

**Conocimiento lingüístico de los escolares de la franja
oriental de Aragón e implicaciones curriculares del
tratamiento de las lenguas**

Ángel HUGUET CANALIS

I S B N: 84-89727-64-3
Depósito Legal: S. 54-98

Servei de Publicacions
Universitat de Lleida

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN

2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

2.1. Modelos de educación bilingüe

2.2. La evaluación de la educación bilingüe en el Estado Español

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

4. HIPÓTESIS

5. METODOLOGÍA

5.1. Variables utilizadas en la investigación

5.1.1. Condición Lingüística Familiar (CLF)

5.1.2. Situación Socioprofesional (SSP)

5.1.3. Cociente Intelectual (CI)

5.1.4. Situación Geográfica (SITGEO)

5.1.5. Opcionalidad (OPC)

5.2. Muestra

5.2.1. Selección de la muestra

5.2.2. Composición de la muestra

5.2.3. Características de la muestra

5.2.4. Homogeneidad de los grupos de comparación en relación a la situación socioprofesional y al cociente intelectual

5.3. Instrumentos de evaluación

5.3.1. Cuestionario sobre tratamiento curricular de las lenguas

5.3.2. Cuestionario socio-profesional, lingüístico y de actitudes

5.3.3. Prueba de inteligencia

5.3.4. Evaluación del conocimiento de lengua catalana

5.3.4.1. Descripción de la prueba

5.3.4.2. Puntuaciones globales

5.3.5. Evaluación del conocimiento de lengua castellana

5.4. Procedimientos

5.5. Tratamiento de resultados

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

6.1. HIPOTESIS 1ª: Conocimiento de las lenguas

6.2. HIPOTESIS 2ª: Interdependencia lingüística

6.3. HIPOTESIS 3ª: Actitudes

7. CONCLUSIONES

8. REFERENCIAS

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS (MODELOS A, B, C)

ANEXO II: CUESTIONARIO SOCIOPROFESIONAL, LINGÜÍSTICO Y DE ACTITUDES (MODELOS A, B, C)

ANEXO III: PRUEBAS PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE LENGUA CATALANA

ANEXO IV: PRUEBAS PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE LENGUA CASTELLANA

Mi agradecimiento personal a los Centros (alumnado, profesorado y equipos directivos) que con su predisposición facilitaron enormemente mi tarea. Asimismo quiero agradecer el apoyo institucional recibido desde las Direcciones Provinciales del M.E.C. de Huesca y Zaragoza, de la Delegació Territorial d'Ensenyament de Lleida y de los Vice-rectorats de Relacions Institucionals i Serveis de Campus de la Universitat de Lleida y el de Relacions Exteriors de la Universitat de Girona que aceptaron este trabajo dentro del Acord Marc d'Universitats Catalanes.

Un reconocimiento especial a mi director de Tesis y a la colaboración de Dolors Ferrer y Josep Maria Serra del I.C.E. de la Universitat de Barcelona.

Por último, añadir que la investigación ha sido subvencionada por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) con el Proyecto N° PS93-0103.

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier persona de visita en la Franja oriental aragonesa, desde el Pirineo hasta el noreste turolense, o simplemente de paso por Fraga; percibirá sin grandes esfuerzos el peculiar carácter fronterizo que define a las gentes de este territorio que se extiende de norte a sur a lo largo de la Comunidad Autónoma aragonesa en su límite con Catalunya.

Para los que allí habitamos, el contexto social bilingüe de estas comarcas resulta un hecho natural ya en los inicios de nuestra infancia. Además, el continuo contacto con Catalunya, bien por razones socioculturales o económicas, o bien por la emigración hacia esa Comunidad en los años 50 y 60, hacen que en muchos de nosotros desaparezca la conciencia del límite administrativo que nos separa cuando atravesamos los indicadores que marcan el fin de una Comunidad para adentrarnos en la otra.

Este contexto ha marcado a quien suscribe estas líneas, nacido en Belver (Huesca) y realizado el bachillerato en el Instituto "Ramón J. Sender" de Fraga; el seguir estudios de Psicología en la Universidad de Barcelona me posibilitó una iniciación científica al fenómeno del bilingüismo. Un posterior traslado a la comarca del Bajo Cinca como profesional del Equipo Psicopedagógico del M.E.C. y la constatación "in situ" de la ambigüedad y dudas que despertaban, especialmente en el mundo de la educación, los posibles efectos sobre el individuo de las circunstancias esbozadas, me llevó a cuestionar desde la viabilidad de una educación bilingüe para nuestro territorio hasta el modelo de educación bilingüe más adecuado, todo ello sin dejar de lado aspectos relativos al bilingüismo social del sector en cuestión, o a las posibles consecuencias positivas y/o negativas que sobre el alumnado pudiera tener cualquier decisión al respecto.

En esta línea, mi Tesina de Licenciatura "Datos para una aproximación al bilingüismo social en la población escolar del Baix Cinca", leída en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona en febrero de 1.992, y realizada con la colaboración del Institut d'Estudis del Baix Cinca, me posibilitó un primer contacto con la investigación del contexto y la obtención de conclusiones relativas a:

A/ La presencia de la asignatura de lengua catalana en los centros escolares del Baix Cinca a partir de la opcionalidad de su estudio establecida por convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia en noviembre de 1.986. En este sentido se constató:

1º. Una ausencia de homogeneidad en las líneas de actuación respecto a la asignatura de lengua catalana (nivel de inicio, año de comienzo de la opción, etc.), en relación a la poca definición del vigente marco legal. A pesar de ello, en EGB aparecían unas pautas bastante generalizadas: dos sesiones semanales, opcionalidad de 1º a 8º EGB y progresiva incorporación al programa de enseñanza del catalán por parte de los diversos centros.

2º. La situación del momento permitía que la mayoría del alumnado pudiese optar por matricularse en lengua catalana, pero un porcentaje próximo al 20% no disponían de tal opción.

3º. Globalmente la mayor incidencia se había dado en el alumnado de EGB (60%), algo menos en Preescolar (40%), y de una manera casi simbólica en Secundaria (14%).

4º. Existían diferencias considerables entre la resonancia que había tenido la opción en las diversas localidades (superior en la zona rural a la urbana) y también entre centros de una misma localidad.

B/ Ciertas características del alumnado y su entorno socio-familiar. Se observó que:

1º. La condición lingüística familiar de, aproximadamente, los 2/3 del alumnado era catalana o bilingüe.

2º. A pesar de ello, se denotaba una progresiva disminución en el uso de la lengua catalana en relación al alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podíamos decir que era muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela.

3º. Existía una actitud favorable a las clases de lengua catalana en aquellos alumnos que asisten a ellas y una tendencia al rechazo entre quienes no se habían matriculado de la asignatura.

4º. La coexistencia de lenguas era bien aceptada en general, y de modo especial entre el alumnado que asistía a clases de lengua catalana.

Posteriormente, y con el apoyo de otras Instituciones, he podido dar continuidad a estos trabajos revisando aspectos como las perspectivas del bilingüismo en Aragón (Instituto de Estudios Altoaragoneses), la relación entre desequilibrio entre lenguas y actitudes hacia ellas (Institut d'Estudis Ilerdencs), etc.

Estas investigaciones han sido presentadas en diferentes reuniones científicas y parcialmente publicadas, pero cada progreso ha tenido siempre el común denominador de abrir nuevas dudas y plantear nuevas cuestiones.

Con este hilo conductor; hoy por vez primera en Aragón nos encontramos con escolares de la Franja aragonesa que han tenido la posibilidad de estudiar, a lo largo de toda su escolaridad, su propia lengua en sus centros educativos y en horario lectivo. Desgraciadamente, tal como señala el que fuera Consejero de Educación y Cultura de la Diputación General de Aragón, José R. Bada: *"és difícil d'avaluar l'aprofitament per part del alumnes de l'estudi del català per manca de dades"* (Bada, 1990:178); a lo que podemos añadir, ni tampoco el efecto de su implantación sobre el resto de áreas curriculares.

Con la finalidad de aportar cierta luz a algunas de estas cuestiones es por lo que se ha realizado este trabajo, confiando además en que a la vez de clarificador pueda abrir nuevas puertas a la investigación sobre el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Tal como señala Skutnabb-Kangas (1981) el bilingüismo se ha visto tradicionalmente asociado a numerosos fenómenos negativos; ya en 1.928 la mayor parte de los reunidos bajo los auspicios de la Oficina Internacional de Educación en la "Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo" celebrada en Luxemburgo, abogaron por una enseñanza en la lengua materna procurando retardar al máximo la introducción de una segunda lengua (Oficina Internacional de Educación, 1932). En idéntica línea se manifestaron, en 1.951, un grupo de especialistas convocados en París por la UNESCO al calificar de principio axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna (UNESCO, 1953).

A partir de los años 60, diferentes estudios experimentales, hicieron aflorar datos en sentido contrario. Peal y Lambert (1962), pretendiendo encontrar los déficits propios de los bilingües en una investigación con niños y niñas bilingües (inglés-francés) de Montreal, observaron en estos una superioridad respecto a coetáneos monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal.

