més concrets positius que les combinacions del model "Manteniment" en zones de menys valencianització ambiental. La combinació "Monolingüe" (81-100%) es mostra superior en :

- a) respecte les altres dues situacions del model "Monolingüe" en la pràctica totalitat de les proves.
- b) respecte a "Manteniment" (0-40 %) en "Discriminació semàntica", "Fluïdesa verbal" i "Comprensió lectora". En totes les altres proves, encara que les diferències entre mitjanes no arriben a ser significatives, són quasi sempre favorables a "Monolingüe" en 81-100 % de valencianoparlants.
- c) respecte a "Manteniment" 41-80 % no hi ha diferències significatives entre esta combinació i les mitjanes de "Monolingüe" 81-100%, encara que, exceptuant "Discriminació paraula-no paraula" i "Dictat", les mitjanes són sempre superiors en el cas del model "Monolingüe" (81-100%).

Aquestes dades resulten congruents amb el que observem a la taula 120 on es veia una tendència superior dels resultats segons augmentava la valencianització de l'ambient en que es trobava immers el centre educatiu.

En el cas de les proves en castellà (CAL), els resultats no es presenten de manera tan clara i uniforme; malgrat açó hi ha una tendència en els valors de les mitjanes similar als resultats en valencià i en tretze de les quinze escales les mitjanes amb valors més alts es donen, si exclouem el model "Enriquiment", en la combinació de model "Manteniment" en zona de valencianització alta, la segona combinació amb mitjanes elevades és la del model "Monolingüe" en zona alta de valencianització, seguit de model "Monolingüe" en zona de valencianització 41-80 %. El model "Enriquiment", en el cas de

les proves castellanes, si el considerem ,quedaria més endarrerit que en el cas de VAL.

Aplicada igualment la prova de Tukey per contrastar les diferències entre les mitjanes, els resultats es troben representats a la taula següent:

**Taula nº 133 Constrats significatius entre mitjanes en CAL (model/zona lingüística)**

	Mon. 0/40%	Mon. 41/8%	Mon. >81%	Man. 0/40%	Man. 41/8%	Man. >81%	Enr. 41/8%
Mon. 0/40%		4	5	1	3	12	5
Mon. 41/80%			1	1		9	2
Mon. >81 %				1		7	1
Man. 0/40%		1	7		2	12	6
Man. 41/80%			2			10	2
Man. >81%		2	1				2
Enr. 41/80%	1	2	3		2	7	
<b>Total</b>	1	9	20	3	7	57	19

En aquest cas extraem les següents conclusions:

\* el valor de l'estadístic per considerar significativa una diferència entre les mitjanes de les diferents situacions és inferior a VAL i, malgrat açó, es van a produir un menor nombre de contrastos significatius entre els models educatius i les zones lingüístiques.

\* Només es produeix un contrats que siga favorable al model "Monolingüe" (0-40 %); és en la prova "Dictado" on es mostra superior que el grup "Enriquiment" (41-80 %), però en la qual se li presenten amb diferències superiors honestament significatius els combinats "Monolingüe" (81-100 %) i "Manteniment" (81-100 %).

\* La majoria de contrastos són a favor del grup "Manteniment" (81-100%) que presenta el 57 % dels contrats al seu favor i del grup "Monolingüe" (81-100 %) que en presenta el 17,2 %.

\* La combinació "Manteniment" 81-100 % de valencianoparlants es mostra superior a totes les altres combinacions en quatre proves ( " Organización Categorical", "Neologismos", "Ordenar frases" i "Producción Semántica"). Aquesta combinació , "Manteniment" i 81-100 % valencianoparlants, també mostra una clara superioritat en dues proves , "Completar palabras" i "Correspondencias", on es mostra significativament superior a totes les combinacions excepte una , "Monolingüe" 41-80 % en el cas de "Completar palabras" i "Monolingüe" 81-100 % en el cas de Correspondencias.

\* si considerem el model "Enriquiment" ens trobem que es mostra amb diferències significatives al seu favor sobre totes les combinacions en la prova de "Comprensión lectora"; en la prova "Construir frases" també obté diferències significatives al seu favor sobre tots els models excepte "Monolingüe" 81-100 %

amb el que no té diferència honestament significativa; en la variable “Riqueza semántica” obté diferències significatives respecte a “Monolingüe” 0-40 % i “Manteniment” 0-40 %, que a més a més són les úniques diferències significatives entre totes les mitjanes en aquesta prova. En la prova de “Neologismos” es repeteix el mateix que per la prova de “Riqueza semántica” es dir, es mostra superior front a “Monolingüe” i respecte a “Manteniment” en el 0-40 % de valencianoparlants. Finalment aquest model obté també una diferència significativa respecte a “Manteniment” 81-100 % en la prova “Producción semántica”. Respecte a “Monolingüe” (0-40 %) obté, com hem comentat adés, una diferència negativa en el contrast de la prova “Dictado”. En definitiva, el model “Enriquecimiento”, que es podria suposar que restaria competència en castellà a l'alumnat, presenta el 16,3 % de contrastos favorables fins i tot front a models monolingües en castellà.

Com podem observar, encara que, comparant amb els resultats de VAL, hi ha un poc més d'avantatge en el model “Monolingüe” 81-100 % els resultats en les proves en castellà segueixen a grans trets la mateixa tendència que els resultats de les proves en valencià i el 48,7 % de les diferències significatives són a favor del model “Manteniment” 81-100 % de valencianoparlants; el model “Monolingüe” 0-40 % continua apareguent com un model pobre per assolir nivells fins i tot en castellà; les altres dues combinacions del model “Monolingüe” tenen un pes més important que en els resultats en valencià obtenint el 11 % de les diferències significatives en el cas de “Monolingüe” 41-80 % i el 17,8 % en el cas del model “Monolingüe” 81-100%.

De bell nou ens trobem amb que els resultats pareixen indicar que la pràctica de models bilingües en valencià no sols



no resta competència en castellà sino que , pel contrari, sembla afavorir-la.

Per poder comparar amb més facilitat els resultats de cada model en les diverses zones sociolingüístiques i comprovar la tendència de les dades analitzades fins ara hem tranformat les mitjanes de la taula 130 a puntuacions centils i hem calculat una mitjana global per cada zona/model sumant les mitjanes de cada prova en eixa zona i dividint per quinze o setze segons es tractara de CAL o de VAL. El resultat es troba a la taules següents.

**Taula n°134 Transformació a centils de les mitjanes de model/zona lingüística (VAL)**

%	MONOLINGUE			MANTENIMENT			ENRIQ	
	0-40	41-80	81-100	0-40	41-80	81-100	41-80	
V1	44,14	56,99	58,48	55,11	56,28	69,01	57,01	
V2	51,07	66,59	58,93	57,48	58,30	68,18	60,00	
V3	34,01	40,33	47,05	41,74	44,21	57,82	52,03	
V4	36,86	42,48	46,69	41,42	45,80	72,95	51,88	
V5	45,00	64,76	69,42	60,71	62,92	80,00	69,38	
V6	40,43	46,87	47,60	46,85	47,38	53,64	49,58	
V7	33,20	42,33	50,66	46,43	46,53	64,74	49,28	
V8	53,14	64,43	66,49	67,64	67,51	73,97	66,77	
V9	42,71	52,89	57,93	52,36	52,75	79,77	42,50	
V10	24,57	29,08	60,74	52,28	60,49	92,27	62,71	
V11	51,41	65,15	70,08	61,65	62,05	72,70	57,61	
V12	19,87	34,59	37,87	33,16	38,13	56,09	41,77	
V13	34,86	53,71	51,75	45,52	53,22	76,58	65,06	
V14	31,14	43,37	51,73	42,56	44,75	77,95	52,71	
V15	40,21	48,29	54,88	43,38	48,13	64,77	49,79	

V16	45,68	64,41	68,47	62,44	63,96	83,86	71,14
$\bar{X}$ total	39,26	50,39	56,17	50,67	53,27	71,51	56,21

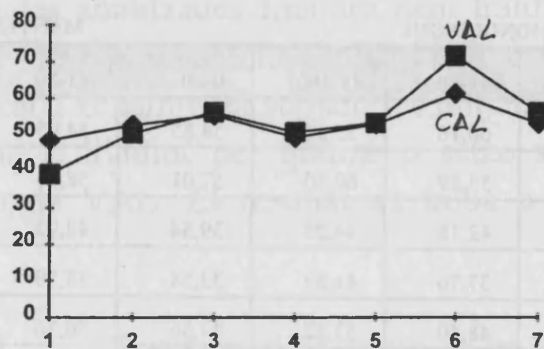
**Taula n° 135 Transformació a centils de les mitjanes de model/zona lingüística (CAL)**

%	MONOLINGUE			MANTENIMENT			ENRIQ
	0-40	41-80	81-100	0-40	41-80	81-100	41-80
C1	50,09	60,16	55,34	54,85	54,05	66,52	61,04
C2	53,57	55,89	60,50	57,01	58,13	60,91	55,63
C3	39,24	42,15	44,25	39,54	42,93	54,49	45,23
C4	36,14	37,76	41,82	33,54	38,79	46,82	31,88
C5	42,00	48,50	53,22	47,56	50,36	57,27	58,54
C6	54,36	58,70	58,18	54,96	58,33	60,23	63,96
C7	58,79	63,19	62,37	56,92	61,72	72,68	69,77
C8	72,14	74,25	74,95	68,35	73,46	66,59	75,73
C9	51,79	51,50	57,60	47,48	54,82	67,27	49,38
C10	35,14	40,55	43,55	32,12	39,54	53,07	37,39
C11	39,56	42,66	47,64	45,64	45,93	52,24	45,46
C12	48,41	53,75	53,17	48,95	53,05	57,75	47,58
C13	48,99	51,83	60,69	46,39	50,32	59,58	38,46
C14	55,21	56,97	63,06	52,44	54,92	75,45	63,12
C15	48,21	52,52	53,88	52,91	56,59	66,59	53,33
$\bar{X}$ total	48,90	52,69	55,34	49,24	52,87	61,16	53,10

Les dades d'aquestes dues taules confirmen la tendència similar dels resultats en les proves de llengua tant en valencià com en castellà, destacant en ambdues llengües el model "Manteniment" en zona 81-100 % de valencianoparlant, seguit pel model "Monolingüe" en zona també 81-100 %. En tercer lloc en les dues llengües es troba el model "Manteniment" 41-80 %. Si considerem el model "Enriquiment", aquest ocupa una posició

més elevada,segona, en els resultats en valencià que en castellà on ocuparia el tercer lloc. Aquestes dades es troben representades en la gràfica següent.

**Gràfic n° 30 Mitjanes en centils model educatiu/zona lingüística**



1, model "monolingüe" 0-40 % valencianoparlants; 2, model "monolingüe" 41-80 %; 3, model "monolingüe" 81-100 %; 4, model "manteniment", 0-40 %; 5, model "manteniment" 41-80 %; 6, model "manteniment" 81-100 %; 7, model "enriquiment", 81-100 %.

Els subjectes que han practicat un programa d'educació bilingüe amb major presència del valencià a nivell educatiu i ambiental són els qui obtenen millors resultats en valencià, però també en castellà, cosa que no passa a l'inrevés. Sembla ser una conclusió prou clara que la presència i el suport educatiu a la llengua minoritzada (valencià) reverteix en un major percentatge d'èxit en el domini escolar de la llengua dominant, mentre que l'ensinistrament escolar en la llengua més potent ( castellà) no produeix cap guany i allunya més els subjectes d'una teòrica situació de bilingüisme equilibrat.

## **CONCLUSIONS**

Som molt conscients de les limitacions que ens trobem en aquest estudi i de les dificultats que n'hi ha a l'hora d'enunciar un seguit de conclusions generals derivades de les nostres observacions i de les dades empíriques que hem aportat al llarg de la investigació. A més a més, està la tentació sempre present en el camp de les Ciències Humanes de confondre els desiderates i les observacions personals amb les condicions estrictament analítiques. Dediquem aquest darrer apartat del treball a sintetitzar les conclusions que hem estat i fer un esborrany d'algun dels elements que es dedueixen per la seua operativització didàctica en el sistema educatiu valencià i en la relació sempre conflictiva que en la societat valenciana existeix entre les dues llengües.

Em primer lloc, al llarg d'aquesta i d'altra investigació (Bueno i Pascual, 1995) de la Universitat de València, hem aconseguit dos instruments (VAL i CAL) que, encara que sempre perfeccionables, es presenten vàlids per detectar, analitzar i relacionar la complexa xarxa de factors que intervenen, en major o menor grau, sobre l'assoliment d'un nivell concret de competència lingüística, tant en valencià com en castellà. Successives aplicacions d'aquests instruments i les conseqüents comparacions dels resultats que s'obtinguen tenint en compte les circumstàncies diferents de l'alumnat de cada aplicació aportaran, a ben segur, noves i valuoses dades pel perfeccionament de l'educació bilingüe valenciana. Un disseny educatiu que tracte d'afavorir la normalització de la llengua minoritzada necessitarà d'aquestes eines i d'altres que caldrà anar produint per diagnosticar exactament els processos subjacents a polítiques educatives que, essent aparentment normalitzadores, potser que no serveisquen per molt més que perpetuar les situacions de les quals s'està partint.

Respecte els models educatius analitzats, extraiem les següents conclusions:

1.- La presència en el curriculum de la llengua minoritzada, el valencià, com llengua instrumental no implica en cap cas, fins i tot en les situacions en que compta amb una presència significativa, un detriment en el nivell assolit de la llengua dominant.

2.- El model "Monolingüe", sense cap presència vehicular del valencià, es mostra com un model molt pobre per assolir uns nivells mínims de competència en valencià. Com ja s'havia comprovat en moltes altres investigacions i països el simple ensenyament d'una llengua com un idioma no serveix per garantir uns nivells acceptables de domini d'aquest idioma per part de l'alumnat i més encara si es tracta de la llengua que socialment està molt més infravalorada.

3.- El nivell de castellà es superior en els models bilingües que en el model "Monolingüe". Encara que les diferències entre els models no resulten significatives en la majoria de les proves de CAL, com a tònica general les puntuacions més elevades es donen en els grups bilingües, el que ens indica que al final de l'escolaritat obligatòria el bilingüisme educatiu, lluny d'augmentar les diferències en quant al domini del castellà, el que ha fet ha segut , com a mínim, igualar-les si més no fer-les superiors en els subjectes amb un major nivell de bilingüisme.

Darrere d'aquest fet podem pensar explicar-lo amb constructes teòrics ampliament acceptats en els estudis científics sobre bilingüisme : les hipòtesis de la "interdependència lingüística" i dels "llindars mínim i màxim" de J. Cummins i el concepte de "bilingüisme additiu" de W. Lambert. Segons aquests autors, és evident que en situacions de llengua minoritzada, com és el cas valencià, un prerrequisit per obtenir un llindar més alt de competència bilingüe és mantindre 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 materna majoritària.

Aquest pareix ser l'efecte que produeix la utilització vehicular del valencià, ja que al tractar de desenvolupar molt el nivell en la llengua materna o minoritzada produeix una mena de "transfer" 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") 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 de l'altra llengua.

Cal tenir present la influència dels factors socioculturals en interacció amb els purament lingüístics o pedagògics per observar que l'efecte no és simètric i així els programes escolars en la llengua dominant no produeixen guanys en la llengua minoritzada. En el nostre cas, els programes monolingües en castellà obtenen pitjors resultats en les variables de VAL, que els dels programes bilingües en les variables de CAL.

En aquest sentit, igual que passa en altres zones de l'Estat Espanyol amb llengua pròpia, podem pensar que el sistema educatiu valencià des del punt de vista lingüístic és simètric, però els seus resultats són disimètrics. El nivell assolit en valencià pels alumnes de programes bilingües és molt superior al que adquireixen alumnes de programes monolingües, mentre que els resultats en castellà no són diferents.

4.- L'ambient sociolingüístic en el qual viu l'alumne té un pes diferencial en el que respecta a l'aprenentatge d'una i altra llengua. Els millors resultats, tant en les proves de VAL com de CAL, es donen en totes les proves en les zones amb més presència del valencià. El monolingüisme ambiental no afavoreix el castellà i molt menys els resultats en valencià.

L'ambient sociolingüístic és una de les raons de la disimetria del sistema educatiu valencià que comentàvem adés. L'alumnat de les zones amb una valencianització alta entra molt prompte i de forma continua en contacte amb les dues llengües arribant a l'escola amb un bagatge molt gran de bilingüisme i de pràctica en les dues llengües. A més a més la seua motivació cap a l'aprenentatge de la llengua minoritzada serà, probablement, molt més forta, tant per motius integratius com funcionals.

Pel contrari, l'alumnat amb poc contacte amb el valencià arribarà a l'escola amb poca pràctica del valencià i al llarg de la seua escolaritat el medi social no li afavoreix l'ús més o menys freqüent del valencià en circumstàncies múltiples i funcionals, mentre que sí que interactuarà constant i preferentment en castellà. Ara bé, cal recordar que segons les dades del nostre estudi i pels motius que hem expressat en l'apartat anterior aquest alumnat no obté millors resultats en castellà.

5.- La combinació de la situació sociolingüística ambiental i el model educatiu produeix resultats diferents i significatius entre els subjectes de la mostra.

Els millors resultats, tant en un idioma com en l'altre, apareixen quan hi ha un programa educatiu bilingüe en una zona amb alta presència del valencià. El tractament escolar de la llengua i l'ús en el medi social i familiar és la combinació que produeix alumnes amb un equilibri més gran entre el valencià i el castellà. Són els estudiants que obtenen les millor qualificacions tant en valencià com en castellà. En aquesta situació observem que no s'hi produeix el conegut "efecte balanci" que propugnava McNamara i els resultats superiors en una llengua no produeixen pèrdues en l'altra.

La segona combinació amb millors resultats en les dues llengües és la de l'alumnat que ha cursat un programa



monolingüe, però es troba immers en una zona de valencianització alta. En aquest cas sembla que el bilingüisme que no practica l'escola està "compensat" pel contacte i la interacció constant de les dues llengües en l'ambient; el que ens posa de relleu l'enorme importància que en allò referent a l'educació bilingüe tenen els factors socioculturals, ja que els resultats d'aquests alumnes en valencià són millors que els d'aquells altres que han seguit un programa educatiu bilingüe, però en zones on hi ha una menor presència i contacte entre les llengües.

Així doncs, al País Valencià el coneixement de la llengua pròpia encara depèn de factors específics com és l'ambient sociolingüístic determinat de la zona en que es troba l'alumnat, mentre que el coneixement del castellà és, en general, independent de molts d'aquests factors, cosa que està en relació a la presència tan potent i uniforme que presenta al llarg de tot el País.

6.- La primera de les funcions discriminants en les tres situacions que hem analitzat els resultats ( model educatiu, zona lingüística i la combinació model educatiu i zona lingüística) sempre explica més de la meitat de la varianza explicada, oscil·lant entre el 51% i el 75 %. Aquesta funció caracteritza fonamentalment l'alumnat de programes bilingües o de zones d'alta valencianització, caracteritzat per un ús més freqüent del valencià i, lògicament, amb una major fluïdesa verbal, per distingir millor les interferències que es produeixen entre els dos idiomes i també per un major domini dels aspectes formals del valencià. Així, doncs, l'ús del valencià és un dels factors que més contribueixen a explicar un millor rendiment en els tests d'ambdues llengües, encara que de manera especial en valencià; tot i que coincidim amb Cummins (1993) en que la competència acadèmica no és el mateix que l'habilitat conversacional i funcional d'una persona en eixa llengua ni que ambdues

habilitats tinguen que estar en un individu al mateix nivell de desenvolupament.

Aquestes característiques esdevenen en el cas valencià quasi condicions per poder ser mínimament qualificat de bilingüe. Fonamentalment es donen en el programa de "Manteniment" en zones d'alta valencianització. Una important presència del valencià en els curricula acadèmics i un ús i presència social important se'ns presenten, de bell nou, com les garanties pràcticament necessàries per poder un alumne esdevindrà bilingüe a l'acaball la seua escolaritat.

L'educació bilingüe al País Valencià des de la seua implantació en diferents models ha anat incorporant progressivament a un nombre major d'estudiants. Diferents estaments socials s'han interrogat moltes vegades sobre els efectes positius i negatius d'aquesta nova situació del valencià en l'ensenyament, interrogants que han estat moltes vegades molt polèmics i apassionats donada la "lingualització" de la vida política (Franch, 1989) que sofreix el País Valencià.

Alguns autors (Vives, 1991) han denunciat la manca d'atenció explícita que els sectors universitaris més implicats han dedicat a la problemàtica sociolingüística i psicolingüística de l'escola valenciana, tirant a faltar el corpus d'investigació generat en altres països o altres zones de l'Estat Espanyol amb situacions bilingües semblants. Contrapesant la realitat exposada per Vives aquesta treball vol ser un eslabó més d'una línia d'investigació i reflexió des del País sobre la pròpia realitat educativa i les llengües.

Miralles et al. (1989) van estudiar els coneixements lingüístics en el Cicle Inicial de l'EGB d'alumnes catalanoparlants escolaritzats en valencià i d'alumnes catalanoparlants escolaritzats en castellà. Els resultats indicaven que no hi havia diferències significatives entre un grup i l'altre

en allò referent al coneixement del valencià i del castellà, però sí que apareixien diferències si s'analitzaven els diferents factors que composaven les proves utilitzades. L'alumnat escolaritzat en valencià mostrava un equilibri més sòlid en l'adquisició de les habilitats pròpies de cada factor que aquells altres estudiants que rebien l'escolaritat en castellà.

Pascual et al. (1989) estudiaren amb alumnes del Cicle Mitjà d'EGB el coneixement del valencià i del castellà. La mostra comparava alumnes que utilitzaven el valencià vehicularment en l'àrea d'experiències front a un altre grup que feia les experiències en castellà. El grup que utilitzava curricularment el valencià progressava en les variables lingüístiques valencianes de manera més sistemàtica i coherent que els que seguien l'ensenyament en castellà. En allò referent a les variables lingüístiques castellanques no apareixien diferències significatives en la variable "Comprensión lectora" però en altres variables el grup escolaritzat en castellà presentava millors resultats que el que seguia un curriculum bilingüe.

Domènech i Pascual (1990) investigaren també en una mostra d'estudiants de Cicle Mitjà la utilització del valencià com llengua vehicular d'ensenyament i van concloure que a les escoles on existeix una forta presència del valencià com llengua vehicular l'alumnat adquireix competències lingüístiques superiors, no sols en valencià, sinó també en algunes variables de domini lingüístic castellà, la qual cosa expliquen com un fenomen de transferència lingüística del valencià al castellà. Pel contrari, a les escoles on predomina el castellà com llengua vehicular i el valencià té una escassa presència no es produeix la transferència lingüística del castellà al valencià, donat el caràcter d'aquell de llengua dominant i d'aquest de llengua minoritzada.

Més recentment Bueno i Pascual (1995) han investigat el nivell assolit en valencià i castellà per alumnes del Cicle Mitjà que han seguit un programa monolingüe, un programa de

manteniment o un programa d'enriquiment lingüístic. Les seues conclusions indiquen que el grup del model "Enriquiment" obté els millors resultats en valencià i el grup "Monolingüe" ho fa en castellà; l'alumnat del model "Manteniment" és el grup intermedi en nombroses proves en valencià i en castellà. Els autors conclouen que la presència curricular del valencià no és perjudicial i atribueixen els resultats de la seua investigació als pocs anys de pràctica del model que analitzen, conclouent que cal uns cinc anys de dedicació més gran per obtenir resultats que siguen favorables als models educatius bilingües.

Aquesta tesi ha analitzat, seguint aquesta línia investigadora de la Universitat de València, el domini del valencià i del castellà per la primera generació que en la història de l'escola pública valenciana ha cursat un programa d'educació bilingüe. Els resultats ens pareixen clars en la direcció que ja hem indicat :

a) el bilingüisme educatiu no produeix cap mancança en ninguna de les dues llengües presents, sinó que , pel contrari, provoca guanys tant en valencià com en castellà.

b) per aconseguir ciutadans bilingües els models educatius a implementar han de donar molta presència a la llengua més desfavorida en el medi social, que en el nostre cas és el valencià. Els models amb poca presència del valencià no obtenen bons resultats en aquesta llengua i a més a més tampoc milloren els seus resultats en castellà.

c) la presència de les llengües en el sistema educatiu és molt important i necessària. Aprofundir en l'ensenyament formal de la llengua minoritzada és una clara necessitat, però si l'objectiu és obtindre ciutadans que dominen les dues llengües, cal tenir molt present la influència del medi social i anar configurant espais socials d'ús del valencià

cada vegada més grans. La importància de la presència i de l'ús social del valencià s'ha mostrat en algunes circumstàncies superior a la influència que pot exercir l'escola.

d) els resultats del sistema educatiu valencià, al finalitzar tot el cicle de l'educació bàsica, es troben en sintonia amb els resultats produïts en altres zones bilingües de l'Estat Espanyol amb més tradició sobre avaluació de l'educació bilingüe com és el cas de Catalunya i Euskadi, amb treballs sobre alumnes de vuitè d'EGB comparant també els nivells assolits de castellà i de l'idioma propi.

A Catalunya Bel et al. (1993) afirmen que l'alumne promedi de vuitè d'EGB coneix prou millor el castellà que el català i que el coneixement del català sembla estar condicionat per una sèrie de circumstàncies, mentre que el castellà és un domini més general; defenen la tesi de que per obtenir un bon domini del català és necessari un esforç complementari per banda de l'escola i la llengua catalana ha d'utilitzar-se com vehicle d'ensenyament. Per la seua banda, a Euskadi, Olaziregi i Sierra (1993) que al final de l'EGB no trobaven diferències en castellà estadísticament significatives entre les submostres de diferents programes educatius que estudien degut fonamentalment al prestigi social d'aquest idioma, mentre que per assolir nivells acceptables d'èuscar calien programes bilingües especialment intensos.

Així, doncs, els resultats de les investigacions del País Valencià i d'aquesta que ara presentem segueixen el mateix patró que les d'altres zones de les Estat Espanyol i d'altres països (Cummins, 1995). Els xiquets i xiquetes escolaritzats en un programa bilingüe dominaran també el castellà igual o millor que els xiquets i xiquetes escolaritzats solament en castellà. Ens suggereix ,a ara al País Valencià, que hi ha una competència

comuna subjacent entre els dos idiomes i que per tant les habilitats acadèmiques del primer i segon idioma són interdependents.

Però per poder gaudir dels avantatges del “transfer” entre una llengua i altra els infants de llengua minoritària han de sentir-se reforçats , si no per la societat, sí per l’escola, encara que , com hem comprovat en les combinacions de model educatiu i zona sociolingüística, el millor és que es senten reforçats tant per l’escola com per la societat. Si aquests parlants de llengua minoritària no tenen cap reforç educatiu que els permeta desenvolupar un mínim de destreses en la seua llengua ( tingam present que els models que hem analitzat només contemplen el desenvolupament d’alguna àrea en valencià, molt distants de programes totalment en valencià) desenvoluparan una forma de bilingüisme empobridora en la qual les habilitats de la L1 seran substituïdes per la L2 i en realitat el seu bilingüisme serà un bilingüisme de transició cap a la L2.

El model monolingüe, amb l’ensenyament d’un idioma com assignatura, no porta en cap cas a assolir uns nivells en la llengua minoritària com en els models en els quals la llengua minoritària és utilitzada com vehicle d’una comunicació real , ja que en els models bilingües el procés d’adquisició de la llengua és similar a l’aprenentatge que es fa en la primera infantesa de l’idioma i els estudiants es concentren més en els continguts que no en la forma. Cal tenir present la poca utilitat del model monolingüe castellà especialment en les zones valencianoparlants i tendir cap la seua eliminació.