Las discrepancias entre este y los anteriores informes hay que buscarlas tanto en condicionantes propios del momento histórico como en el control de variables y de generalización de resultados¹. Pero de hecho, el intento de explicar esta disparidad y otras de carácter similar ha llevado a múltiples autores a desarrollar marcos teóricos explicativos de las mismas.

Lambert (1974b), basándose en el programa de cambio de lengua hogar-escuela desarrollado en el Colegio de St. Lambert de Montreal² con apoyo de la Universidad McGill (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981a; Lambert y Tucker, 1972), propone un modelo sociopsicológico que prima los factores socioculturales del medio social y familiar del niño o niña. Para ello establece una distinción entre **bilingüismo aditivo/sustractivo** basada en el principio de que la competencia bilingüe de un individuo es función de la posición de dominancia que ocupan las lenguas en presencia. La coexistencia, en un mismo medio social, de dos poblaciones que hablan dos lenguas distintas puede ir pareja a una asociación de funciones sociales claramente diferenciadas y un consiguiente alto o bajo prestigio sociocultural; en este sentido, además de bilingüismo deberemos hablar de

¹ En este sentido: condicionantes políticos y problemas metodológicos, se expresan tanto Vila (1983, 1985) como Siguán y Mackey (1986). El primero indica que la mayoría de los asistentes a la Conferencia de Luxemburgo provenía de áreas donde la lengua propia convivía con la de un Estado fuerte que la dejaba de lado en el sistema escolar -Gales, Flandes, Catalunya, etc.-, con lo que defendiendo el monolingüismo defendían su propia lengua. Los segundos añaden además problemas en la generalización de resultados, por cuanto que los datos obtenidos en un contexto determinado pueden o no ser extrapolados a contextos diferentes, y este es el caso de las investigaciones contrastadas al provenir de ámbitos socioculturales dispares y por tanto no comparables.

² La citada experiencia, desarrollada en la primera mitad de los años sesenta, ha pasado a ser paradigmática en cualquier referencia a la educación bilingüe. Su origen se halla en una demanda hecha por un grupo de padres y madres de habla inglesa residentes en un barrio de Montreal -South Shore- que ante la creciente importancia del francés en el Quebec y valorando las dificultades de comunicación con sus vecinos de habla francesa, a lo que no eran ajenos los métodos de instrucción de la segunda lengua en las escuelas inglesas, solicitaron un sistema escolar que posibilitase un bilingüismo funcional -inglés/francés-. La colaboración del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill (W.E. Lambert) y del Instituto Neurológico de Montreal (W. Penfield), hizo posible que en setiembre de 1.965 se iniciaron en el Colegio de St. Lambert las primeras clases siguiendo un método inmersión al francés para los niños de parvulario. Las diversas evaluaciones del programa han ofrecido resultados enormemente positivos tanto en aspectos de rendimiento como en los de tipo actitudinal.

biculturalismo. El caso del bilingüismo aditivo aparece cuando los individuos incorporan una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada, entonces la actitud ante las lenguas y comunidades resulta positiva y los aprendizajes de ambas se refuerzan mutuamente; así sucede en los programas de inmersión en los que un alumnado perteneciente a un grupo etnolingüístico de alto prestigio participa en ellos de una manera voluntaria -caso de los anglófonos en Canadá-. El bilingüismo sustractivo, por contra, se da en grupos etnolingüísticos de bajo prestigio en los que la adquisición de una segunda lengua va acompañada de una transmisión de valores superiores hacia esa lengua y cultura, y a la vez se denigra sus propios valores socioculturales. En estas condiciones, la adquisición de la segunda lengua tiene lugar en detrimento de la lengua materna provocando su sustitución por la de mayor prestigio y generando sentimientos de ambigüedad e inseguridades que coartan el desarrollo adecuado de las lenguas y los progresos instruccionales del sujeto -caso de las minorías étnicas, ciertos grupos de emigrantes, etc-.

Esta nueva perspectiva vino a matizar el axioma de la UNESCO (1953), y llevó a Lambert (1981a) a proponer que en comunidades en las que sea patente el deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe es preciso priorizar en los inicios de la escolaridad aquella lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollo social.

Queda claro que la explicación es coherente con los resultados finales de la experiencia canadiense -alumnado voluntario proveniente de una clase social media o alta que no veía amenazada su lengua y cultura-, y también justifica los resultados positivos que obtienen grupos de inmigrantes o minorías étnicas en programas que asignan funciones relevantes a lenguas y culturas tradicionalmente marginadas (Biniés, 1991; Domenech y Landa, 1991); e incluso permite postular lo inadecuado de ciertos programas que en los Estados Unidos condenan al fracaso a alumnos de lengua minoritaria que reciben su educación en inglés (Hernandez-Chávez, 1984). Pero la visión psicosociológica de Lambert³es, según Vila (1985:9), "*... insuficient ja que incideix en factors sociològics i actitudinals, ..., però no explica com s'afegeix o se sostreu competència lingüística i, per tant, margina els factors estrictament lingüístics implicats en l'explicació de les relacions entre la llengua de la llar (L1) i la segona llengua (L2)*".

Cummins (1979), analiza la propia estructura del aprendizaje lingüístico y propone la **Hipótesis de Interdependencia**: "*... el nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2*" (Cummins, 1983a:47). El desarrollo interdependiente entre lenguas, postulado por esta hipótesis, indicaría que en condiciones en que el entorno lingüístico del niño facilita la adquisición de habilidades en L1, la exposición intensa a la L2 será facilitadora en la adquisición de competencia en L2, sin que se perjudique además la competencia en L1. Contrariamente, en aquellos niños cuya

³ Aunque en un sentido todavía más restrictivo, centrado en una perspectiva sociológica del lenguaje y en individuos monolingües, por la gran repercusión que tuvieron en su momento cabe mencionar las aportaciones teóricas e investigaciones que a partir de 1958 realizaron Bernstein y algunos de sus colaboradores principalmente desde la Universidad de Londres (Bernstein, 1971, 1972, 1975a, 1975b; Holland, 1979; Lawton, 1965). Como señala Siguan (1979:53), las hipótesis de Bernstein postulan la existencia de códigos lingüísticos diferenciados en función de la clase social a que pertenece el individuo -'público' o 'restringido' en la clase baja y 'formalizado' o 'elaborado' en la clase media-, y cada uno de estos códigos representa una forma de entender la realidad y de relacionarse con ella. Esta circunstancia abocaría al fracaso a la mayor parte de los escolares provenientes de una clase trabajadora frente al éxito de aquellos que, insertados en una clase burguesa, se encuentran con una escuela que utiliza y reproduce su propio código.

habilidad en L1 no está suficientemente desarrollada en el momento de una fuerte exposición a la L2 es probable que esto impida el normal desarrollo de la L1, limitando al mismo tiempo el desarrollo en la L2. Evidentemente, la hipótesis supone la existencia de una competencia subyacente común -"common underlying proficiency"- (Cummins, 1987; Cummins y Swain, 1986) a L1 y L2⁴ que posibilita la transferencia de habilidades de una lengua a otra o que experiencias habidas en una de las dos lenguas promuevan desarrollo en la competencia de ambas⁵. En la Figura 2-1 puede verse una representación de este modelo frente al que postula una competencia subyacente separada.

Figura 2-1

Ahora bien; si por una parte son numerosas las experiencias de programas de educación bilingüe que señalan los altos niveles de L1 y L2 alcanzados tanto por los niños de lengua mayoritaria como por los de lengua minoritaria; constatación que lleva a Cummins (1982) a una reformulación más global de la hipótesis de interdependencia: "*en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly -bien en la escuela bien en el entorno- y una adecuada motivación para aprender Ly*" (Cummins, 1982: 29). También es cierto que en determinadas circunstancias se ha observado como el bilingüismo puede resultar perjudicial para el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño (MEC, 1982; U.S. Commission on Civil Rights, 1975; Skutnabb-Kangas y Taikomaa, 1976).

La **Hipótesis del Umbral** (Cummins, 1976; Taikomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) se propuso con el fin de explicar estos resultados, tan contradictorios en principio, en cuanto a las relaciones entre bilingüismo y cognición. La hipótesis en sí plantea que para transferir habilidades adquiridas en una lengua a la otra lengua, es preciso un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es preciso que la competencia bilingüe -en ambas lenguas- alcance un segundo umbral. Los efectos cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas -semilingüismo-⁶. La

⁴ La idea de competencia subyacente común -"common underlying proficiency"-, controvertida antaño, es hoy ampliamente aceptada. La distinción inicial entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado (Erwin y Osgood, 1954), así como el modelo de los dos conmutadores (Macnamara, 1967b) llevaron a plantear la dicotomía de la existencia en los bilingües de dos códigos lingüísticos independientes con una competencia subyacente separada para cada uno de ellos o, por el contrario, de dos códigos lingüísticos con una competencia subyacente común a ambos. La evolución de la psicolingüística y de la psicología experimental desde posturas conductistas, que identificaban el significado con la palabra, hacia concepciones cognitivistas tendentes a distinguir entre el nivel puramente verbal y el nivel de las significaciones, ha dejado obsoleta esta discusión. Los trabajos más recientes postulan, en el caso de los bilingües, un sistema único de almacenamiento de la información y dos canales de comunicación conectados a él. Arnau, Sebastián y Sopena (1982) siguen esta línea, pero matizan que el acceso a este sistema único de almacenamiento podría resultar más fácil o difícil en función de la lengua utilizada, lo que aporta un nuevo argumento a la necesidad de consolidar bien la L1 del niño.