Com conclusió final hem de dir que l’educació bilingüe en el País Valencià, si ha de promoure destreses bilingües entre l’estudiant, d’acord amb el precepte de la Llei d’Ús i Ensenyament del valencià, ha de dissenyar-se sobre la utilització el més intensa possible del valencià, d’acord amb un gran

nombre d'investigacions en el contexte internacional i ara també a casa nostra.

Les habilitats en la pròpia llengua donen als xiquets i xiquetes valencians l'oportunitat de sentir la pròpia identitat nacional, accepten la seua història en compte de la negació constant i el rebuig de la llengua pròpia. Açò, amb tota seguretat repercuteix en la seua integritat com ésser humans i augmenta el seu nivell d'autoestima, preparant-los per enfrontar-se a un món plurilingüe i pluricultural.

Els avantatges del bilingüisme educatiu no són només acadèmics. Preparen a la joventut pel respecte a totes les llengües i a totes les cultures. Cal començar pel propi autorespecte i autoestima, cosa que no serà possible si la llengua pròpia no pot ser utilitzada com una eina intel·lectual i d'enriquiment personal.

La clau per solucionar molts problemes del món actual es troba en el coneixement, la valoració i l'acceptació de la pròpia realitat individual i com a poble. El bilingüisme o el multilingüisme ens prepara per tenir les destreses necessàries per viure en una comunitat internacional. Els sistemes educatius tenen molt a veure i per això la vehiculització creixent de la nostra llengua ha de ser un dels eixos vertebradors de les futures innovacions que s'implanten en el sistema educatiu a partir de la LOGSE i la Reforma Educativa.

## **BIBLIOGRAFIA**



**Alsina, A., Arnau, J., Bel, A., Garolera, N., Grijalvo, S. Perera, J i Vila, A. (1983)** *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

**Alvaro, M et al. (1988)** *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

**Amón, J. (1984)**. *Estadística para psicólogos* (2 vol.) Madrid: Pirámide.

**Andersson, T. (1960)**. The optimum age for beginning the study of modern languages. *IRE* vol,6, nº3,298-306.

**Aracil, V. LL. (1966)**. Un dilemà valencià. *Identity magazine*. València: Cambridge Mass.

**Aracil, V. LL. (1982)**. *Papers de sociolingüística*. Barcelona : Ed. La Magrana.

**Arnau, J. (1985)**. Educación en la segunda lengua y rendimientos escolares. Una revisión de la problemática general. En Siguan M. (coord.) *Enseñanza en dos lenguas y rendimientos escolares* .Barcelona:I.C.E.

**Arnau, J. (1989)**. La incorporació de la llengua del territori al sistema d'ensenyament: principis psicopedagògics ,context i models organitzatius. En Servei d'Ensenyament del Valencià (1989) : *Dossier Ensenyament en valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Arnau, J. et al. ( 1992)**. *La educación bilingüe*. Barcelona: I.C.E./Horsori.

**Artigal, J.M.** (1991). Uso-adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Lenguaje y Comunicación*, 7-8, 127-144.

**Artigal, J.M.** (1993). *No se trata de sustituir la lengua materna*. Madrid: El País, 7 de septiembre.

**Artigal, J.M.** (1993). Aprendre tres llengües no és més difícil que aprendr'n una. En *1er Congrés d'el'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana.

**Balkan, L.** (1979). *Efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid : Marova.

**Balluerka, N i Isasi, X.** (1994). El procés de bilingualització al País Basc : factors socials, escolars i individuals. Comunicacions del I Simposi del professorat d'educació infantil i primària d'ensenyaments en valencià. Alcoi. Conselleria d'Educació i Ciència.

**Bartolomé, M.** (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En Dendaluze, I. (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp 102-120) Madrid : Narcea, S.A.

**Bel, A. , Serra, J. M. , Vila, I.** (1993) Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En Siguan. M. (coord.), *Enseñanza en dos lenguas*. (pp 97-110) Barcelona : Horsori.

**Ben Zeev, S.** (1977). The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child Development*, 48, 1009-1018. (versió castellana: Influencia del bilingüismo en la estrategia cognitiva y el desarrollo cognitivo. *Infancia y aprendizaje*, 9, 98-114).

**Bisquerra, R., Forner, A.** (1992) Normativa sobre referencias bibliográficas y citas en el redactado. *Revista Investigación Educativa.*, 19, 81-87.

**Boada, H.** (1986). Comunicación y bilingüismo. En Siguan, M. (coord.) 1986. *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.

**Boada, H., Forns, M.** (1991). Bilingüismo y eficacia comunicativa. *Revista de Logop., Fon., Audiol.* vol. XI, nº 3, 144-150.

**Bloomfield, L.** (1935). *Language*. Londres: Allend and Unwin.

**Bueno, V., Diez, I.** (1993) Influència de la presència curricular del valencià. En *Primer Congrés de l'Escola Valenciana*, València: Federació Escola Valenciana.

**Bueno, V; Pascual, J.** (1995) *Bilingüisme i educació a la Comunitat Valenciana*. Tesi Doctoral (investigació en curs).

**Calatayud, R** (1983). Una experiencia educativa valenciana En Siguan, M. et al.(1983): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona

**Cassany, D., Luna, M., Sanz, G.** ((1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

**Cobarrubias, J.** (1988). *The protection of linguistic minorities in the autonomous communities of Spain*. I Congrés internacional de Droit Linguistique Comparé. Montreal : UQAM

**Comte, A.** (1969). *Sociologie, texts choisis*. Paris: Presses universitaires de France.

**Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.** (1990). *Coneiximent del valencià. Anàlisi dels resultats del padró municipal d'habitants de 1986.* València : Autor.

**Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.** (1992) *Compilació legislativa(1980-1991).* València : Autor

**Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.** (1993) *Disposicions legals 1992.* València : Autor

**Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.** (1995) *Escola en valencià.* València : Autor

**Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.** (1995) *A l'Institut en valencià.* València : Autor

**Cummins, J.** (1978). Bilingualism and the developmen of metalinguistics awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.

**Cummins, J.** (1980). The Croos Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quaterly*, 14,2, 175-187.

**Cummins, J.**(1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* ,21, 37-65.( Original en anglés: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.( 1979) *Review of educational Research*,49,22-251)

**Cummins, J.**(1987). L'éducation bilingue: théorie et mise en oeuvre. En *l'Éducation multiculturelle*. París: O.C.D.E.,pp.323-355.

**Cummins, J.**(1988).Research and theory in bilingual education: the basque situation in international perspective. En *II Euskal*

*Mundu Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco.* Gasteiz-Vitoria, pp198.

**Cummins, J.** (1989). *Empovering minority students.* Sacramento: California Association for Bilingual Education.

**Cummins, J.** ( 1991). Aspectos psicolingüísticos de la educación multilingüe. En *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe.* Las Arenas.Getxo: Fundación Gaztelueta.

**Cummins, J.** (1993). Aspectes psicolingüístics de l'educació bilingüe. En *Ier Congrés de l'Escola Valenciana.* València: Federació Escola Valenciana.

**Cummins, J., Mulcahy,R.** (1978). Orientations to language in Ukrainian-English bilingual children. *Children Development*, 49, 1239-1242.

**Cummins, J., Swain, M.** (1986) Bilingualism in education. Logman: Essex.

**Cucó, A.** (1989). *País i Estat: la qüestió valenciana.* Tres i Quatre. València.

**Cziko, G.** (1992). The evaluation of bilingual education. From necessity and probability to possibility. En *Educational researcher.* Special issues on bilingual education. Vol.21, nº 2.

**De Miguel, M.** (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* Madrid: Narcea S. A.

**Diaz, R.** (1986). Bilingüismo e inteligencia: una revisión. En Siguan M. (coord.) *Las lenguas minoritarias y la educación.* Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.

**Dolz, J. (1988).** *La Psicolingüística: evolució i tendències actuals.* Jornades sobre llengua i Escola ( paper). València.

**Domènech, J. LL. (1990)** *Avaluació i seguiment del valencià com a llengua vehicular d'ensenyament.* Tesis Doctoral (mimeo) València: Facultat de Psicologia. Universitat de València.

**Escola catalana (1990)** *Especial immersió països catalans.* Barcelona: número 274, Novembre.

**Espí Guzmán M.J. (1988)** *Adquisición de segundas lenguas en situación de lenguas en contacto.* Tesis Doctoral. Universitat del País Basc.

**Espi, MJ., Azurmendi MJ.(1988)** *Adquisición de la L2 en situación de lenguas en contacto.* II Congreso Nacional de Psicología Social, Alicante, abril (paper)

**Etxeberria, F. (1992)** *Bilingüismo y educación en el País Vasco.* Donostia: Universidad del País Vasco (inèdit).

**Etxeberria-Baxok.(1990).** Euskara irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren azterketa. En *TANTAK* aldizkaria, 3 zenb.

**Fernández, J., De Tembleque, R., Sánchez, P. (1986).** Educación Bilingüe: Enseñanza de una segunda lengua y lengua extranjera. *Infancia y aprendizaje*, 33, 121-136.

**Fernández, M. (1981)** Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe. *Revista de educación*, 268, 179-200.

**Fishman, J.A. (1976).** *Bilingual Education.* Rowley. Newbury House.

**Fishman, J.A.** (1977). The sociology of bilingual education. En Spolsky, B. i Cooper, R.L. (eds.). *Frontiers of bilingual education*. Rowley H.A. Newbury House.

**Fishman, J. A. , Lovas, J.** (1970) Bilingual education in sociolinguistic perspective. *Tesol Quarterly*, 4, 215-222

**Fitouri, Ch.** (1983). *Biculturalisme, bilingüisme et education*. París: Delachaux et Niestlé.

**Forner, A.** (1993). La investigación del bilingüismo. Clasificación de las investigaciones sobre el bilingüismo y reflexiones críticas sobre los métodos de investigación aplicados en estudios sobre el aprendizaje y uso de las lenguas. En Siguan, M. (coord.)(1993), *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona : I.C.E./Horsori.

**Franch, V.** (1989). Situació actual del règim juridico-lingüístic a la Comunitat Valenciana. En *Dret Lingüístic*. Barcelona: Genralitat de Catalunya.

**Frias, M.D.; Garcia Pérez, J.F, Pascual, J.** (1994). *Fundamentos del diseño de investigación*. València: Cristobal Serrano.

**Fuster, J.** (1956). *Antologia de la poesia valenciana*. Barcelona

**Fuster, J.** (1962). *Nosaltres els valencians*. València: Tres i Quatre.

**Gadner, R.C.** (1985) *Social psychology and second language learning*. Londres Arnold Publishers.

**Gadner, R.C., Lambert, W.** (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts : Newbury House Publishers.

**Gadner, R.C., Lalonde, R. N. Moorcroff, R. i Evers, F.T.** (1987). Second language attrition:the role of motivation and use. *Journal of language and social psychology*. vol6, nº1,29-48.

**Gadner, R. C., Smythe, Clement i Glikzman.** (1976). Second language leearning: A social psychological perspective. *The Canadan Modern language Review*, vol.3, nº 3.

**Garcia Pérez, J.F.; Pascual, J. , Frias, M.D** (1992). *Psicologia experimental. Organización y transformación de datos*. València: Nau llibres.

**Garcia Pérez, J.F, Frias, M.D.; Pascual, J.** (1994). *Modelos e hipótesis en el diseño experimental*. València: Cristobal Serrano.

**Garmendia, C.** (1991) La educación plurilingüe en el País Vasco. En *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Las Arenas.Getxo: Fundación Gaztelueta.

**Genesse, F.** (1987).*Learning Through Two Languages*. Cambridge: Newbury House.

**Genesse, F.** (1992)."The challenge of modern eduation: Diversity". *X Congreso Nacional de Pedagogia*. Salamanca (paper).

**Genesee, F.,Lambert, W. Holobow, N.** (1986) La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. ( original anglés:Second language acquisition trough inmersion: The Canadian Approach). *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.

**Genesse,F. ,Tucker G. R.** (1990). Educación bilingüe. En Husen Postlethwaite , *Enciclopedia internacional de la Educación*, MEC- Vicens Vives, vol.1,634.



**Giles, H (de).** (1977). *Language: ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press.

**Giles, H., Bryne, J.L.** (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of multilingual and multicultural development*, vol 3, nº1, 17-40.

**González, M.** (1981). Practicas bilingües y diferenciación de las habilidades. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol.36, nº3, 535-544.

**González, M.** (1983). Práctica bilingüe y bilingüismo en la población escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 38, nº 5, 975-991.

**Gotzens, A.** (1992). Bilingüismo y sordera. la experiencia belga. *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, vol XII, nº1, 3-9.

**Hamers, J. F., Blanch, M.** (1982). Toward a social psychological model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psycgology*, vol 1, nº1, 29-50

**Hamers, J. F., Blanch, M.** (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Brusel.les: Pierre Mardaga Editeur.

**Hizkuntz Politikarako Idazkaritza** (1986). *EIFE. La enseñanza del euskera: Influencia de les factores*. Vitoria-Gasteiz : Gobierno Vasco.

**Holmstrand, L.E.** (1979). The effects of general school achievement of early commencement of English Instruction. *Uppsala Reports on Educations*, 4, 1-45. Uppsala: Universitat d'Uppsala.

**Husen, T. i Opper, S. (1984).** *Educación multicultural y multilingüe.* Madrid: Narcea.

**Hymes, D. (1967).** Studying the Interaction of Language and Social Life. en *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Londres : Tavistock 1977.

**Iborra, J. (1983)** La situación de la lengua en el sistema educativo valenciano. En Siguan. M. et al. (1983) *Lenguas y educación en el ámbito del estado español.* Barcelona: I.C.E.

**Inglés, J., Guarro, B. (1985).** Uso lingüístico en los medios de comunicación. En Martulena(ed.) *Sociología de las lenguas minorizadas.*Tártalo

**Institut Valencià Estadística. (1994).** Anuari estadístic 1994. València: Generalitat Valenciana.

**Kerlinger, I. (1981).** *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento.*Mexico : Interamericana.

**Krashen, S.P.(1981).** *Second language acquisition and second language learning.* Nova York: Press New.

**Lambert,W. (1967).** A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues,* nº 23.

**Lambert,W. (1972).** A social psychology of bilingualism. *Sociolinguistics.*Penguin Books. Londres.

**Linn, R. L. (1986).** Quantitative methods in research on teaching. En Wittrock,M.C. (ed.) *Hanbook of research on teaching.* Londres: McMillan.

**López, M. (1993).** *Los colegios pioneros del valenciano.* València: Levante-El Mercantil valenciano, 1 desembre

**Lluch, E.** (1976). *La via valenciana*. Tres i Quatre. València.

**Mcnamara, J.** (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of social issues*, 23, 2

**Mackey, W.F.** (1956). Toward a definition of bilingualism. *Journal of the Canadian Linguistic Association*, març 1956, pp1.

**Mackey, W.F.** (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. París: Klincksieck.

**Mackey, W. F.** (1987 a). The description of Bilingualism, *Journal of the Canadian Linguistic Association*, 51

**Mackey, W. F.** (1987 b). Bilingualism and multilingualism. *Sociolinguistics*, Amsterdam.: Walter de Gruyter.

**Mägiste, E.** (1986). Comparación entre dos programas de educación bilingüe. (original anglés: A comparison of two models for bilingual education). *Infancia y aprendizaje*, 33, 63-76.

**Martí, F.** (1994) *El bilingüismo*. Diario Vasco, 10 de Juny

**Miralles, J.L., Gotor, A., Cervera, T., Monterde, H., Sempere, M. C.** (1989). Coneiximents lingüístics a primer cicle d'EGB d'alumnes escolaritzats en valencià. En Servei d'Ensenyament del Valencià (1989): *Dossier Ensenyament en valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Mollà, A.** (1994). *La utopia necessària. (Nacionalisme i societat civil)*. Tarragona: El Mèdol.

**Mollà, A., Palanca, C.** (1987) *Curs de sociolingüística. Vol. 1*. Alzira: Bromera.

**Mollà, A., Viana, A.** (1989). *Curs de sociolingüística, Vol. 2.* Alzira : Bromera.

**Muñiz, J.** (1992) *Teoría clásica de los tests.* Madrid: Pirámide.

**Nelde, P.** ( 1991) Conflictos lingüísticos en la Europa plurilingüe. En *I Jornadas internacionales de Educación Plurilingüe.* Las Arenas-Getxo: Fundación Gaztelueta.

**Ninyoles, R.** (1976). *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat Espanyol.* València: Tres i Quatre.

**Ninyoles, R.** (1986). Situació sociolingüística valenciana: factors estructurals. En Azurmendi M.J. et al. (1986), *Les llengües en l'administració.* València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Ninyoles, R.** (1989). *Estructura social i política lingüística.* Alzira: Bromera.

**Olaziregui, I., Sierra, J.**(1993). Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación. En Siguan. M.(coord.), *Enseñanza en dos lenguas.* (pp 97-110) Barcelona : Horsori.

**Pasqual, J., Domènech, J. LL. et Saez, A** (1989) El valencià com a llengua vehicular d'ensenyament a l'àrea d'experiències. Curs 1986-1987. Primer balança aproximatiu. En Servei d'Ensenyament del Valencià (1989): *Dossier: Ensenyament en valencià.* València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Pasqual, J., Domènech, J. LL.** (1993). El valencià llengua d'ensenyament. Avaluació de l'experiència i ús del valencià com a llengua vehicular a primària-EGB. En *1er Congrés de l'Escola Valenciana.* València: Federació Escola Valenciana.

**Pasqual, V., Sala, V. (1991).** *Un model educatiu per un sistema escolar amb tres llengües.* València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Pasqual, V., Sala, V. (1993).** *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià.* València : Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

**Peracchio, L. A., Cook ,Th. D. (1986).** Avances en el diseño cuasiexperimental.En Dendaluce, I. (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* Madrid : Narcea S.A.

**PérezCasado,R.,Roselló,V.,Ardit,M.,Belenguer,E.,Llobregat, E, Pérez Moragon,F. (1987).** *País Valencià. Geografia i Història.* València : Tres i Quatre

**Pitarch, V. et al. (1981).** *Penyagolosa 1.* València: Tres i Quatre.

**Pitarch, V. (1984).** *Reflexió crítica sobre la llei d'ús i ensenyament del valencià.* València: Quaderns 3 i 4.

**Puig Salellas, J.M. (1983).** La doble oficialitat lingüística com a problema jurídic. *Revista Llengua i Dret*, vol 1, pàgs. 53-78. Barcelona

**Rodriguez F. (1995).** *Bilingüismo y bilingüedad. Análisis sociolingüístico del País Vasco y consecuentes psicopedagógicos.* Comunicació a les Jornades de sociolingüística. Alcoi.

**Ros, M.** (1978). Valores instrumentales e integrativos del valenciano y castellano. En *I Jornadas de Bilingüismo*. València: I.C.E. Universitat València (1979)

**Ruiz-Arkola-López** (1991). *Análisis de las primeras producciones lingüísticas en situaciones de cambio de lengua hogar-escuela*. Investigación del Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz ( citat per Etxebarria, F. 1992).

**Salavert, F., Salavert, R.** (1991). Aspectos psicolingüísticos del niño bilingüe con problemas de lenguaje. *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, vol XI, nº4, 187-196.

**Sánchez Carrión, J. M.** (1985). Fundamentos para una teoría de la territorialidad lingüística. En Martulena (ed.) *Sociología de las lenguas minorizadas*. Tartalo

**Sánchez Carrión, J. M.** (1987). *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia: Elkar

**Sánchez, M.P., Tembleque, R.** (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje*, 33, 3-26.

**Sanchis Guarner, M.** (1989). *La llengua dels valencians*. València: Tres i Quatre, 13.edc.

**Serra, M; Vila, I.** (1986) Panorama histórico de la psicolingüística. En Siguan, M (coord.) *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide

**Siguan, M.(coord.)** (1984) . *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona : I.C.E.

**Siguan, M.(coord.)** (1984). *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona : I.C.E.

**Siguan, M.** (1984). El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico. En Siguan, M (coord.) *Estudios sobre la psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.

**Siguan, M.** (1986). Catalán y castellano en la escuela : Un primer balance. *Infancia y aprendizaje*, 1986, 35-36,1-10.

**Siguan, M.(coord.)** (1986). *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide.

**Siguan, M., Mackey, W.** (1989) *Educación y bilingüismo*. Madrid : Santillana/UNESCO

**Siguan, M. (coord.)** (1993) *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona : I.C.E./Horsori

**Stevens, J.** (1992) *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: LEA

**Tabouret-Keller, A.** (1988). La nocitivé mentale du bilinguisme, cents ans d'errace. *II Euskal Mundu Bitzar-II Congreso Mundial Vasco*. Tomo III pp. 156. Bilbao.

**Titone, R.** (1976). *Bilingües a los tres años.*( Original italià Bilinguismo precoce e educacione bilingue,(1972), Roma: Armando Armando).Barcelona: Fontanella.

**Torrance, E.P. et al.** (1970) . Creative functioning of monolingua and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*,61, 72-75.

**Torró, T., Brotons, V.** (1990). Models d'ensenyament d'aplicació a la Comunitat Valenciana. *I Jornades de Psicolingüística*. Xest, 1990 (paper)

**Treballadors de l'ensenyament (CCOO).** (1993) *La patètica situació de l'ensenyament en valencià*. n° 147. València: autor

**Thurstone L, Thurstone, G.** (1941) **Factorial studies of intelligence**. University Chigado

**Tucker, G. R.** (1977). The linguistic perspective. En *Bilingual education: current perspectives*. vol 2. Airlington.

**Tushima,W.T. i Hogan,T.P.** (1975). vaerbal ability and school achievement of bilingual and monolingual children ages. *Journal of Educational Research*, 68, 349-353.

**UNESCO** (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on fundamental Education. Paris : Autor.

**Vila, I.** (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 21, 4-22.

**Vila, I.** (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe : llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

**Vila, I.** (1988). *Aspectos psicolingüísticos en el desarrollo bilingüe*. Barcelona. I.C.E.

**Vila, I.** (1993). Aspectes didàctics de l'ensenyament bilingüe. En *1er Congrés de l'escola valenciana*. València: Federació Escola Valenciana

**Vila, I.** (1995). Para centrar la cuestión. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 233. Barcelona

**Vila Moreno.** (1995). El castellano en Cataluña. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 233. Barcelona



**Vilhar, X.** (1989). Notas sobre caracterizaçom sociolingüística do galego. En Martulera (de.) *Sociología de las lenguas minorizadas*. Ed. Tartalo.

**Vives, B.** (1979). El fracaso escolar y el bilingüismo. En *Jornadas de bilingüismo*. València: I. C. E.

**Vives, B.** (1991). Una nova situació educativa. En Pasqual i Sala, 1991. València: Generalitat Valenciana-

**Vives, M.** (1991) L'avaluació de les actituds lingüístiques, un model d'investigació a l'escola. En *1er Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana.

**Vives, M.** (1993). La actitud de los escolares mallorquines hacia las lenguas catalana y castellana. En Siguan. M.(coord.), *Enseñanza en dos lenguas*. (pp 97-110) Barcelona : Horsori.

**Volterra, V., Taeschner, T.** (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Child language* (1978), 5, 311-326.

**Weinreich, U.** (1953) *Languages in contact*. La Haya : Mouton.

**Wong Fillmore, L.** (1985). When does teacher talk work as input?. En S.M. Gass i C.G. Madden (eds.) , *Input in Second language Acquisition*. Rowley: Newbury House.

**ÍNDIX TAULES, GRÀFICS, FIGURES I ANNEXOS**



## ÍNDIX DE TAULES

Taula nº1	Grau de coneixement del valencià
Taula nº2	Coneixement del valencià. percentatges en menors de 3 anys.
Taula nº3	Grau de coneixement del valencià segons zones lingüístiques
Taula nº4	Grau de coneixement del valencià segons l'edat
Taula nº5	Grau de coneixement del valencià segons nivell formació acadèmica
Taula nº6	Índex de domini del valencià per comarques
Taula nº7	Índex de domini del valencià per comarques i demografia
Taula nº8	Índex de domini del valencià pels immigrants
Taula nº9	Domini del valencià pels immigrants segons l'any d'arribada
Taula nº10	Nombre d'ítems i temps d'aplicació de les proves de VAL
Taula nº11	Nombre d'ítems i temps d'aplicació de les proves de CAL
Taula nº12	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V1
Taula nº13	Consistència interna de les dades de la prova V1
Taula nº14	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V1
Taula nº15	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C1
Taula nº16	Consistència interna de les dades de la prova C1
Taula nº17	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C1
Taula nº18	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V2
Taula nº19	Consistència interna de les dades de la prova V2
Taula nº20	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V2
Taula nº21	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C2
Taula nº22	Consistència interna de les dades de la prova C2
Taula nº23	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C2
Taula nº24	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V3
Taula nº25	Consistència interna de les dades de la prova V3
Taula nº26	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V3
Taula nº27	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C3
Taula nº28	Consistència interna de les dades de la prova C3
Taula nº29	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C3
Taula nº30	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V4
Taula nº31	Consistència interna de les dades de la prova V4
Taula nº32	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V4
Taula nº33	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C4
Taula nº34	Consistència interna de les dades de la prova C4
Taula nº35	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C4
Taula nº36	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V5
Taula nº37	Consistència interna de les dades de la prova V5
Taula nº38	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V5
Taula nº39	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C5
Taula nº40	Consistència interna de les dades de la prova C5
Taula nº41	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C5
Taula nº42	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V6

Taula n°43	Consistència interna de les dades de la prova V6
Taula n°44	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V6
Taula n°45	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C6
Taula n°46	Consistència interna de les dades de la prova C6
Taula n°47	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C6
Taula n°48	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V7
Taula n°49	Consistència interna de les dades de la prova V7
Taula n°50	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V7
Taula n°51	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C7
Taula n°52	Consistència interna de les dades de la prova C7
Taula n°53	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C7
Taula n°54	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V8
Taula n°55	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V8
Taula n°56	Consistència interna de les dades de la prova V8
Taula n°57	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C8
Taula n°58	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C8
Taula n°59	Consistència interna de les dades de la prova C8
Taula n°60	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V9
Taula n°61	Consistència interna de les dades de la prova V9
Taula n°62	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V9
Taula n°63	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C9
Taula n°64	Consistència interna de les dades de la prova C9
Taula n°65	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C9
Taula n°66	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V10
Taula n°67	Consistència interna de les dades de la prova V10
Taula n°68	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V10
Taula n°69	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C10
Taula n°70	Consistència interna de les dades de la prova C10
Taula n°71	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C10
Taula n°72	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V11
Taula n°73	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V11
Taula n°74	Consistència interna de les dades de la prova V11
Taula n°75	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C11
Taula n°76	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C11
Taula n°77	Consistència interna de les dades de la prova C11
Taula n°78	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V15
Taula n°79	Consistència interna de les dades de la prova V15
Taula n°80	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V15
Taula n°81	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova C15
Taula n°82	Consistència interna de les dades de la prova C15
Taula n°83	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de C15
Taula n°84	Anàlisi estadística de les puntuacions de la prova V16
Taula n°85	Anàlisi estadística de la consistència interna dels ítems de V16
Taula n°86	Consistència interna de les dades de la prova V16
Taula n°87	Iteració i coeficient d'alineació en 2 dimensions (VAL)
Taula n°88	Coordinades de les variables en 2 dimensions ordenades en sentit descendent pel primer eix (VAL)
Taula n°89	Iteració i coeficient d'alineació en 2 dimensions (CAL)