⁵ En soporte de la evidencia de una competencia subyacente común -CUP-, Cummins (1982) y Cummins y Swain (1986) han presentado diferentes tipos de investigaciones: La evaluación de los programas de educación bilingüe, estudios que relacionan la edad de llegada de los estudiantes inmigrantes y la adquisición de la L2, estudios que relacionan el uso de la lengua materna con el éxito académico, estudios centrados en las relaciones entre la competencia en L1 y L2, y estudios experimentales sobre bilingüismo y procesamiento de la información.

⁶ El término semilingüe o semilingüismo hace referencia al fenómeno que sucede en algunos niños bilingües al dominar peor las dos lenguas que los hablantes nativos de las mismas.

representación gráfica de la Hipótesis del Umbral puede verse en la Figura 2-2.

Figura 2-2

Es cierto que el concepto de nivel utilizado en esta hipótesis no es algo claro y objetivo que resulte fácilmente mensurable; sino que se halla en función del propio desarrollo del niño y de las exigencias de la escuela en cada momento. En este sentido, Taikoma y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria, pero no para las operaciones lógicas que requiriendo la intervención del lenguaje son, en muchos casos, la base del éxito escolar. En una línea similar, Cummins (1980) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno llamado BICS -"Basic Interpersonal Communicative Skills"- que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado CALP -"Cognitive Academic Language Proficiency"-. Mientras el primero descansa en elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual; el segundo estaría compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Lógicamente este segundo nivel resulta clave en la adquisición de habilidades académicas que requieren actuaciones independientes del contexto y cognitivamente exigentes. De acuerdo con la hipótesis del umbral, serán necesarios unos niveles mínimos de CALP para que el niño obtenga resultados escolares satisfactorios; por otra parte, la hipótesis de interdependencia también estaría relacionada con el CALP ya que las capacidades en ambas lenguas son interdependientes y el niño tiene una capacidad común subyacente que aplica a procesar información, a aprender, ya sea en L1 o L2. Podemos decir que desde un punto de vista educativo, el BICS es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico.

Si bien la hipótesis del umbral y la hipótesis de la interdependencia han recibido ciertas críticas (Díaz, 1985; Orti, 1988; Siguan y Mackey, 1986); resulta innegable su aportación para explicar resultados aparentemente contradictorios, y su eficacia resulta indudable en la elaboración de programas de educación bilingüe cuyo objetivo es el desarrollo consecutivo de ambas lenguas.

Volviendo al inicio del apartado; la distinción entre bilingüismo aditivo/sustractivo propuesta por Lambert adquiere ahora, al integrarse a la hipótesis del umbral y a la hipótesis de la interdependencia, todo su sentido. Así, la mayor parte de los estudios sobre educación bilingüe realizados antes de la 2ª Guerra Mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios y bajo prestigio sociocultural que llegan a la escuela con un nivel pobre en L1. Su lengua materna es entonces sustituida por un sistema y unos educadores que presuponen el conocimiento en L2 y por lo tanto esta lengua no es objetivo de enseñanza. Esta situación provoca, según Vila (1985), "*que aquests escolars no transfereixen capacitats d'una llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'ús del llenguatge en no participar de situacions amb suport contextual en les quals puguin aprendre a dominar la L2*" (Vila, 1985:24). El resultado final será normalmente un semilingüismo, que en el mejor de los casos puede carecer de efectos positivos o negativos, y en el peor de ellos efectos cognitivos negativos. Contrariamente, los estudios iniciados en los años sesenta, iban referidos a niños y niñas de lengua mayoritaria que procedían de medios socioculturales favorecidos y asistían de forma voluntaria a programas de cambio de lengua L1-L2, llevando a la escuela un buen desarrollo lingüístico en L1. Esta situación hace que sea probable una transferencia a L2 de las

habilidades cognitivo-lingüísticas ya adquiridas en L1, y consiguientemente, alcanzar un bilingüismo aditivo con efectos cognitivos positivos.

Queda claro que los principios hasta aquí expuestos matizan un axioma clásico que tendía a identificar la lengua de la enseñanza con la lengua materna; pero nos impone otro: el análisis riguroso y pormenorizado de cada grupo social que permita promover una educación bilingüe acorde a las peculiaridades que le son propias.

2.1. Modelos de educación bilingüe

La evolución de la sociedad moderna hacia una cada día más creciente internacionalización de la economía, la cultural y la política, ha puesto de manifiesto la necesidad de los individuos por alcanzar un buen conocimiento de al menos una segunda lengua. Paralelamente, fenómenos políticos y sociales como son los procesos de descolonización o la caída de las ideologías que sustentaban el concepto de Estado-Nación, han provocado que en territorios caracterizados por un bilingüismo ambiental, en otro tiempo no oficializado, se tienda al aprendizaje de las dos lenguas de la comunidad y, como mínimo, una tercera más internacional.

La realidad de un mundo en el que unas tres mil lenguas (Skutnabb-Kangas, 1981) se hallan dispersas en algo menos de doscientos Estados -la Organización de las Naciones Unidas cuenta con 184 miembros tras la incorporación de Andorra en el verano de 1993-, da una idea aproximada de la diversidad de contextos y situaciones con que podemos encontrarnos. En este sentido, como señala Arnau (1992) "*el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción*" (Arnau, 1992:11).

Este hecho, unido a la diversidad de criterios y nomenclatura utilizados por los investigadores (Fishman, 1977; Fishman y Lowas, 1970; Hamers y Blanc, 1983; Mackey, 1970, 1976; Siguan y Mackey, 1986), hace que resulte dificultosa una clasificación adecuada de las respuestas educativas dadas al fenómeno del bilingüismo.

El modelo tipológico de educación bilingüe⁷ propuesto por Skutnabb-Kangas (1988) puede resultar de gran utilidad a los objetivos de nuestro estudio. Dicho modelo considera las variables: 'lengua y cultura' -mayoritaria / dominante / minoritaria- de los alumnos, 'medio de educación' -L1 y/o L2-, y los 'objetivos sociales y lingüísticos perseguidos' bilingüismo y biculturalismo / asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura-.

Como señala Arnau (1992), al combinar estas variables aparecen cuatro tipos de programas: 'segregación', 'submersión', 'mantenimiento' e 'inmersión'. La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de 'segregación' y 'submersión', por contra, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. Las características básicas de los

⁷ Al hablar de educación bilingüe resulta necesario hacer una clarificación terminológica. Como señalan Sanchez y Tembleque (1986), lo característico de los programas bilingües es la utilización de dos lenguas como medios o instrumentos de enseñanza. Ambas son vehículos de instrucción. Esto nos lleva a diferenciar entre enseñanza en una lengua -como medio de instrucción- y enseñanza de una lengua -como contenido de la instrucción-. Evidentemente, en el último caso no podemos hablar de educación bilingüe, quedando excluidos los programas de enseñanza de una segunda lengua como contenido escolar o de una lengua extranjera.

cuatro tipos serían: a/ Programas de segregación. La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del curriculum que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una 'segregación' de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de iguales.

b/ Programas de submersión. El vehículo de la instrucción es la lengua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas -Universidad- en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992:14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares: - los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen, - se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2, - los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción, - son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: instrucción especial en L2, enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas, etc. Los programas de 'bilingüismo transicional' desarrollados en los Estados Unidos, coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos puesto que a partir de una enseñanza inicial en L1 incorporan progresivamente la L2 hasta que esta sustituye a aquella en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de 'submersión' en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no sea traumática.

c/ Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El curriculum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales; de hecho son programas que *"promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad"* (Arnau, 1992:15) y se les considera de alto grado de éxito escolar.

d/ Programas de inmersión. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo, pero a diferencia de ellos, son programas concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (Arnau, 1992:17):

- enseñanza en el L2 de todas o la mayoría de las materias del currículum durante un periodo de uno o más años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.

- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.

- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y consideración de la L1 fuera del ámbito escolar, y su tratamiento dentro de la escuela hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua; la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a la experiencia canadiense del Colegio St. Lambert (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981a; Lambert y Tucker, 1972). Como se señaló anteriormente, el bilingüismo aditivo, promovido por estos programas, se debe a que los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su propia lengua el conocimiento de la otra, sin que la propia lengua y cultura se vean perjudicadas. En este sentido, es preciso mencionar aquí los numerosos estudios, realizados especialmente en Canadá (Blake, Lambert, Sidoti y Wolfe, 1979; Cziko, Lambert y Guther, 1979; Cziko, Lambert, Sidoti y Tucker, 1979; Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981a, 1981b, 1984; Lambert y Tucker, 1972), que permiten establecer una relación directa entre personas que siguen programas bilingües y la generación de actitudes positivas hacia la lengua y cultura del grupo etnolingüístico débil; concretamente, se ha señalado que *"el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna"* (Sanchez y Tembleque, 1986: 13), al mismo tiempo que *"... se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje"* (Genesse, Lambert y Holobow, 1986:27).

La profusión de los programas de inmersión haría inabordable un intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro de España, tanto en Catalunya como en el País Vasco su implantación, orientada a los escolares castellanoparlantes, es hoy por hoy una realidad innegable (Arenas, 1990, 1993; Bel, Serra y Vila, 1991, 1992, 1993; Etxeberria, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Pla, 1992; Ribes, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991; Vila, 1992,1993).

Por último, para poner fin a este apartado, aclarar que a la luz de las diversas definiciones sobre el concepto de educación bilingüe⁸ y la diferenciación entre enseñanza en una lengua -como medio de instrucción- y enseñanza de una lengua como contenido de la instrucción-; de los programas hasta aquí revisados, únicamente los de tipo 'transicional', de 'mantenimiento' e 'inmersión' pueden ser considerados propiamente bilingües.

2.2. La evaluación de la educación bilingüe en el Estado Español

Como se ha señalado en el apartado anterior, la educación bilingüe ha tenido en los últimos años una importante repercusión en el territorio español. Ahora bien; los modelos de educación bilingüe que hemos revisado suelen plantear, en el momento de ser trasladados a un sistema educativo público y no discriminatorio, una diversidad problemática que

⁸ Las definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (Arnau, 1992:11; Fishman, 1976 citado por Sanchez y Tembleque, 1986:5-; Siguan y Mackey, 1986:62) concuerdan en recalcar el uso de al menos dos lenguas como medio de instrucción, aunque incluyen ciertos matices al hecho de si una de esas lenguas debe ser la L1.

difícilmente aparece previamente a su generalización.

En este apartado ofrecemos una panorámica de los aspectos más relevantes que, en los últimos años, han detectado las distintas evaluaciones sobre la educación bilingüe en España (para una revisión amplia ver Vila, 1992) con el objeto de establecer los factores más importantes que inciden en su planificación, así como su incidencia sobre el rendimiento académico del alumnado.

Veamos, una a una, las Comunidades Autónomas del Estado Español caracterizadas por la presencia de lenguas diferentes al castellano:

* País Vasco.

El tratamiento de las lenguas en Preescolar y EGB se ajusta a tres modelos:

Modelo A: Todas las materias, excepto el euskera, se imparten en castellano. El euskera se da como cualquier otra materia común, con una dedicación de entre 4 a 5 horas en función del ciclo. Existe la posibilidad de que, dependiendo del nivel de euskera del alumnado, se introduzca esta lengua como vehicular en el ciclo superior para determinados temas del programa de materias.

Modelo B: Euskera y castellano se estudian como asignatura el mismo número de horas, pero además ambas se emplean para impartir materias curriculares.

Modelo D: Todas las materias, excepto el castellano, se imparten en euskera. El castellano aparece desde el inicio como asignatura. El número de horas semanales es igual al de euskera en el modelo A.

En los últimos diez años han aparecido diversos trabajos que evalúan el conocimiento de euskera y castellano que alcanzan los escolares en función de los distintos modelos educativos aplicados, sin embargo se hechan de menos estudios que amplíen sus conclusiones al rendimiento escolar. Entre estos estudios cabe citar los de Garagorri y Eguior (1983) comparando las tasas de suspensos y repeticiones en Ikastolas y otros centros escolares que, aunque con ciertos problemas metodológicos, concluía en la no existencia de diferencias significativas. Garmendía (1985) informa de una experiencia realizada en preescolar en la que los niños y niñas fueron separados en función de su lengua familiar, siguiendo los vascoparlantes un programa de mantenimiento de su lengua familiar y los castellanoparlantes un programa de inmersión lingüística; los resultados concluyen que ambas líneas podían ser unificadas a los siete años, siguiendo los castellanoparlantes su escolaridad sin problemas. Resultados similares se extraen del estudio realizado por Sanz et al. (1984).

Etxeberria (1986), tras una evaluación del conocimiento del euskera en función del modelo lingüístico, afirma que el alumnado del modelo B, independientemente de la lengua familiar, obtiene resultados muy por debajo del obtenido por aquellos que siguen el modelo D. Estos datos se complementan con el hecho de que los castellanoparlantes obtienen buenos resultados en euskera cuando siguen el modelo D.

Entre todos los estudios realizados en el País Vasco, es sin duda el conocido como EIFE el que ha alcanzado mayor resonancia. El estudio en sí fue promovido por la Secretaría

de Política Lingüística y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco; con el objetivo de evaluar el conocimiento de castellano y euskera de los escolares en función del modelo lingüístico que seguían y determinar los factores que ejercían mayor influencia en el aprendizaje de las lenguas. El EIFE consta de tres fases denominadas EIFE1 (Gabiña et al., 1986), EIFE2 (Sierra y Olaziregi, 1989) y EIFE3 (Sierra y Olaziregi, 1990); el primero evaluó el curso 83/84 la competencia en euskera y castellano en 2ºEGB y 5ºEGB de una muestra representativa de escolares que seguían los modelos A, B y D. El segundo se realizó tres años más tarde y evaluó los mismos aspectos que el primero en el mismo alumnado que en el EIFE1 cursaba 2º EGB. El tercero se realizó durante el curso 87/88 con una muestra representativa de alumnos de 2ºEGB, al objeto de comparar sus resultados con los obtenidos en el EIFE1 cuatro años después.

Globalmente podemos decir que los EIFE muestran que la escolarización temprana en euskera, según los modelos B y D, no merma el desarrollo lingüístico de la lengua familiar y, al mismo tiempo, permite acceder a un conocimiento aceptable de la segunda lengua; aspecto que no se da cuando se enseña el euskera únicamente como asignatura -modelo A-. En cuanto a los factores, las características personales del alumno o alumna tienen el peso más importante respecto al castellano en cualquiera de los tres modelos; pero respecto al euskera, además de esas características, destacan el mantenimiento de esa lengua como vehicular en las relaciones familiares y su presencia en el curriculum escolar.

* Navarra.

La característica más significativa del euskera en Navarra es probablemente su retroceso progresivo (Zabaleta, 1983; Zufiaurre, 1988), pudiendo cifrarse hoy por hoy en un 10% el porcentaje de población que allí conoce el euskera (Vila, 1992:67).

La legislación divide Navarra en tres zonas de acuerdo al conocimiento y uso del euskera: zona vascófona, zona mixta y zona no vascófona. Cada una de estas zonas tiene establecidas distintas formas de enseñanza bilingüe; así en la zona vascófona los modelos A, B y D se ajustan aproximadamente a los expuestos para el País Vasco, mientras que en la zona mixta esos mismos modelos deben ser explícitamente solicitados por los padres o tutores siempre que se garantice un número mínimo de alumnado. Por último en la zona no vascófona el euskera puede existir únicamente como asignatura -modelo A- siempre que sea expresamente solicitado y el número de alumnos permita formar un grupo escolar.

La escasa promoción del euskera en Navarra resulta consecuente con los pocos estudios sobre el tema en esa Comunidad Foral. Tanto Oiharzabal (1984) como Zabaleta (1983) plantean el problema que representa el hecho de que cada día más en las Ikastolas se hallan escolarizados alumnos y alumnas castellanoparlantes pero la metodología aplicada sigue siendo la misma que se aplicaba con los vascoparlantes.

* Catalunya.

En la legislación sobre lenguas en Catalunya destaca la no introducción del concepto de lengua materna o familiar, sino el de lengua habitual; con lo que se deja a la voluntariedad de las familias la libre elección de la lengua de enseñanza para sus hijos e hijas. Sobre esta base legal, y la actitud favorable de la mayor parte de la población castellanoparlante hacia la lengua catalana, se cimentó el gran desarrollo adquirido por los programas de inmersión

lingüística que propician el cambio de lengua en el hogar y en la instrucción.

Ahora bien, independientemente de que la enseñanza en Preescolar y Ciclo Inicial sea en catalán o en castellano, en el Ciclo Medio todas las escuelas se hallan obligadas a introducir un área -Sociales o Naturales- en catalán, y dos en el Ciclo Superior.

Este planteamiento evita cualquier modelo educativo en el que el catalán pase a ser únicamente una asignatura del currículum. Nos encontramos así en que la enseñanza puede ser en lengua catalana con el castellano como asignatura o en un programa bilingüe en el que, independientemente de la lengua de aprendizaje de la lecto-escritura, ambas lenguas se reparten de manera semejante en el currículum escolar.

En cuanto a la implantación de los diversos modelos (Vial, 1990), en el curso 89/90, un 36% de las escuelas de Preescolar y EGB de Catalunya eran 'unilingües catalanas' y un 40% 'bilingües evolutivas' -aquellas que han iniciado un proceso de enseñanza en catalán desde los niveles inferiores y cada año añaden un nuevo curso-. Un 24% eran bilingües estáticas -aquellas en que catalán y castellano son vehiculares de contenidos a lo largo de toda la enseñanza-, y únicamente un 1% se catalogaban como 'unilingües castellanas'. Si hablamos de alumnado, según Vila (1992), en 1.990 el 56% de los escolares de Catalunya asistían a programas unilingües catalanes y un 34% a programas bilingües evolutivos. Se da la cifra de 80.000 alumnos y alumnas en programas de inmersión y las escuelas que siguen este tipo de programas se aproxima al 50% en comarcas con elevadas cotas de emigración castellanoparlante.