Taula n°90	Coordinades de les variables en 2 dimensions ordenades en sentit descendent pel primer eix (CAL)
Taula n°91	Tipus de distribució de les proves de VAL
Taula n°92	Tipus de distribució de les proves de CAL
Taula n°93	Puntuacions centils de C1,C2,C3,C4,C5
Taula n°94	Puntuacions centils de C6,C7,C8,C9,C10
Taula n°95	Puntuacions centils de C11,C12,C13,C14,C15
Taula n°96	Puntuacions centils de V1,V2,V3,V4,V5
Taula n°97	Puntuacions centils de V6,V7,V8,V9,V10
Taula n°98	Puntuacions centils de V11,V12,V13,V14,V15,V16
Taula n°99	Anàlisi estadística de les puntuacions de l'enquesta
Taula n°100	Distribució de la mostra per cursos acadèmics
Taula n°101	Distribució de la mostra per tractaments educatius
Taula n°102	Distribució comarcal de la mostra
Taula n°103	Distribució d'assignatures en valencià. Model "Manteniment"
Taula n°104	MANOVA (model educatiu)
Taula n°105	Funcions discriminants ( model educatiu)
Taula n°106	Centroides de cada grup ( model educatiu)
Taula n°107	Saturacions canòniques ( model educatiu)
Taula n°108	Predicció de la funció de classificació. Freqüències
Taula n°109	Predicció de la funció de classificació. Percentatges
Taula n°110	Puntuacions mitjanes segons model d'ensenyament
Taula n°111	ANOVA de les puntuacions segons model educatiu
Taula n°112	Contrats significatius entre mitjanes VAL (model)
Taula n°113	Contrats significatius entre mitjanes CAL (model)
Taula n°114	MANOVA (zona sociolingüística)
Taula n°115	Funcions discriminants ( zona sociolingüística)
Taula n°116	Centroides de cada grup ( zona sociolingüística)
Taula n°117	Saturacions canòniques ( zona sociolingüística)
Taula n°118	Predicció de la funció de classificació. Freqüències
Taula n°119	Predicció de la funció de classificació. Percentatges
Taula n°120	Puntuacions mitjanes segons zona sociolingüística
Taula n°121	ANOVA de les puntuacions segons zona sociolingüística
Taula n°122	Contrats significatius entre mitjanes VAL (zona)
Taula n°123	Contrats significatius entre mitjanes CAL (zona)
Taula n°124	MANOVA (model educatiu/zona lingüística)
Taula n°125	Funcions discriminants ( model educatiu/zona lingüística)
Taula n°125	Centroides de cada grup ( model educatiu/zona lingüística)
Taula n°127	Saturacions canòniques ( model educatiu/zona lingüística)
Taula n°128	Predicció de la funció de classificació. Freqüències (zona/model)
Taula n°129	Predicció de la funció de classificació. Percentatges (zona/model)
Taula n°130	Puntuacions mitjanes segons model educatiu i zona sociolingüística
Taula n°131	ANOVA de les puntuacions (model/zona sociolingüística)
Taula n°132	Contrats significatius entre mitjanes VAL (model/zona sociolingüística)
Taula n°133	Contrats significatius entre mitjanes CAL (model/zona sociolingüística)

Taula n°134 Transformació a centils de les mitjanes en model/zona lingüística (VAL)

Taula n°135 Transformació a centils de les mitjanes en model/zona lingüística (CAL)

## ÍNDIX DE GRÀFICS

- Gràfic n°1 Evolució de l'ensenyament en valencià (1983-1995)
- Gràfic n°2 Distribució puntuacions de V01 en 15 intervals
- Gràfic n°3 Distribució puntuacions de C01 en 15 intervals
- Gràfic n°4 Distribució puntuacions de V02 en 15 intervals
- Gràfic n°5 Distribució puntuacions de C02 en 15 intervals
- Gràfic n°6 Distribució puntuacions de V03 en 15 intervals
- Gràfic n°7 Distribució puntuacions de C03 en 15 intervals
- Gràfic n°8 Distribució puntuacions de V04 en 15 intervals
- Gràfic n°9 Distribució puntuacions de C04 en 15 intervals
- Gràfic n°10 Distribució puntuacions de V05 en 15 intervals
- Gràfic n°11 Distribució puntuacions de C05 en 15 intervals
- Gràfic n°12 Distribució puntuacions de V06 en 15 intervals
- Gràfic n°13 Distribució puntuacions de C06 en 15 intervals
- Gràfic n°14 Distribució puntuacions de V07 en 15 intervals
- Gràfic n°15 Distribució puntuacions de C07 en 15 intervals
- Gràfic n°16 Distribució puntuacions de V08 en 15 intervals
- Gràfic n°17 Distribució puntuacions de C08 en 15 intervals
- Gràfic n°18 Distribució puntuacions de V09 en 15 intervals
- Gràfic n°19 Distribució puntuacions de C09 en 15 intervals
- Gràfic n°20 Distribució puntuacions de V10 en 15 intervals
- Gràfic n°21 Distribució puntuacions de C10 en 15 intervals
- Gràfic n°22 Distribució puntuacions de V11 en 15 intervals
- Gràfic n°23 Distribució puntuacions de C11 en 15 intervals
- Gràfic n°24 Distribució puntuacions de V15 en 15 intervals
- Gràfic n°25 Distribució puntuacions de C15 en 15 intervals
- Gràfic n°26 Distribució puntuacions de V16 en 15 intervals
- Gràfic n°27 Centroides dels tres models en les dues funcions discriminants (model educatiu)
- Gràfic n°28 Centroides dels tres models en les dues funcions discriminants (zona lingüística)
- Gràfic n°27 Centroides dels tres models en les dues funcions discriminants (model educatiu/zona lingüística)
- Gràfic n°30 Mitjanes en centils de model educatiu/zona sociolingüística

## INDEX DE FIGURES

- Figura nº1 Representació en l'espai real de la projecció en les coordenades en els eixos  $u$  i  $dos$ .(VAL)
- Figura nº2 Representació en l'espai real de la projecció en les coordenades en els eixos  $u$  i  $dos$ .(CAL)

## INDEX D'ANNEXOS

- Annex nº I Proves de Valencià Anàlisi de Lectoescriptura (VAL)
- Protocol de "Completar paraules"
  - Protocol d' "Ortografia"
  - Protocol d' "Organització categorial"
  - Protocol de "Correspondències"
  - Protocol de "Construir oracions"
  - Protocol de "Riquesa semàntica"
  - Protocol de "Neologismes"
  - Protocol de "Discriminació paraula-no paraula"
  - Protocol d' "Ordenació d'oracions"
  - Protocol de "Producció semàntica"
  - Protocol de "Refransys"
  - Protocol de "Fluïdesa verbal"
  - Protocol de "Dictat" i "Resum"
  - Protocol de "Comprensió lectora"
  - Protocol d' "Interferències"
- Annex nº II Proves de Castellano Anàlisi de Lectoescriptura (CAL)
- Protocol de "Completar palabras"
  - Protocol d' "Ortografia"
  - Protocol d' "Organización categorial"
  - Protocol de "Correspondencias"
  - Protocol de "Construir frases"
  - Protocol de "Riqueza semántica"
  - Protocol de "Neologismos"
  - Protocol de "Discriminación palabra-no palabra"
  - Protocol d' "Ordenar frases"
  - Protocol de "Producción semántica"
  - Protocol de "Refranes"
  - Protocol de "Fluidez verbal"
  - Protocol de "Dictado" i "Resumen"
  - Protocol de "Comprensión lectora"
- Annex nº III Enquesta sociolingüística

**Annex n° IV Resultats estadístics**





## **ANNEXOS**

**ANNEX N° 1**

**VALENCIÀ**

**ANÀLISI**

**LECTO-ESCRITURA**

Edició Experimental  
(gener, 1989)

PASCUAL LLOBELL, Juan  
BUENO RIPOLL, Vicent  
Càtedra de Psicologia  
Experimental  
Facultat de Psicologia  
Universitat de València

COGNOMS \_\_\_\_\_ NOM \_\_\_\_\_

DATA DE NAIXEMENT \_\_\_\_\_ SEXE: H  D

CENTRE \_\_\_\_\_

POBLACIÓ \_\_\_\_\_ COMARCA \_\_\_\_\_

1.

## COMPLETAR PARAULES

Completa les paraules següents amb la lletra que tu cregues que falta per a formar una paraula amb sentit

Per exemple: ALMÍ\_\_AR

V

Has de posar-hi la lletra "V" per a formar la paraula "ALMÍVAR".

Ara intenta-ho tu.

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 1. pro__ar     | <input type="checkbox"/> | 16. a__te      | <input type="checkbox"/> |
| 2. dissa__te   | <input type="checkbox"/> | 17. tèc__ic    | <input type="checkbox"/> |
| 3. a__jectiu   | <input type="checkbox"/> | 18. ca__all    | <input type="checkbox"/> |
| 4. fe__ge      | <input type="checkbox"/> | 19. fra__ment  | <input type="checkbox"/> |
| 5. em__alar    | <input type="checkbox"/> | 20. qualse__ol | <input type="checkbox"/> |
| 6. __uaranta   | <input type="checkbox"/> | 21. pro__ecte  | <input type="checkbox"/> |
| 7. pun__a      | <input type="checkbox"/> | 22. pa__tor    | <input type="checkbox"/> |
| 8. __eologia   | <input type="checkbox"/> | 23. viat__e    | <input type="checkbox"/> |
| 9. pen__a      | <input type="checkbox"/> | 24. fà__il     | <input type="checkbox"/> |
| 10. ama__ona   | <input type="checkbox"/> | 25. cami__a    | <input type="checkbox"/> |
| 11. dol__or    | <input type="checkbox"/> | 26. dan__a     | <input type="checkbox"/> |
| 12. pere__ne   | <input type="checkbox"/> | 27. cla__a     | <input type="checkbox"/> |
| 13. ta__car    | <input type="checkbox"/> | 28. sence__a   | <input type="checkbox"/> |
| 14. pa__au     | <input type="checkbox"/> | 29. __ivern    | <input type="checkbox"/> |
| 15. ava__uació | <input type="checkbox"/> | 30. esco__a    | <input type="checkbox"/> |

2.

**ORTOGRAFIA**

Llig aquestes frases i completa-les amb una de les paraules, o grup, que tens al final de cada frase. Has d'eleger la correcta i marcar-la.

Per exemple:

- Dins la sopa \_\_\_\_\_ una mosca.

.JA	HI HA
-----	-------

La forma correcta, per a aquesta frase, és "HI HA" que apareix marcada.

- |   |        |         |
|---|--------|---------|
| 1. Això que _____ dius no ho sabia.                                   | EM     | HEM     |
| 2. Ara mateix ___ acabat el treball.                                  | EM     | HEM     |
| 3. Quan arribaràs al cine, _____<br>haurà començat la pel·lícula.     | JA     | HI HA   |
| 4. S'ha obert la veda de la _____<br>del conill.                      | CASA   | CAÇA    |
| 5. El jutge diu que no els _____ fins<br>que no li duguen els papers. | CASA   | CAÇA    |
| 6. El compraré _____ m'agrada.  | PERQUÈ | PER QUÈ |
| 7. El televisor no funciona _____ com<br>quan era nou.                | TAMBÉ  | TAN BÉ  |
| 8. No _____ plogut en tot el mes.                                     | A      | HA      |
| 9. _____ el vols, me'l quedaré.                                       | SINÓ   | SI NO   |
| 10. No va anar a València, _____ a<br>Castelló.                       | SINÓ   | SI NO   |

3.

### ORGANITZACIÓ CATEGORIAL

Ara trobaràs grups de paraules. En aquests grups hi ha una paraula que té menys relació amb les altres. MARCA-LA.

Per exemple: en la sèrie

- |   |         |
|---|---------|
|   | rosa    |
|   | clavell |
| X | all     |
|   | gerani  |
|   | dàlia   |

La paraula que marcaries en aquest cas seria "ALL" (que es relaciona amb grups de verdures i no de flors).

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">vi</td><td style="text-align: right;">1</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cervesa</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">llet</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">conyac</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">anís</td><td></td></tr> </table>		vi	1		cervesa			llet			conyac			anís		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">canya</td><td style="text-align: right;">6</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">fil</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">xarxa</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">ham</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">escopeta</td><td></td></tr> </table>		canya	6		fil			xarxa			ham			escopeta		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">sucre</td><td style="text-align: right;">11</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">mel</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">mantega</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">merenga</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">arrop</td><td></td></tr> </table>		sucre	11		mel			mantega			merenga			arrop	
	vi	1																																													
	cervesa																																														
	llet																																														
	conyac																																														
	anís																																														
	canya	6																																													
	fil																																														
	xarxa																																														
	ham																																														
	escopeta																																														
	sucre	11																																													
	mel																																														
	mantega																																														
	merenga																																														
	arrop																																														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cuina</td><td style="text-align: right;">2</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">menjador</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">dormitori</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cadira</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">saló</td><td></td></tr> </table>		cuina	2		menjador			dormitori			cadira			saló		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">martell</td><td style="text-align: right;">7</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">clau</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">serra</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">fusta</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">alicates</td><td></td></tr> </table>		martell	7		clau			serra			fusta			alicates		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">planeta</td><td style="text-align: right;">12</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">núvol</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">satèl.lit</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cometa</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">estel</td><td></td></tr> </table>		planeta	12		núvol			satèl.lit			cometa			estel	
	cuina	2																																													
	menjador																																														
	dormitori																																														
	cadira																																														
	saló																																														
	martell	7																																													
	clau																																														
	serra																																														
	fusta																																														
	alicates																																														
	planeta	12																																													
	núvol																																														
	satèl.lit																																														
	cometa																																														
	estel																																														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">hexàgon</td><td style="text-align: right;">3</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">triangle</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">quadrat</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">circumferència</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">octògon</td><td></td></tr> </table>		hexàgon	3		triangle			quadrat			circumferència			octògon		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">romani</td><td style="text-align: right;">8</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">timó</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">poliol</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">blat</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">espígol</td><td></td></tr> </table>		romani	8		timó			poliol			blat			espígol		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">fideus</td><td style="text-align: right;">13</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">arròs</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">farina</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">oli</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">pa</td><td></td></tr> </table>		fideus	13		arròs			farina			oli			pa	
	hexàgon	3																																													
	triangle																																														
	quadrat																																														
	circumferència																																														
	octògon																																														
	romani	8																																													
	timó																																														
	poliol																																														
	blat																																														
	espígol																																														
	fideus	13																																													
	arròs																																														
	farina																																														
	oli																																														
	pa																																														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cavall</td><td style="text-align: right;">4</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">zebra</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">ase</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">mula</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">lleó</td><td></td></tr> </table>		cavall	4		zebra			ase			mula			lleó		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">camí</td><td style="text-align: right;">9</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">carretera</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">sender</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">via</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">asfalt</td><td></td></tr> </table>		camí	9		carretera			sender			via			asfalt		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">indi</td><td style="text-align: right;">14</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">cristià</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">xinès</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">egipci</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">alemany</td><td></td></tr> </table>		indi	14		cristià			xinès			egipci			alemany	
	cavall	4																																													
	zebra																																														
	ase																																														
	mula																																														
	lleó																																														
	camí	9																																													
	carretera																																														
	sender																																														
	via																																														
	asfalt																																														
	indi	14																																													
	cristià																																														
	xinès																																														
	egipci																																														
	alemany																																														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">guitarra</td><td style="text-align: right;">5</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">violí</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">clarinet</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">arpa</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">bandúrria</td><td></td></tr> </table>		guitarra	5		violí			clarinet			arpa			bandúrria		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">tabac</td><td style="text-align: right;">10</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">café</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">formatge</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">alcohol</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">te</td><td></td></tr> </table>		tabac	10		café			formatge			alcohol			te		<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">singlot</td><td style="text-align: right;">15</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">esternut</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">tos</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">badall</td><td></td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px; display: inline-block;"></td><td style="padding-left: 5px;">tacte</td><td></td></tr> </table>		singlot	15		esternut			tos			badall			tacte	
	guitarra	5																																													
	violí																																														
	clarinet																																														
	arpa																																														
	bandúrria																																														
	tabac	10																																													
	café																																														
	formatge																																														
	alcohol																																														
	te																																														
	singlot	15																																													
	esternut																																														
	tos																																														
	badall																																														
	tacte																																														

4.

## CORRESPONDÈNCIES

Ara trobaràs dues llistes de paraules i la teua tasca consisteix a emparellar cada paraula de la columna esquerra amb una altra de la columna dreta que tinga un significat similar.

Per exemple, a la paraula "SENILITAT" li correspon la paraula "VELLESA". Busca la paraula "VELLESA" a la columna de l'esquerra i la numeres amb el mateix número (1) que "SENILITAT".

Busca la parella de cada paraula i dóna-li el mateix número que tinga la primera paraula.

- |              |                                     |             |
|--------------|-------------------------------------|-------------|
| 1.Senilitat  | <input type="checkbox"/>            | caricatura  |
| 2.Escotilla  | <input type="checkbox"/>            | desganat    |
| 3.Paròdia    | <input type="checkbox"/>            | treballador |
| 4.Ordena     | <input type="checkbox"/>            | lapse       |
| 5.Indiferent | <input type="checkbox"/>            | coeficient  |
| 6.Període    | <input type="checkbox"/>            | mana        |
| 7.Laboriós   | <input checked="" type="checkbox"/> | vellesa     |
| 8.Quocient   | <input type="checkbox"/>            | obertura    |
| 9.Cervell    | <input type="checkbox"/>            | ocultar     |
| 10.Pacte     | <input type="checkbox"/>            | encèfal     |
| 11.Amagar    | <input type="checkbox"/>            | conveni     |

## 5. CONSTRUIR ORACIONS

A continuació trobaràs un primer grup de dues paraules i un segon de tres. Has d'enllaçar cada paraula del primer grup de manera que entre les dues es pugui formar una frase que tinga sentit.

Per exemple:

coll 

1
2

 girar       llegir       2) podrir-se  
col 

1
2

Hem enllaçat **coll** i **girar** perquè podem dir: **Ha girat el coll.**

Hem enllaçat **col** i **podrir-se** perquè podem dir: **La col s'ha podrit.**

Ara fes-ho tu.

- |     |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
|-----|--------------------|---|---|---|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 1.  | el clau<br>la clau | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> encendre  | <input type="checkbox"/> obrir     | <input type="checkbox"/> clavar  |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2.  | carrer<br>carrera  | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> asfaltar  | <input type="checkbox"/> guanyar   | <input type="checkbox"/> escurar |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 3.  | efecte<br>afecte   | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> estimar   | <input type="checkbox"/> rascar    | <input type="checkbox"/> produir |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 4.  | fang<br>sang       | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> entendre  | <input type="checkbox"/> ferir     | <input type="checkbox"/> ploure  |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 5.  | puny<br>pany       | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> colpejar  | <input type="checkbox"/> trencar   | <input type="checkbox"/> cantar  |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 6.  | ànec<br>mànec      | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> riure     | <input type="checkbox"/> girar     | <input type="checkbox"/> volar   |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 7.  | cantar<br>cànter   | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> fumar     | <input type="checkbox"/> beure     | <input type="checkbox"/> ballar  |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 8.  | caça<br>casa       | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> disparar  | <input type="checkbox"/> construir | <input type="checkbox"/> nadar   |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 9.  | pèl<br>pell        | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> bronzejar | <input type="checkbox"/> caminar   | <input type="checkbox"/> créixer |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 10. | moll<br>mall       | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> embarcar  | <input type="checkbox"/> esclafar  | <input type="checkbox"/> llegir  |
| 1   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |
| 2   |                    |   |   |   |                                    |                                    |                                  |



6.

**RIQUESA SEMÀNTICA**

En aquestes frases has de buscar una paraula que en resumesca el significat de la frase.

Per exemple: la capacitat per a recordar es diu...

La paraula adequada seria MEMÒRIA que tu hauries d'escriure en l'espai blanc que hi ha darrere de la frase.

Procura trobar una paraula per cada frase. Si en saps més, escriu la que consideres millor. Si no la saps, passa a la frase següent.

1. Un ninot mogut per fils es un... \_\_\_\_\_
2. És com una obra de teatre, però que no és parlada, sinó cantada. És una ... \_\_\_\_\_
3. Mantenir-se surant i desplaçar-se sobre l'aigua, mitjançant moviments compassats dels braços i les cames és... \_\_\_\_\_
4. Quan algú diverteix o fa riure és diu que té... \_\_\_\_\_
5. Un assumpte que necessita una solució es diu que és un... \_\_\_\_\_
6. Quan algú viatja per plaer es diu que fa... \_\_\_\_\_
7. El corrent natural d'aigua que desemboca en un altre corrent, en un llac o en el mar es diu... \_\_\_\_\_
8. El projectil de les armes de foc es diu... \_\_\_\_\_
9. Quan una cosa existeix des de fa molt de temps es diu que és... \_\_\_\_\_
10. La representació geogràfica d'una part de la superfície terrestre sobre un pla es diu... \_\_\_\_\_

7.

## NEOLOGISMES

En aquesta prova es presenten diferents neologismes (paraules inventades). Cada neologisme apareix en sis frases. La teua faena consistirà a trobar la paraula real que pot substituir el neologisme inventat.

Per exemple:

- Amb la RETACLA pots anar a passejar pel camp.
- Les RETACLES tenen normalment dues rodes.
- Fan carreres de RETACLES en molts països.
- Molts xiquets tenen RETACLES per a fer esport, o jugar.
- Si tens una RETACLA corres més que els xiquets que no en tenen.
- Les RETACLES no utilitzen gasolina.

La paraula real que pot substituir "RETACLA" és "BICICLETA".

- 1.- Les RATASSES es poden menjar.
- Una RATASSA és redona però no pòt botar.
  - A molts xiquets els agraden les RATASSES i en mengen després de dinar.
  - La RATASSA té un color groc vermellós.
  - Diuen que les RATASSES són bones per als constipats.
  - Si tens molta set, pots fer suc de RATASSA.

RATASSA= \_\_\_\_\_

- 2.- Les GABATES poden ser de molts colors.
- Pel meu aniversari volia de regal una GABATA.
  - Molts esports utilitzen GABATES de diferents grandàries.
  - Normalment les GABATES són redones però també hi ha GABATES ovalades.
  - Si tens una GABATA, pots jugar amb els teus amics a molts jocs.
  - Butragueño controla molt bé la GABATA.

GABATA= \_\_\_\_\_

3.- Totes les persones tenim BERO.

- Els inventors tenen molt de BERO.
- El BERO d'una empresa mana més que ningú.
- Quan se'n van tots no en queda BERO.
- Quan un fil s'embolica, costa de trobar el BERO.
- Anar BERO amunt vol dir pujar.

BERO= \_\_\_\_\_

4.- Una DORNA és plana i quadrada, o rectangular.

- Totes les DORNES són diferents per davant i paregudes per darrere.
- En totes les cases hi ha DORNES de persones de la família.
- En les revistes hi ha moltes DORNES.
- En les DORNES es guarda el record de coses que han passat.
- Si no hi ha llum, no ixen les DORNES.

DORNA= \_\_\_\_\_

5.- La RINA és més llarga que ampla.

- La RINA s'usa per a cosir la roba quan es fa malbé.
- Si bé molts rellotges tenen RINES, ara són moda uns que no en tenen.
- És molt difícil trobar una RINA en un paller.
- Unes RINES tenen forat i d'altres no.
- Quan ens clavem una RINA ens fem molt de mal.

RINA= \_\_\_\_\_

6.- El TUM és una qualitat dels objectes que no es veu, però que es nota.

- Tots els homes tenen un TUM, i com més grans són més en tenen.
- Els astronautes, quan van per l'espai, no tenen TUM.
- Les paraules que diuen els savis tenen molt de TUM.
- Quan un camió porta molt de TUM va molt a poc a poc.
- La mare, quan veu que té massa TUM, es posa a dieta.

TUM= \_\_\_\_\_

8. **DISCRIMINACIÓ PARAULA-NO PARAULA**

La teua tasca consisteix a distingir les paraules valencianes de les que no ho són. Marca el "SÍ" en aquelles que cregues que són paraules valencianes, i marca el "NO" en les que no ho siguen. Per exemple:

SÍ  NO COGNOM: és una paraula que té significat ple.

SÍ  NO PLUNA: no és paraula (no existeix).

- |   |   |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO TITET    | 11. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO CARGÓ       |
| 2. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO MARXA    | 12. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO RAR         |
| 3. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO GAVINYET | 13. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO CET         |
| 4. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO MOTX     | 14. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO OMBRA       |
| 5. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO VERGE    | 15. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO RATO        |
| 6. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO CAROTGE  | 16. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO CEBA        |
| 7. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO GREIX    | 17. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO FENSAMENT   |
| 8. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO CAMACUT  | 18. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO ENCREUAMENT |
| 9. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO GORRA    | 19. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO MASIA       |
| 10. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO RECOR   | 20. <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO COURA       |

9.

**ORDENACIÓ D'ORACIONS**

Seguidament apareixeran una sèrie d'oracions desordenades. La teua faena consistirà a ordenar-les perquè tinguen sentit.

Per exemple:

- Taronges m'agrada molt menjar.
- M'agrada molt menjar taronges (aquest seria l'ordre correcte)

1. [parcel.la una s'ha comprat per a un xalet fer-se]

---

2. [l'orfe té no pare mare ni]

---

3. [molt són veïns els teus simpàtics]

---

4. [castanya castanya una igual és no menjar-se que clavar-se una]

---

5. [bon germà teu és el mecànic un]

---

6. [antic Gandia de palau el és molt]

---

7. [la taca jaqueta sang de té una]

---

8. [amic Lluís bon és un]

---

9. [figuera la ràfega vent de ha una tombat]

---

10. [tinc germans dos i germana una]

---

10.

<b>PRODUCCIÓ SEMÀNTICA</b>
----------------------------

Ara apareixeran una sèrie de prefixs i sufixs amb els quals podràs construir paraules amb sentit.

Així, per exemple, de "PORTA\_\_\_\_\_" pots formar paraules com "PORTAOBJECTES" o "PORTAAVIONS", i de "\_\_\_\_\_ET", "PARDALET" o "GATET".

Ara has de fer-ho tu. Has de tenir en compte que només has de formar una paraula per cada prefix o sufix, encara que pugues fer-ne més d'una.

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. PRE _____   | 11. MONO _____  |
| 2. DES _____   | 12. EXTRA _____ |
| 3. IN _____    | 13. MOTO _____  |
| 4. RADIO _____ | 14. A _____     |
| 5. HIPO _____  | 15. POST _____  |
| 6. _____ ETA   | 16. _____ ENC   |
| 7. _____ AS    | 17. _____ ESA   |
| 8. _____ IU    | 18. _____ ADA   |
| 9. _____ OT    | 19. _____ ÒLEG  |
| 10. _____ MENT | 20. _____ ENT   |

11.

REFRANYS

Ara trobaràs uns refranys i quatre explicacions de les quals hi ha una vertadera i tres falses. Marca la vertadera.

Per exemple:

"SER CARN I UNGLA"

- a Ficar-se en el que fa un altre on no el demanen
- b Anar sempre junts
- c Ser incompatibles
- d Estar fets de diferents materials

Com veus, l'explicació més adequada per a aquest refrany és la b, que apareix marcada.

1. "QUI TE FAM SOMNIA ROTLLOS"

- a Volem el que no tenim
- b Es un rotllo tenir fam
- c El millor és conformar-se
- d El que no menja rotllos té fam

4. "TENIR MAL PERDRE"

- a Perdre molt cada vegada
- b No perdre mai
- c Enfadar-se quan un perd
- d Tenir mala sort

2. "-ON HI HA CAMPANA HI HA BADALL"

- a Totes les campanes tenen un badall
- b Les campanes sonen molt bé
- c Les campanes sonen millor sin no són elètriques
- d En tots els llocs hi han coses de moltes classes.

5. "PLOURE SOBRE BANYAT"

- a Ploure en el mar
- b Plorar perquè s'ha banyat
- c Repetir-se una acció
- d Regar tots els dies

3. "-ON VA LA CORDA VA EL POAL"

- a En un pou fa falta la corda per poder traure aigua
- b Les ferramentes són necessaries per poder treballar
- c Són persones o assumptes que sempre van units
- d Dos que són amics

6. "ARC DE MATI LLEVA'T DEL CAMÍ"

- a L'Arc de S. Martí ix pel matí
- b No convé viatjar amb mal oratge
- c L'Arc de S. Martí indica que va a ploure
- d No es pot passar per baix de l'Arc de S. Martí





13.