En cuanto a la evaluación de los diferentes modelos de educación bilingüe en Catalunya, se han perseguido dos objetivos; por una parte analizar los resultados académicos en relación a la tipología lingüística, y de otra considerar el valor de cada tipología de cara al desarrollo de competencia lingüística en cada una de las lenguas.

Serra (1989) comparando grupos de nivel socio-cultural bajo que seguían inmersión y enseñanza en castellano respectivamente, encontró que los escolares de inmersión leen más lento pero entienden mejor lo que leen. Arnau (1985) afirma que el factor que mejor explica el rendimiento escolar de los alumnos, tanto en programas de inmersión como de mantenimiento, está saturado de componentes lecto-escritores y de conocimiento lingüístico conceptual; así estas habilidades resultan claves a la hora de incorporarse a las actividades académicas, al tiempo que parecen garantizadas con los programas de inmersión. Arenas (1986) analiza los resultados globales del test McCarthy en 4 años para un grupo que sigue enseñanza en castellano y dos que siguen inmersión, de allí concluye que no existen diferencias significativas. Por otra parte, Boixaderas et al. (1991) destacan que alumnos de inmersión obtienen peores resultados en cálculo matemático que los escolarizados en su propia lengua, aspecto que se explicaría por el énfasis de la inmersión en el dominio de la L2 que abandona en parte la mecánica matemática en el periodo de incorporación a la lectoescritura. En general podemos decir que estos trabajos no revelan diferencias de rendimiento académico en función del tratamiento lingüístico dado en Catalunya.

Por contra, el conocimiento lingüístico en catalán y castellano si muestra importantes diferencias. Arnau (1984), al analizar alumnado de lengua familiar catalana y castellana en diferentes escuelas observa que los escolares de lengua familiar castellana obtienen buenos resultados en catalán cuando siguen estudios en escuelas de catalanización máxima, mientras

que cuando asisten a escuelas cuya enseñanza se realiza en las dos lenguas, los resultados son inferiores. Los alumnos de lengua familiar catalana consiguen un buen dominio del castellano independientemente del modelo de escuela. Arenas y Abeyà, (1984) aportan también resultados similares a los descritos.

De los trabajos que tienen por objetivo destacar los factores relevantes en el dominio del catalán y el castellano, destaca el realizado por el Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983); de allí se extrae que el alumnado de lengua familiar castellana tenía un dominio del catalán mucho menor que el adquirido en castellano por el alumnado de lengua familiar catalana. La habilidad general de aprendizaje era el factor más resolutivo tanto en lengua catalana como en lengua castellana. El origen de los padres, la tipología lingüística escolar y del aula contribuían de manera importante a explicar la competencia lingüística en catalán, mientras que las condiciones lingüísticas del entorno determinaban los resultados en lengua castellana.

Estos resultados se han visto notablemente modificados con la evolución de la educación bilingüe en Catalunya; así Bel (1989, 1990) muestra que al finalizar el Ciclo Inicial el alumnado escolarizado en programas de inmersión tiene un conocimiento más alto del catalán que el conjunto del alumnado de escolares de Catalunya de igual condición. Serra y Vila (1991) encuentran que en 8ºEGB, si bien siguen dominando mejor el castellano que el catalán, las distancias entre lenguas se han reducido notablemente; en el mismo estudio la condición lingüística familiar deja de ser significativa cuando se analizan pruebas escritas, si bien se mantiene en pruebas orales. Estos datos vendrían a confirmar que los escolares catalanes están inmersos en contextos escolares mucho más catalanizados que hace unos años y sus niveles de lengua oral son significativamente mejores independientemente de cual sea su lengua familiar.

* País Valencià.

Su legislación establece un modelo educativo bilingüe utilizando, al igual que sucede en Catalunya, el concepto de lengua habitual. Independientemente de cual sea la lengua de aprendizaje de la lectoescritura, a partir del Ciclo Medio, el valenciano debe ser asignatura y lengua vehicular de la enseñanza. Por otra parte, la inmersión ha empezado a adquirir cierta relevancia a partir de 1.990.

La evaluación de la enseñanza bilingüe es todavía escasa; Miralles et al. (1989) estudian los conocimientos lingüísticos en Ciclo Inicial de alumnos de habla valenciana escolarizados en castellano y en valenciano, de allí concluyen que no se dan diferencias significativas ni en conocimiento de valenciano ni de castellano, pero aquellos que siguen enseñanza en valenciano se hallan más equilibrados en algunos factores que afectan a ambas lenguas.

Pascual et al. (1989) estudian dos grupos de escolares de Ciclo Medio, uno que realizaba el área de experiencias en castellano y otro en valenciano; este último grupo obtenía un mejor rendimiento académico en el área de experiencias que el primero.

* Baleares.

Hasta muy recientemente la presencia de enseñanza bilingüe en las Baleares era algo prácticamente inexistente. Por otra parte la enseñanza del catalán como asignatura se hallaba

en un estado precario. Desde 1990 la situación se ha modificado tanto en la enseñanza del catalán como asignatura como en su presencia como lengua vehicular de la enseñanza. Vila (1992) aporta datos según los cuales, casi la cuarta parte de los centros de EGB ofrecían total o parcialmente enseñanza en catalán, lo que afectaba a un 15% de escolares de este nivel. Es de suponer que su presencia seguirá aumentando y no es descartable un notable aumento de los programas de inmersión.

* Aragón.

Como se verá en el próximo apartado, bajo ningún concepto puede aquí hablarse de educación bilingüe, aunque la presencia de la lengua catalana como asignatura en la Franja oriental aragonesa haya tenido un notable impulso en los últimos años.

* Galicia.

La legislación sobre lenguas en Galicia utiliza el concepto de lengua materna y establece el derecho de recibir la enseñanza en esa lengua durante Preescolar y Ciclo Inicial. Además durante el Ciclo Medio y Superior las Ciencias Sociales deben enseñarse en gallego con tendencia equilibrar proporcionalmente en el curriculum castellano y gallego.

La realidad es que hasta muy recientemente la enseñanza bilingüe en Galicia gozaba de una amplitud muy reducida, si bien hoy en día su extensión es mayor y la enseñanza del gallego como asignatura parece algo irreversible. En este sentido, la poca tradición de la educación bilingüe resulta coherente con la falta de estudios que en su mayor parte se han centrado en las consecuencias de una escolarización en castellano para el alumnado de lengua familiar gallega (González Lorenzo, 1985; Pérez Pardo, 1985; Pérez Vilariño, 1979) y recomiendan los programas de mantenimiento para los escolares que habitualmente utilizan el gallego en sus relaciones.

* Asturias.

Los problemas de unificación y normativización del bable dificultan su progreso en el mundo de la enseñanza. A pesar de ello se han desarrollado ciertos programas experimentales en Preescolar por voluntad de las familias del alumnado, y hoy en día se cifra en un 4% los escolares asturianos que cursan su enseñanza en bable.

A modo de conclusiones al tema de la educación bilingüe en el Estado Español, Vila (1992) señala tanto acuerdos como desacuerdos en las diferentes Comunidades Autónomas en las que existen lenguas diferentes al castellano. Entre los primeros destaca el hecho de que en general la Administración educativa ha ido incorporando esas lenguas al sistema educativo; ahora bien, mientras en Comunidades como la gallega o la catalana es obligatorio que sus respectivas lenguas sean utilizadas como vehiculares de contenidos, en otras como Aragón y Asturias ni siquiera existe la obligatoriedad de su enseñanza como asignatura.

Aspectos como el señalado, así como el confusionismo en torno al concepto de educación bilingüe y las bases que lo impregnan, la evaluación de los modelos adoptados y sus objetivos, han promovido concreciones educativas muy diversas en los distintos territorios. En cualquier caso, en base a los estudios realizados y ante el reto de promover modelos de educación bilingüe que posibiliten buenos niveles de competencia en L1 y L2,

algunas conclusiones merecen ser destacadas aunque sea brevemente.

En primer lugar, el análisis de los factores favorecedores del conocimiento de la lengua castellana varían respecto al del resto de lenguas. Mientras la lengua castellana se halla ligada a la capacidad individual de aprendizaje y a aspectos de carácter sociocultural, en el conocimiento del resto de lenguas debe tomarse en consideración además la condición lingüística familiar, su presencia en el curriculum o la tipología lingüística del aula. Podemos decir que independientemente de estas últimas variables, los escolares españoles adquieren siempre buenos niveles de lengua castellana en relación a la media de su territorio; por contra, aquellos escolares de lengua familiar castellana que asisten a programas con poco peso de la L2 se ven condenados a un conocimiento de esta inferior al de la media de la población escolar de su territorio. Como en apartados anteriores se ha señalado, la presencia social de una lengua resulta pues determinante en su adquisición por parte del alumnado.