**LECTAT**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

14.

**RESUM**

Resumeix a la teua manera el que cregues més important de la història

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## QÜESTIONS

A continuació respondràs a una sèrie de preguntes sobre el que has llegit. Marca la resposta correcta.

1. La boga és una planta:
  - a Rocosa.
  - b Aquàtica.
  - c Parasitària.
  - d Enfiladissa.
2. La boga és:
  - a Molt delicada.
  - b Delicada.
  - c Resistent.
  - d Molt resistent.
3. La boga floreix en:
  - a Primavera
  - b Estiu.
  - c Tardor.
  - d Hivern.
4. Les seues flors tenen forma de:
  - a Campana.
  - b Cucurutxo.
  - c Cigar.
  - d Creu.
5. Les espècies més menudes, es recomana plantar-les en:
  - a Estanys menuts.
  - b Estanys mitjans.
  - c Estanys grans.
  - d En qualsevol dels anteriors.
6. Li agrada més:
  - a El ple sol.
  - b El sol o l'ombra parcial.
  - c L'ombra.
  - d Cap de les anteriors.
7. En els estanys artificials se sol plantar:
  - a Directament en l'aigua.
  - b En recipients plens amb terra de test.
  - c Cobertes d'una capa d'arena blanca.
  - d La b i la c són les dues vàlides.
8. Es reproduïxen en:
  - a Primavera.
  - b Estiu.
  - c Tardor.
  - d Hivern.
9. Es reproduïxen per:
  - a Llavors.
  - b Espores.
  - c Esqueixos.
  - d Divisió.
10. Quin d'aquests animals el trobaries al costat de la boga?:
  - a La mona.
  - b La perdiu.
  - c La granota.
  - d El polp.

16.

## INTERFERÈNCIES

Ara et trobaràs amb parelles de paraules o frases. Només una és la correcta. Marca-la.

Exemple:

En la parella:

- Aèrea  
 Aèria

La paraula correcta és aèria.

En la parella

- En dóna l'impressió que tindràs que tornar demà  
 En fa la impressió que hauràs de tornar demà

La frase correcta apareix marcada. Ara fes-ho tu:

- |  |  |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Munyeca<br><input type="checkbox"/> Nina           | 11. <input type="checkbox"/> Tenia que estudiar molt, l'apretaven els exàmens<br><input type="checkbox"/> Calia que estudiàs molt, els exàmens l'apresaven                           |
| 2. <input type="checkbox"/> Anyadir<br><input type="checkbox"/> Afegir         | 12. <input type="checkbox"/> Vés amb compte, no et talles amb la navalla<br><input type="checkbox"/> Ves amb cuidado, no et talles amb la navaixa                                    |
| 3. <input type="checkbox"/> Rialla<br><input type="checkbox"/> Risa            | 13. <input type="checkbox"/> Aquell castell ha permanescut abandonat hasta ara<br><input type="checkbox"/> Aquell castell ha restat abandonat fins ara                               |
| 4. <input type="checkbox"/> Lejia<br><input type="checkbox"/> Lleixiu          | 14. <input type="checkbox"/> No el van inclurir en la llista d'admitits<br><input type="checkbox"/> No el van incloure en la llista d'admesos  |
| 5. <input type="checkbox"/> Vorera<br><input type="checkbox"/> Acera           | 15. <input type="checkbox"/> No t'oblides de posar la taula abans de les nou<br><input type="checkbox"/> No t'oblides de parar taula abans de les nou                                |
| 6. <input type="checkbox"/> Recolzar<br><input type="checkbox"/> Apoiar        | 16. <input type="checkbox"/> El davanter de l'equip rival semblava encantat<br><input type="checkbox"/> El delanter de l'equip rival semblava abobat                                 |
| 7. <input type="checkbox"/> Además<br><input type="checkbox"/> A més           | 17. <input type="checkbox"/> Aquestes ulleres no pesen gens<br><input type="checkbox"/> Aquestes gafes no pesen res  |
| 8. <input type="checkbox"/> Millora<br><input type="checkbox"/> Milloria       | 18. <input type="checkbox"/> Punxa amb el tenedor un tros de melocotó<br><input type="checkbox"/> Punxa amb la forqueta un tros de bresquilla  |
| 9. <input type="checkbox"/> Envolic<br><input type="checkbox"/> Bolic          | 19. <input type="checkbox"/> Va morir sobtadament sense saber el que passava<br><input type="checkbox"/> Va morir de repent sense saber lo que passava                               |
| 10. <input type="checkbox"/> Tropessar<br><input type="checkbox"/> Entropessar | 20. <input type="checkbox"/> He molgut el café i l'he guardat amb els productes alimenticis<br><input type="checkbox"/> He mòlt el café i l'he guardat amb els productes alimentaris |

## ANNEX N° 2

REGLAS

CONDICIONES

CONTENIDO

POSICIONES

1.

Completar los datos  
de la ficha para formar  
por ejemplo el  
número de identificación  
"VALIDATED"

Ahora sustituir

1. el número

2. el grupo

3. de edad

4. de actividad

5. de sexo

6. de estado

7. de nivel de instrucción

8. de tipo de ocupación

9. de estado civil

10. de número de hijos

11. de edad de los hijos

12. de número de hermanos

13. de número de hijos

14. de sexo

# CASTELLANO

## ANÁLISIS

# LECTOESCRITURA

Edición Experimental  
(enero 1989)

PASCUAL LLOBELL, Juan  
BUENO RIPOLL, Vicent  
Cátedra de Psicología  
Experimental  
Facultad de Psicología  
Universitat de València

APELLIDOS \_\_\_\_\_ NOMBRE \_\_\_\_\_

FECHA DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_ SEXO: V  M

CENTRO \_\_\_\_\_

POBLACIÓN \_\_\_\_\_ COMARCA \_\_\_\_\_

1. **COMPLETAR PALABRAS**

Completa las siguientes palabras con la letra que tú creas que falte para formar una palabra con sentido.

Por ejemplo: si aparece VA\_\_IENTE  L

Has completado con la letra "L" para formar la palabra "VALIENTE"

Ahora inténtalo tú:

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 1. ca__erna    | <input type="checkbox"/> | 16. __ubina    | <input type="checkbox"/> |
| 2. al__ornoz   | <input type="checkbox"/> | 17. pri__ma    | <input type="checkbox"/> |
| 3. bo__eo      | <input type="checkbox"/> | 18. cor__ón    | <input type="checkbox"/> |
| 4. ad__etivo   | <input type="checkbox"/> | 19. cora__e    | <input type="checkbox"/> |
| 5. car__oma    | <input type="checkbox"/> | 20. bi__ar     | <input type="checkbox"/> |
| 6. ve__etal    | <input type="checkbox"/> | 21. in__ección | <input type="checkbox"/> |
| 7. __uvia      | <input type="checkbox"/> | 22. ma__úscula | <input type="checkbox"/> |
| 8. o__ispo     | <input type="checkbox"/> | 23. gru__a     | <input type="checkbox"/> |
| 9. ca__uela    | <input type="checkbox"/> | 24. ti__eras   | <input type="checkbox"/> |
| 10. hue__te    | <input type="checkbox"/> | 25. di__ital   | <input type="checkbox"/> |
| 11. a__edrez   | <input type="checkbox"/> | 26. di__estión | <input type="checkbox"/> |
| 12. no__illo   | <input type="checkbox"/> | 27. bata__ón   | <input type="checkbox"/> |
| 13. e__tensión | <input type="checkbox"/> | 28. vi__ente   | <input type="checkbox"/> |
| 14. a__eto     | <input type="checkbox"/> | 29. e__ótico   | <input type="checkbox"/> |
| 15. a__aricia  | <input type="checkbox"/> | 30. desma__o   | <input type="checkbox"/> |

2.

## ORTOGRAFIA

Vas a leer unas frases y en cada una de ellas hay un espacio en blanco que tú debes completar con una de las palabras que tienes al final de cada frase. Debes elegir la correcta y marcarla.

Por ejemplo:

- Se fue \_\_\_\_\_ la puesta de sol desde la playa.

A VER

HABER

La forma correcta para esta frase sería "A VER", que aparece marcada.

- |  |         |          |
|--|---------|----------|
| 1. En la urna yo voy a _____                     | BOTAR   | VOTAR    |
| 2. ¡_____ que ver, qué elegante te has puesto!   | AY      | HAY      |
| 3. No se lo que _____ hecho de estar allí.       | ABRIA   | HABRIA   |
| 4. Tendrían que _____ más el consumo de alcohol. | GRAVAR  | GRABAR   |
| 5. Esa noticia me ha dejado _____.               | DESECHO | DESHECHO |
| 6. Ya no hace calor _____ se ha puesto el sol.   | PORQUE  | POR QUE  |
| 7. Estos pantalones no están _____ como dices.   | TAMBIÉN | TAN BIEN |
| 8. Sus descubrimientos lo han _____ famoso.      | HECHO   | ECHO     |
| 9. No _____ cesado de llover en toda la noche.   | A       | HA       |
| 10. No crecerás _____ comes.                     | SINO    | SI NO    |

### 3. ORGANIZACION CATEGORIAL

Ahora vas a encontrarte con grupos de palabras; en cada grupo hay una palabra que guarda menos relación con las demás, MARCALA.

Por ejemplo: en la serie

- gente
- piara
- tropa
- legión
- personas

La palabra que marcaríamos en este caso sería PIARA (que se relaciona con grupo de animales y no de personas).

<input type="checkbox"/> azada <input type="checkbox"/> ratrillo <input type="checkbox"/> flor <input type="checkbox"/> tijera <input type="checkbox"/> hoz	1	<input type="checkbox"/> planeta <input type="checkbox"/> satélite <input type="checkbox"/> estrella <input type="checkbox"/> sol <input type="checkbox"/> astronauta	6	<input type="checkbox"/> gigante <input type="checkbox"/> coloso <input type="checkbox"/> enano <input type="checkbox"/> mole <input type="checkbox"/> grandioso	11
<input type="checkbox"/> ajo <input type="checkbox"/> cebolla <input type="checkbox"/> zanahoria <input type="checkbox"/> patata <input type="checkbox"/> alcachofa	2	<input type="checkbox"/> castillo <input type="checkbox"/> iglesia <input type="checkbox"/> puente <input type="checkbox"/> ayuntamiento <input type="checkbox"/> escuela	7	<input type="checkbox"/> fiesta <input type="checkbox"/> velada <input type="checkbox"/> carnaval <input type="checkbox"/> concurso <input type="checkbox"/> feria	12
<input type="checkbox"/> león <input type="checkbox"/> gato <input type="checkbox"/> leopardo <input type="checkbox"/> tigre <input type="checkbox"/> lince	3	<input type="checkbox"/> musaraña <input type="checkbox"/> ballena <input type="checkbox"/> oso <input type="checkbox"/> perro <input type="checkbox"/> gallina	8	<input type="checkbox"/> perro <input type="checkbox"/> araña <input type="checkbox"/> manzana <input type="checkbox"/> cigüeña <input type="checkbox"/> topo	13
<input type="checkbox"/> Alicante <input type="checkbox"/> Castellón <input type="checkbox"/> Vinarós <input type="checkbox"/> Picasent <input type="checkbox"/> Madrid	4	<input type="checkbox"/> baloncesto <input type="checkbox"/> balonmano <input type="checkbox"/> fútbol <input type="checkbox"/> rugby <input type="checkbox"/> natación	9	<input type="checkbox"/> hierro <input type="checkbox"/> alambre <input type="checkbox"/> alpaca <input type="checkbox"/> bronce <input type="checkbox"/> hojalata	14
<input type="checkbox"/> pino <input type="checkbox"/> ciprés <input type="checkbox"/> olivo <input type="checkbox"/> abeto <input type="checkbox"/> eucalipto	5	<input type="checkbox"/> panel <input type="checkbox"/> goma <input type="checkbox"/> pegamento <input type="checkbox"/> cola <input type="checkbox"/> resina	10	<input type="checkbox"/> rojo <input type="checkbox"/> bermellón <input type="checkbox"/> carmín <input type="checkbox"/> púrpura <input type="checkbox"/> verde	15



4.-

## CORRESPONDENCIAS

Ahora vas a encontrar dos listas de palabras; tu tarea consiste en enlazar cada palabra de la columna de izquierda con otra palabra de la columna derecha que tenga un significado similar.

Por ejemplo: a la palabra "ADICIONAL" le corresponde la palabra "EXTRA". Busca la palabra "EXTRA" en la columna de la izquierda y la numeras con el mismo número (1) que "ADICIONAL".

Busca la pareja de cada palabra y dále el mismo número que tenga la primera palabra.

- |                   |                                     |           |
|-------------------|-------------------------------------|-----------|
| 1. Adicional      | <input type="checkbox"/>            | Indudable |
| 2. Abominación    | <input type="checkbox"/>            | Uso       |
| 3. Despilfarrar   | <input type="checkbox"/>            | Sustituto |
| 4. Incuestionable | <input type="checkbox"/>            | Queja     |
| 5. Misericordioso | <input type="checkbox"/>            | Tirar     |
| 6. Recriminación  | <input type="checkbox"/>            | Canapé    |
| 7. Utilización    | <input type="checkbox"/>            | Herencia  |
| 8. Antorcha       | <input type="checkbox"/>            | Odio      |
| 9. Sofá           | <input type="checkbox"/>            | Piadoso   |
| 10. Legado        | <input type="checkbox"/>            | Tea       |
| 11. Sucedaneo     | <input checked="" type="checkbox"/> | Extra     |

5.

<b>CONSTRUIR FRASES</b>
-------------------------

A continuación encontrarás un primer grupo de dos palabras u un segundo de tres. Has de enlazar cada palabra cada palabra del primer grupo con una del segundo grupo de modo que entre las dos se pueda formar una frase que tenga sentido.

Por ejemplo:

callar 

1
2

1
---

 deber
        beber
       

2
---

 sujetar

collar 

2
---

Hemos enlazado **callar** y **deber** porque podemos decir: "**Debes callar en determinadas situaciones**". Hemos enlazado **collar** y **sujetar** porque podemos decir: "**Sujeta al perro por el collar**".