Una segunda cuestión hace referencia al desajuste existente entre el dominio académico y el uso oral de las lenguas por parte de los escolares de condición lingüística familiar castellana. Si por una parte las condiciones escolares favorables -alta presencia de L2 en el curriculum y tratamiento psicopedagógico adecuado- posibilitan altos niveles formales del lenguaje

-expresión escrita, comprensión oral y escrita, morfosintaxis, etc.-, estos no se traducen en niveles adecuados de expresión oral más ligada a contextos de uso del lenguaje e íntimamente relacionados con la escasa presencia social de estas lenguas fuera del marco escolar.

Por último, no podemos obviar el papel del profesorado y el hecho de que no es posible una educación bilingüe sin que los enseñantes lo sean a la vez. Ciertamente este hecho choca a menudo con los derechos adquiridos del funcionariado, y únicamente un cambio de actitudes de estos primando los los valores democráticos y los derechos lingüísticos de los ciudadanos puede dar salida a este cruce de intereses.

En cualquier caso no podemos perder de vista que la educación debe garantizar el conocimiento de cada una de las lenguas en presencia para que posteriormente cada uno pueda ejercer libremente su derecho a utilizar aquella que desee y evitar así cualquier discriminación por causa de ellas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La publicación y consiguiente entrada en vigor de la Constitución española de 1978 (Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre) vino a dotar de contenido legal a la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural en el que más del cuarenta por ciento de sus ciudadanos residen en lugares donde la hasta ese momento única lengua oficial, castellano o español, coexiste con otras lenguas propias del territorio (Siguan, 1992).

Ya en su preámbulo, la Carta Magna, proclama la voluntad de "*proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones*". El artículo 2 fundamenta la ordenación territorial del Estado en base a dos principios: unidad de la Nación y derecho a la autonomía de sus nacionalidades y territorios; y el artículo 3, tras establecer "*el castellano como la lengua española oficial del Estado*", añade que "*las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos*".

En éste marco constitucional, los Estatutos de Autonomía promulgados por las respectivas Comunidades del Estado serán punto de referencia clave para el desarrollo de leyes que garanticen una adecuada normalización lingüística en sus respectivos territorios. Ahora bien; como es sabido las vías de acceso constitucional a la autonomía y los niveles de competencias alcanzados varían notablemente de unas Comunidades a otras (Puelles, 1987). Si tenemos en cuenta además diferencias del tipo: existencia o no de lengua propia, presencia social de las lenguas, grado de identidad colectiva de sus ciudadanos, conciencia lingüística, actitudes generadas por la presencia de lenguas diferenciadas, etc.; nos encontraremos con una realidad que dista mucho de ser homogénea, no ya en Comunidades Autónomas con lenguas propias claramente diferenciadas, sino en aquellas cuyos territorios ocupan espacios lingüísticos comunes e incluso dentro de las fronteras políticas que las definen.

En estas circunstancias, dado el hecho de que los límites administrativos no suelen ser coincidentes con los límites lingüísticos, no es extraño que las políticas lingüísticas que afectan a determinados ciudadanos puedan parecer ocasionalmente contradictorias.

La discordancia puesta de manifiesto hasta aquí tiene su puntual reflejo en Catalunya y Aragón; dos nacionalidades unidas en la historia durante siglos pero que en la actualidad gozan de un nivel estatutario político-administrativo bien diferente. Por una parte Catalunya, considerada nacionalidad histórica en los Pactos Autonómicos de 1981⁹, ha llegado a asumir

⁹ Como es sabido, los Pactos Autonómicos fueron firmados el 31 de julio de 1.981 por el partido del Gobierno - Unión de Centro Democrático- y el principal partido de la oposición -Partido Socialista Obrero Español-, en base al Informe presentado el 12 de mayo de 1.981 por sendas comisiones presididas por el profesor García de Enterría. Su objetivo era clarificar la ambigüedad del Título VIII de la Constitución de cara a desarrollar el modelo de organización territorial del Estado.

De hecho, tales Pactos vinieron a refrendar un proceso iniciado ya con el restablecimiento por decreto-ley de la Generalitat de Catalunya el 29 de septiembre de 1.977; pero además ratificaron la idea de generalizar el proceso autonómico a todos los territorios del Estado y no únicamente a las nacionalidades históricas (Catalunya, País Vasco y Galicia). Ahora bien; si estas CCAA podían asumir tanto las competencias del artículo 148 como las no reservadas al Estado por el artículo 149, el resto, salvo Andalucía que accedió a la autonomía por vía del artículo 151 de la Constitución, hubo de constituirse mediante el artículo 143 lo que supuso adquirir inicialmente el bloque competencial mínimo determinado por el artículo 148.

Más recientemente, los acuerdos autonómicos firmados en 1.992 entre el actual partido gobernante - Partido Socialista Obrero Español- y el Partido Popular, abren la vía de ampliación de ese bloque mínimo a nuevas competencias como pueden ser, entre otras, la Universidad o la Educación.

altos niveles de competencias; contrariamente Aragón se constituyó por vía del artículo 143 y su techo competencial es en estos momentos mucho más bajo. Este hecho, unido a factores de carácter sociolingüístico nada desdeñables, ha contribuido a que Catalunya, en base a un Estatuto (BOE del 22 de diciembre de 1.979) que reconoce el catalán como lengua propia, disponga desde abril de 1983 de una Ley de Normalización Lingüística con objeto de impulsar desde las instituciones el uso oficial de la lengua catalana, así como en la enseñanza¹⁰ y en los medios de comunicación gestionados por la Generalitat.

Como es sabido, además de Catalunya, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas plurilingües que conforman el Estado surgió una generalización de esfuerzos encaminados a revalorizar las lenguas propias de los diferentes territorios. Ahora bien, si esta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón; una Comunidad en la que coexisten dos lenguas autóctonas ([Figura 3-1](#))

-aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este- en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población. En este sentido, Martínez Ferrer (1989:100), basándose en el Censo de 1981, cifra la población de las áreas catalanoparlantes de Aragón en algo más de 52.000 habitantes, de los que casi 31.000 residen en comarcas de la provincia de Huesca ('Ribagorza', 'La Litera', 'Bajo Cinca'). El mismo autor (1989:101), tras establecer una delimitación de tres sectores en función del nivel de conservación del aragonés, sitúa en unos 41.000 los hablantes de esta lengua, todos ellos residentes asimismo en la provincia de Huesca¹¹. Con estos datos, utilizando el mismo Censo, la población

¹⁰ En realidad la presencia de la lengua catalana en las escuelas públicas de Catalunya es bastante anterior; tal como informan Aldavert y Sáez (1992) y la propia Generalitat de Catalunya (1988), dejando aparte la tradicional Escola Catalana, los precedentes de la incorporación de la lengua catalana al sistema educativo se remontan al año 1.975, cuando bajo el desarrollo de la Ley General de Educación de 1.970 fue aprobado un Real Decreto que incorporaba, con carácter voluntario, la enseñanza de las 'lenguas nativas'. El Real Decreto 2.092/1.978 de 23 de junio hizo posible la incorporación de la lengua catalana, ya de manera obligatoria y durante tres horas semanales, a los planes de estudio de los diversos niveles de enseñanza no universitaria de Catalunya. El mismo año para coordinar y promover las clases de lengua y en lengua catalana se creó el Servei d'Ensenyament del Català -SEDEC-, que fue el primer Servicio creado por la Generalitat restaurada. A finales de 1980 se produce el traspaso de competencias en materia de enseñanza a la Generalitat, y desde 1.981 las escuelas de Catalunya disponen de programas y orientaciones propias dictadas por el Departament d'Ensenyament con lo que la lengua catalana queda definitivamente incorporada al curriculum escolar como materia obligatoria. En el año 1.982 se generalizó la enseñanza en catalán de una o dos asignaturas, posibilitando así que ésta fuese la lengua de aprendizaje en muchos centros donde hasta entonces solo se hallaba presente en las tres o cuatro horas de lengua catalana.

La aprobación, el 6 de abril de 1.983, de la Llei de Normalització Lingüística por parte del Parlament de Catalunya, ha permitido al Departament d'Ensenyament desarrollar órdenes, resoluciones e instrucciones que posibiliten su total aplicación en su ámbito de gestión. Así, respecto a la implantación del nuevo sistema educativo derivado de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo -LOGSE- (MEC, 1990); han aparecido claras orientaciones de cara al desarrollo curricular de las lenguas (Arenas, 1993; Generalitat de Catalunya, 1993)

Recientemente en Catalunya se ha abierto un nuevo debate en torno a la conveniencia o no de una reforma de la Llei de Normalització Lingüística, propuesta por el Govern de la Generalitat, con objeto de dar un nuevo impulso a la presencia social de la lengua catalana.