Ahora hazlo tú.

- |            |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
|------------|---|---|---|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Vaca    | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> entender | <input type="checkbox"/> atornillar  | <input type="checkbox"/> ordeñar    |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Baca       |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2. Jugo    | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td> </td></tr></table> | 1 |   | <input type="checkbox"/> exprimir | <input type="checkbox"/> participar  | <input type="checkbox"/> llover     |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
|            |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Juego      |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 3. Onda    | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> asfaltar | <input type="checkbox"/> profundizar | <input type="checkbox"/> transmitir |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Honda      |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 4. Objetar | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> caminar  | <input type="checkbox"/> comprar     | <input type="checkbox"/> rehusar    |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Objeto     |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 5. Llamar  | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> repartir | <input type="checkbox"/> arder       | <input type="checkbox"/> vocear     |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Llamear    |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 6. Valla   | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> saltar   | <input type="checkbox"/> reir        | <input type="checkbox"/> madurar    |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Baya       |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 7. Asta    | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> acabar   | <input type="checkbox"/> comer       | <input type="checkbox"/> clavar     |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Hasta      |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 8. Vello   | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> presumir | <input type="checkbox"/> crecer      | <input type="checkbox"/> subir      |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Bello      |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 9. Raya    | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> escribir | <input type="checkbox"/> encontrarse | <input type="checkbox"/> cocinar    |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Ralla      |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 10 Revelar | <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr></table> | 1 | 2 | <input type="checkbox"/> amotinar | <input type="checkbox"/> fotografiar | <input type="checkbox"/> leer       |
| 1          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| 2          |   |   |   |                                   |                                      |                                     |
| Rebelar    |   |   |   |                                   |                                      |                                     |

6.

**RIQUEZA SEMANTICA**

En estas frases has de buscar una palabra que resuma el significado de la frase.

Por ejemplo: al tiempo que ha vivido una persona desde que nació hasta ahora se le dice...

La palabra adecuada sería EDAD, que tú tienes que escribir en el espacio en blanco que hay detrás de la frase.

Procura encontrar una palabra por cada frase. Si sabes más, escribe la que consideres mejor. Si no la sabes, pasa a la frase siguiente.

1. Por él sabemos en qué momento de la jornada nos encontramos, si llegaremos tarde al colegio o cuánto falta para que empiece el programa de TV. Es el ... \_\_\_\_\_
2. El médico de los animales es el ... \_\_\_\_\_
3. Un hombre muy rico es ... \_\_\_\_\_
4. Las personas que tienen más habilidades con la mano izquierda que con la derecha son ... \_\_\_\_\_
5. Tomar impulso con las piernas y elevarse en el aire es ... \_\_\_\_\_
6. La boca de un volcán recibe el nombre de ... \_\_\_\_\_
7. Las cosas que se cortan o rayan con dificultad son ... \_\_\_\_\_
8. Un terreno que produce abundantes cosechas es ... \_\_\_\_\_
9. Algo que sucede de repente es ... \_\_\_\_\_
10. Un hombre que carece de fortuna es ... \_\_\_\_\_

7.

## NEOLOGISMOS

En esta prueba se presentan una serie de palabras inventadas (neologismos). Cada una de estas palabras aparece en mayúsculas en seis oraciones. Tu tarea consistirá en encontrar la palabra real que puede sustituir a la palabra inventada.

Por ejemplo:

- La SAFRA es muy blanca
- Hay personas a las que no les gusta la SAFRA.
- La SAFRA la dan las hembras de los mamíferos.
- Los niños deben beber mucha SAFRA para crecer.
- Hay animales que producen la SAFRA que nosotros bebemos.
- Los bebes se alimentan de SAFRA porque no tienen dientes.

La palabra que puede sustituir a SAFRA (palabra inventada) es LECHE.

Ahora hazlo tú.

- 1.- Los POPLOS pueden ser muy divertidos.
  - Hay POPLOS muy largos y otros cortos.
  - Cuando estoy aburrido muchas veces cojo un POPLO.
  - Hace muchos años la Inquisición quemó muchos POPLOS.
  - Hay lugares públicos donde puedes ir a consultar POPLOS
  - Los POPLOS nos ayudan a aprender muchas cosas.

POPLOS= \_\_\_\_\_

- 2.- Los ROLONES salen de la tierra.
  - Hay ROLONES de muchas clases.
  - Los ROLONES nos proporcionan oxígeno y por eso debemos cuidarlos.
  - A muchos niños les gusta subirse a un ROLON.
  - Los ROLONES suelen ser verdes.
  - En la luna no hay ROLONES.

ROLON= \_\_\_\_\_

- 3.- El PRO cuando se asa se vuelve negro.
- En las tiendas el PRO se compra sólido pero se consume líquido.
  - El PRO nos ayuda a despertarnos.
  - El PRO no es bueno para los niños.
  - Aunque a la gente le gusta el PRO caliente, en verano lo piden frío.
  - En un PRO puede pedirse un refresco.

PRO= \_\_\_\_\_

- 4.- El SURSO es muy grande.
- Dentro de un SURSO pueden caber muchas personas.
  - En las ciudades suelen haber muchos SURSOS.
  - Los SURSOS tienen cuatro o más ruedas.
  - Hay gente que prefiere caminar que ir en SURSO.
  - Cuando en el colegio salimos de excursión vamos normalmente en SURSO.

SURSO= \_\_\_\_\_

- 5.- El CILE es un producto que desprenden los coches, las casas y algunos hombres.
- El CILE no se puede coger con las manos.
  - El CILE se ve más de día que de noche.
  - Cuando hay mucho CILE no se ve nada.
  - El CILE no es bueno para la salud.
  - Los indios se comunican por medio del CILE.

CILE= \_\_\_\_\_

- 6.- Casi todas las cosas que compramos llevan un CLOS.
- El CLOS sirve para distinguir productos parecidos.
  - Cosas diferentes pueden tener el mismo CLOS.
  - Algunas veces decimos el CLOS y no el nombre de la cosa.
  - Algunos niños tienen un CLOS cuando nacen pero normalmente es una característica de los objetos y no de las personas.
  - Los vaqueros utilizan un hierro caliente para poner el CLOS a las vacas.

CLOS= \_\_\_\_\_

8.

**DISCRIMINACION PALABRA NO-PALABRA**

Tu tarea consiste en distinguir las son palabras castellanas de las que no lo son.

Marca el SI en aquellas que creas que son palabras castellanas y marca el NO en las que no lo sean

Por ejemplo:

SI  NO SAVIA: es una palabra con significado pleno.

SI  NO ZARALO: no es palabra (no existe)

1.  SI  NO CANTORIA

11.  SI  NO LECHO

2.  SI  NO BONIGOTE

12.  SI  NO ESCORIA

3.  SI  NO CATAR

13.  SI  NO PIJARO

4.  SI  NO SATO

14.  SI  NO LOMAN

5.  SI  NO BETO

15.  SI  NO JABATO

6.  SI  NO RETICULO

16.  SI  NO RECOS

7.  SI  NO FICUS

17.  SI  NO REOS

8.  SI  NO MITADA

18.  SI  NO ESPATULA

9.  SI  NO PANTO

19.  SI  NO BELLO

10.  SI  NO AIMA

20.  SI  NO ESPATIA

9.

**ORDENAR FRASES**

A continuación vas a leer una serie de frases desordenadas. Tu trabajo consistirá en ordenarlas para que tengan sentido. Por ejemplo:

- pobre alumbrado el de era calle muy la
- El alumbrado de la calle era muy pobre (este sería el orden correcto)

1. [charcos los lleva para botas agua de]

---

2. [en resulta rios peligroso nadar los]

---

3. [los agradables son animales perros]

---

4. [lugar circo de es el distracción un]

---

5. [a verano playa en vamos la]

---

6. [hay noria las una todas en ferias]

---

7. [son fallas fiestas Valencia más en las populares las]

---

8. [son racionales los animales hombres]

---

9. [leer analfabeto sabe no el]

---

10. [exceso perjudicial es salud en fumar la para]

---

10.

**PRODUCCION SEMANTICA**

A partir de los siguientes sufijos y prefijos debes construir una palabra que tenga significado.

Así, por ejemplo de "TRANS\_\_\_\_\_" se puede originar la palabra "TRASPORTAR" o "TRANSPORTE", y de "\_\_\_\_ON" "GIGANTÓN" o "PROBLEMÓN".

Ahora hazlo tú, pero recuerda que solo debes escribir una sola palabra por cada uno de los prefijos o sufijos aunque se te ocurran más.

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. HIPER_____  | 11. PRO_____    |
| 2. ANTE_____   | 12. RE_____     |
| 3. SUB_____    | 13. POSTER_____ |
| 4. VICE_____   | 14. SOBRE_____  |
| 5. EX_____     | 15. EQUI_____   |
| 6. _____ MENTE | 16. _____ AVO   |
| 7. _____ AZO   | 17. _____ ENCIA |
| 8. _____ ITO   | 18. _____ TIVO  |
| 9. _____ UCHA  | 19. _____ DURIA |
| 10. _____ ILLA | 20. _____ TARIO |



11.

REFRANES

Ahora leerás unos refranes y cuatro explicaciones de las cuales hay una verdadera y tres falsas. Tacha la verdadera.

Por ejemplo: "NO ESTÁ EL HORNO PARA BOLLOS"

- a En el horno no caben más pasteles.
- b El horno está frío.
- c Cuidado con lo que le dices, está muy enfadado.
- d No está de moda comer bollos.

Como ves, la explicación más adecuada para este refrán es la número tres que aparece subrayada.

1. "CUANDO EL RIO SUENA, AGUA LLEVA"

- a Cuando el rio hace ruido es porque llueve.
- b Si hace ruido es porque las aguas no están quietas.
- c Cuando corre un rumor es porque existe algo acerca de tema.
- d Todo rumor manifiesta algo de verdad.

2. "EL QUE LA SIGUE LA CONSIGUE"

- a Las pistas son lo más importante.
- b Todo se consigue sólo con seguirlo.
- c La perseverancia es premiada.
- d Hay que ser discretos para seguir a alguien.

3. "EN BOCA CERRADA NO ENTRAN MOSCAS"

- a A pedir de boca
- b Dejar con la boca abierta
- c Boca cerrada, no dice nada
- d Por la boca muere el pez

4. LA PEREZA NO HACE CABEZA

- a Falta de ganas de moverse
- b Para levantarse de la cama no hay que pensárselo
- c Las personas inteligentes no son decididas
- d Aprender requiere esfuerzo

5. "NO POR MUCHO MADRUGAR AMANECE MÁS TEMPRANO"

- a Es bueno prevenir lo que va a pasar.
- b Madrugar no es bueno para la salud.
- c No es conveniente acostarse tarde.
- d No sirve de nada querer anticipar cosas que tienen que ocurrir a su tiempo

6. "PAN CON PAN COMIDA DE TONTOS"

- a Desentenderse de lo que ocurre a alguien
- b Resulta soso hacer algo entre personas iguales
- c Indiferencia por lo que le ocurra a alguien
- d Es una tontería ponerse a régimen





## CUESTIONES

A continuación responderás a una serie de preguntas sobre lo que has leído. Marca la respuesta correcta.

1. La aralia crece

- a en terrenos arenosos
- b en terrenos margosos
- c en terrenos calizos
- d en cualquier terreno

2. La aralia tiene forma

- a redondeada
- b alargada
- c aplastada
- d irregular

3. La aralia es

- a un bulbo
- b un árbol
- c una hierba
- d una hortaliza

4. La aralia florece en

- a primavera
- b verano
- c otoño
- d invierno

5. Para poderla cultivar bien, el terreno ha de ser:

- a muy húmedo
- b un poco húmedo
- c seco
- d muy seco

6. La aralia

- a tiene espinas pequeñas
- b tiene espinas grandes
- c puede tener espinas o no según la estación del año
- d no tiene espinas

7. La aralia es uno de los adornos más populares en:

- a jardines grandes
- b jardines pequeños
- c macetas
- d floreros

8. La aralia se reproduce en

- a primavera
- b verano
- c otoño
- d invierno

9. La aralia la reproducimos

- a por bulbos
- b por semillas
- c por esporas
- d por retoños

10. En cuánto a su tamaño, ¿con cuál de estos árboles y plantas lo podríamos comparar?

- a con la lechuga
- b con la higuera
- c con el roble
- d con el helecho

**ANNEX N° 3**

## ENQUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA

COGNOMS \_\_\_\_\_ NOM \_\_\_\_\_  
CENTRE \_\_\_\_\_  
POBLACIÓ \_\_\_\_\_ COMARCA \_\_\_\_\_

1 Els que viviu a casa teua es parleu:

Sempre en valencià   
Sempre en castellà   
En valencià i castellà   
Altres

2 Amb els companys al pati parles:

Sempre en valencià   
Més valencià que castellà   
Tant valencià com castellà   
Més castellà que castellà   
Sempre en castellà

3 Amb els teus amics de fora de l'escola parles:

Sempre en valencià   
Més valencià que castellà   
Tant valencià com castellà   
Més castellà que castellà   
Sempre en castellà

4 Amb les persones majors que no són de casa ni de l'escola parles:

Sempre en valencià   
Més valencià que castellà   
Tant valencià com castellà   
Més castellà que castellà   
Sempre en castellà

**5 Llegeixes contes i historietes:**

<b>Sempre en valencià</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més valencià que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Tant valencià com castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més castellà que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Sempre en castellà</b>	<input type="checkbox"/>

**6 Veus programes de televisió:**

<b>Sempre en valencià</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més valencià que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Tant valencià com castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més castellà que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Sempre en castellà</b>	<input type="checkbox"/>

**7 Escrius als teus amics o familiars:**

<b>Sempre en valencià</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més valencià que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Tant valencià com castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més castellà que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Sempre en castellà</b>	<input type="checkbox"/>

**8 Amb els professors de l'escola parles:**

<b>Sempre en valencià</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més valencià que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Tant valencià com castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Més castellà que castellà</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Sempre en castellà</b>	<input type="checkbox"/>