¹¹ Por otra parte, la carencia de datos oficiales y la falta de homogeneidad en los criterios utilizados hace que diferentes autores aporten cifras demográficas oscilantes en sus trabajos. Así, en lo referente al aragonés, Nagore y Cortés (1977:279) sitúan entre 10.000 y 12.000 el número de hablantes, si bien indican que pueden añadirse unos 40.000 más que lo conocen o emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas. Datos similares aparecen en Conte et al. (1.977:133) e incluso en la explotación del censo de 1.981 realizada por el Consello d'a Fabla Aragonesa (Consello d'a Fabla Aragonesa, 1983; Gimeno y Nagore, 1989) que diferencia entre los casi 12.000 hablantes habituales y los casi 18.000 que lo entienden sin contabilizar Zaragoza capital. Algo similar sucede respecto al catalán hablado en Aragón; Strubell, citado por Siguan (1992:134), sitúa en

bilingüe de Aragón representa algo menos del 8% -93.000 sobre 1.200.000 h. en toda la Comunidad Autónoma-; pero respecto a la provincia de Huesca supone algo más del 33% de sus habitantes 72.000 sobre 215.000 h. totales-.

En la Figura 3-1 puede verse el mapa de Aragón y las áreas geográficas del aragonés y el catalán.

Figura 3-1

Pero, a la hora de abordar la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma aragonesa¹², no podemos quedarnos en un frío y restringido análisis demográfico que obvie el rico patrimonio cultural e histórico de un pueblo y los derechos lingüísticos de sus ciudadanos. Factores de índole político-administrativo, lingüístico, sociolingüístico y educativo, al menos, deben ser revisados ante cualquier pretensión realista de aproximarnos al bilingüismo como expresión manifiesta de una sociedad y analizar sus perspectivas futuras.

En este sentido, el vigente Estatuto de Autonomía (BOE del 16 de agosto de 1.982) destaca por la ausencia de reconocimiento oficial de ambas lenguas como propias de Aragón, aunque hace una referencia indirecta a ellas en términos de 'modalidades lingüísticas' (Alcover, 1992; Pallarol, 1990) tanto en el artículo 7 como en el 35.

Asimismo, parece oportuno mencionar aquí la cada día menos cuestionada catalanidad de las formas lingüísticas que se suceden en el límite oriental de Aragón, englobadas todas ellas en el grupo dialectal del catalán occidental (Alcover, 1992; Bada, 1990; Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana, 1989). Sin profundizar en temáticas propias de la lingüística y la dialectología, por su riqueza expresiva y las connotaciones que posee, merece la pena citar la clara referencia a la cuestión que en esta misma línea hace el destacado periodista aragonés Manuel Campo Vidal¹³.

15.000 el número de hablantes, Gimeno y Nagore (1989:24) en algo más de 48.000; mientras que refiriéndose a los habitantes de los territorios que conforman la Franja Oriental de Aragón, Alcover (1992) y Bada (1990:8) hablan respectivamente de 60.000 y de 70.000 habitantes.

¹² Ciertas conclusiones derivadas de éste trabajo pueden resultar igualmente válidas para la población de habla aragonesa o para otros territorios en los que coexistan dos lenguas en condiciones de desequilibrio, pero el rigor de una revisión científica exige una adaptación a los diferentes contextos y un conocimiento exhaustivo de los mismos. En este sentido, siendo conscientes de nuestras limitaciones en lo que respecta al marco social y lingüístico del aragonés, nos centraremos en el área catalanoparlante de nuestra Comunidad.

¹³ El mencionado periodista, en el prólogo al libro de Adell y Montori (1985:10), dice así:

Y una aclaración: en este prólogo se ha empleado la expresión La Llitera para dar su nombre a esta comarca porque así la llamamos en Camporrells, población como es sabido de La Llitera, perteneciente además a la provincia de Huesca y en la que se habla un idioma que cualquier japonés medianamente culto, de vacaciones en su balneario, distinguiría inmediatamente como catalán en su versión dialectal occidental. Discutir esta realidad no tiene el más mínimo interés científico, porque es así de sencillo y claro. Puede admitirse, lógicamente, la existencia de opiniones distintas, pero conviene no perder de vista que los hechos son los hechos, y que la información básica es muy poco discutible, porque no procede de una opinión distinta, sino de la realidad.

Por otra parte, incidiendo en el debatido tema del modelo de lengua que debe potenciarse y enseñarse a los escolares de la Franja, siendo este un campo propio de lingüistas y dialectólogos parece lógico guiarnos de ellos. Alcover (1988), citando al que fuera Director General de Cultura de la Diputación General de Aragón, señala: "*Els nostres alumnes han de parlar fragatí i saber llegir l'AVUI*".

Con estas breves palabras se descarta la idea de crear un modelo de lengua formal para el Aragón catalanoparlante, al tiempo que se supone una aceptación implícita de un modelo normativo común con Catalunya. En la base de este planteamiento se halla la idea de la existencia de diversos niveles de uso de la

Centrados ya en el caso concreto de la lengua catalana en Aragón; decir que en la mayor parte de los casos es la lengua propia de las aproximadamente 50.000 personas¹⁴ que habitan una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y que es conocida como **Franja Oriental** en Aragón y **Franja de Ponent** desde Catalunya. Este espacio territorial comprende municipios situados, de norte a sur, en las siguientes comarcas: Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Aragón (ECAS, 1981); y se halla delimitado al este y al oeste por dos fronteras; una de carácter administrativo -el límite político entre Aragón y Catalunya- y otra de índole lingüístico -un límite de lenguas más difuminado en el norte entre el aragonés y el catalán, y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano (Gimeno y Nagore, 1989:15)-. El espacio a que nos referimos aparece reflejado en la Figura 3-2

[Figura 3-2](#)

El análisis sociolingüístico de este territorio (Aguado, 1987a, 1987b; Bada, 1990; Huguet, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b; Martínez, 1989, 1990) evidencia una situación de contacto de lenguas -catalán y castellano- en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán. La Franja constituye así un ejemplo típico de desequilibrio entre lenguas en presencia, lo que produce un bilingüismo diglósico¹⁵ en el que una de las lenguas -catalán- no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que la otra -castellano- goza de reconocimiento oficial y es la utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal (Macnamara, 1967a).

Las circunstancias hasta aquí expuestas, unidas al hecho de que la población catalanoparlante aragonesa forme parte de una comunidad mayormente monolingüe que de manera tradicional ha ignorado la realidad de estas comarcas (Bada, 1990), tienen su puntual

lengua que van desde un modelo familiar y dialectal hasta los usos más formalizados del lenguaje. Evidentemente, la escuela debería partir de la lengua más próxima al niño o niña para llegar poco a poco a la comunicación más formal.

¹⁴ Dato elaborado por el autor en base al censo de población de 1.991 (Instituto Nacional de Estadística, 1991).

¹⁵ El término **diglosia** o **diglósico** se utiliza aquí en sentido de "conflicto lingüístico" generado por un desequilibrio entre lenguas en contacto. Debe entenderse pues ajeno a cualquier connotación valorativa positiva o negativa, y con la única pretensión de describir una situación que en palabras de Siguan y Mackey (1986: 45-46) se caracteriza por *dos rasgos principales*:

1. *La lengua fuerte, o lengua A, es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información,...), y es normalmente una lengua escrita, mientras la lengua débil, o lengua B, es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales,..., y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.*

2. *La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel cultural y de instrucción. Y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.*

3. *A estas dos características, que podemos considerar clásicas, se puede añadir una tercera. entre los que tienen la lengua A como lengua nativa la proporción de bilingües es menor que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A.*

Una definición más simplificada la aporta Vallverdú (1988:54) al considerar que diglosia existe siempre que "es dóna una varietat alta (A), que és el vehicle habitual de la comunicació més formal, i una varietat baixa (B), vehicle de la comunicació familiar o quotidiana, essent aquestes dues varietats clarament diferenciades" .

reflejo en la ambigüedad y falta de conciencia lingüística generalizada que hoy preside el tema de la lengua catalana en Aragón. Prueba de ello son las denominaciones a la lengua por parte de los propios hablantes que de manera habitual se refugian en términos de hablas locales: fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellà, mequinençà, favarol,... etc., evidenciando así su bajo sentido de pertenencia a una comunidad lingüística catalana (Martinez, 1989). Al mismo tiempo, desde el resto de Aragón se utiliza la expresión "xapurreau", lo que denota según el que fuera Consejero de Cultura y Educación del primer Gobierno aragonés, José Ramón Bada, "... *d'una banda, el menyspreu amb que es considera i, d'altra, l'enmascarament ideològic del qual és objecte per no voler reconèixer que és la mateixa llengua del Tirant lo Blanch, Ramon Llull, Verdaguer o del mossèn de Maella, Guillem Nicolau, el qual traduí al català les Epístoles d'Ovidi*" (Bada, 1990: 12).

A modo de resumen, podemos resaltar como características sociolingüísticas del sector en cuestión -en lo que a la lengua catalana se refiere- la falta de apoyo institucional y un prestigio cultural casi nulo; aspectos que se traducen en un nivel de conciencia lingüística alarmantemente bajo por parte de los hablantes y un uso regresivo en función del "*alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podríamos decir que es muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela*" (Huguet, 1992b:115).

El panorama de fondo que hasta aquí hemos descrito no permite ser optimistas en cuanto al futuro de la lengua catalana en Aragón; pero la existencia de ciertos factores de carácter interno y externo puede hacer variar esa tendencia que a priori parece inevitable. Entre los primeros destacar un hecho de fuerte repercusión social: la "Declaració de Mequinensa"¹⁶, y la actuación continuada en defensa de la cultura y la lengua catalana de algunas asociaciones culturales, así como la previsible reforma del Estatuto y el aumento de competencias, especialmente en educación. Entre los factores de índole externa, en primer lugar, el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas (Catalunya, Navarra, Comunidad Valenciana, etc.) y la influencia que en el orden económico y cultural ejerce Lleida desde sus mercados y su recién creada Universidad (Zapater, 1992).

En todo caso, en función de las líneas que se seguirán en éste trabajo y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, es de obligada mención el primer paso dado con objeto de regular el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón a través del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1.986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón; siendo Consejero y destacado impulsor un hombre nacido en la Franja, el ya citado, José R. Bada Panillo¹⁷.

El Convenio en cuestión establece a grandes rasgos la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

¹⁶ Declaración firmada el 1 de febrero de 1.984 por 17 alcaldes y concejales de la Franja en defensa del uso y reconocimiento del catalán como lengua de Aragón.

¹⁷ Es preciso resaltar el salto cualitativo e innegable impulso que en Aragón supuso para la lengua catalana la firma del Convenio MEC-DGA, máxime cuando en aquel momento la opinión pública y los responsables políticos mantenían posturas marcadamente enfrentadas y, todavía en 1.982, aparecía en la prensa que en un pueblo de la Ribagorza se castigaba a los alumnos que hablaban catalán durante la clase (Bada, 1990:23; Pascual, 1982).

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable (Alcover, 1988, 1993; Bada, 1990; García, 1993), especialmente en la provincia de Huesca¹⁸, si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en la Franja en los inicios del programa, durante el curso 84/85, era de 791 en doce centros escolares (Bada, 1990) y durante el curso 92/93 las cifras eran de 2.799 alumnos y alumnas en treinta centros escolares (Alcover, 1993; García, 1993). La distribución de este alumnado aparece en la Tabla 3-1

PROF.	CENTRE	LOCALIT.	COMARCA	PROV.	ALUM.	PERC.
2	CP "Miguel Servet"	Fraga	Baix Cinca	Osca	320	70%
2	CP "S. José de C."	Fraga	Baix Cinca	Osca	475	71%
1	Col. "Santa Ana"	Fraga	Baix Cinca	Osca	126	85%
1	CP "S. Juan Baut."	Saidí	Baix Cinca	Osca	190	95%
1	CP "Ramón y Cajal"	Torrent	Baix Cinca	Osca	95	100%
1	Secundària (2 cen.)	Fraga	Baix Cinca	Osca	146	---
1	CP "S. Vicente M."	Albelda	La Llitera	Osca	86	100%
		Algaió	La Llitera	Osca	16	89%
1	CP "Pedro Rubio"	El Campell	La Llitera	Osca	57	90%
	CP "Virgen Vilan."	Valldellou	La Llitera	Osca	6	100%
	CP "Guerau Pons"	Castellonroi	La Llitera	Osca	47	100%
1	CP "E. Ezquerdo"	Altorricó	La Llitera	Osca	120	75%
1	CP "San Miguel"	Tamarit	La Llitera	Osca	320	80%
1		Camporrells	La Llitera	Osca	10	100%
		Melusa	La Llitera	Osca	7	100%
1	Secundària	Tamarit	La Llitera	Osca	154	---
1		Aren	Ribagorça	Osca	27	100%
		Sopeira	Ribagorça	Osca	4	100%
		Montanui	Ribagorça	Osca	17	100%
		Tolba	Ribagorça	Osca	6	100%
		P. Montany.	Ribagorça	Osca	6	100%
1	CP "Condes de R."	Benavarri	Ribagorça	Osca	88	70%
1	CP "M. Quintana"	Mequinensa	Baix Aragó-C.	Saragossa	200	85%
1	CP "N. Sra. Pilar"	Faió	Baix Aragó-C.	Saragossa	38	91%
1	CP "Alfredo Llop"	Nonasp	Baix Aragó-C.	Saragossa	31	30%
1	CP "Fdo. Católico"	Favara	Baix Aragó-C.	Saragossa	50	50%
1	CP "Virgen del P."	Maella	Baix Aragó-C.	Saragossa	37	20%
1		Massalió	Baix Aragó	Terol	23	51%
		Cretes	Baix Aragó	Terol	25	38%
		Lledó	Baix Aragó	Terol	10	47%
1	CP "Virgen del Pla"	Calaceit	Baix Aragó	Terol	62	53%
					23	2799

Tabla 3-1

Número de profesores/as, centros, alumnado y porcentaje sobre el total, por localidades y provincias, que durante el curso 92/93 participaron del Convenio MEC/DGA (tomado directamente de Alcover, 1993) (*).

(*) A nivel universitario hay una profesora en la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Zaragoza, donde se hallan matriculados 60 alumnos/as.

A pesar de estos datos tan alentadores, no podemos obviar que todavía hoy un elevado porcentaje del alumnado no puede acceder a tal posibilidad y que en la mayor parte de las escuelas que siguen el programa no se han llegado a alcanzar los techos marcados por el

¹⁸ García (1993), en base al informe de la Comisión Mixta MEC-DGA, resalta el hecho de que de los 2.799 alumnos y alumnas con que contaba el Programa de enseñanza de la lengua catalana en todo Aragón durante el curso 92/93, 2.323 pertenecen a la provincia de Huesca; lo que representa un 83%.

propio Convenio¹⁹.

Por otra parte; se hecha de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado, así como una potenciación de la investigación sociolingüística y psicolingüística que, a medio plazo, revierta en un mejor conocimiento de nuestro marco social y educativo bilingüe y propicie una clarificación de la ambigüedad que hoy preside el tema de la lengua en las comarcas orientales de Aragón. Sin profundizar más en el tema, pero acentuando este apartado podemos citar palabras del propio José R. Bada Panillo que, refiriéndose a las investigaciones sobre la lengua en la franja oriental de Aragón, dice: "*Es tracta d'una investigació quasi exclusivament filològica, dialectològica, però no sociolingüística en termes generals, i realitzada amb escassíssima participació dels lingüistes aragonesos que només s'han interesat pel tema a partir dels anys setanta, tret de dues o tres honroses excepcions*" (Bada, 1990:22); viniendo a corroborar el desequilibrio existente, a favor de estudios de carácter filológico, por otra parte siempre escasos, frente a aquellos cuyo objetivo se halla en el ámbito social, psicológico o educativo.

En el contexto hasta aquí descrito, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), parece necesario insistir en que variables relacionadas con: el conocimiento y uso de las lenguas, el nivel sociocultural de las familias, el contexto sociolingüístico y las actitudes ante las lenguas en presencia; resultan claves para establecer una prospectiva de la educación bilingüe.

La carencia de estudios de esta índole justifica cualquier investigación en esa línea, máxime cuando entre los profesionales de la educación existe la creencia, por otra parte múltiples veces corroborada y revisada en nuestro país (Arnau, 1985; Pardo, 1981; Rigo 1981; Sarramona, 1988; Vila, 1983, 1985) e incluso dentro de la propia Franja (Aguado, 1987a, 1987b; Martínez, 1989, 1990) de que un contexto sociocultural y sociolingüístico como el que se ha descrito para el Aragón bilingüe puede incidir notablemente en las tasas de fracaso escolar²⁰.

¹⁹ En un estudio realizado en el Baix Cinca, el área por otra parte donde mayor repercusión ha tenido el Convenio (Bada, 1990; García, 1993; Siguan, 1992) se analizó que transcurridos apenas cinco años de la firma del acuerdo la demanda potencial de matrícula en lengua catalana en EGB se podía situar en torno al 74%, asumiéndose en ese momento el 60%, con lo cual un 14% quedaba sin ser atendido (Huguet, 1991a).

Por otra parte, en una continuación del mismo trabajo (Huguet y Jové, 1992, 1994) se llega a las siguientes conclusiones: *1º Se hace notar una ausencia de homogeneidad en las líneas de actuación respecto a la asignatura de lengua catalana (nivel de inicio, año de comienzo de la opción,...), en relación a la poca definición del vigente marco legal. A pesar de ello, en EGB aparecen unas pautas bastante generalizadas: dos sesiones semanales, opcionalidad de 1º a 8º EGB y progresiva incorporación al programa de enseñanza de la lengua catalana.*

2º La actual situación permite que la mayoría del alumnado pueda optar por matricularse en la asignatura, pero un porcentaje próximo a la quinta parte del total no dispone de tal opción.

3º Globalmente la mayor incidencia se ha dado en el alumnado de EGB y algo menos en Preescolar.

4º Existen diferencias considerables entre la resonancia que ha tenido la opción en las diferentes localidades y, asimismo, entre centros de una misma localidad.

²⁰ Resulta clave evitar el error de asociar bilingüismo a fracaso escolar. En este sentido las palabras de Vila (1985) son taxativas: "*... el bilingüisme no és responsable de l'exit ni del fracàs escolar, sino el conjunt de factors que es relacionen amb el major o menor domini tant de la L1 com de la L2*" (Vila, 1985:20). En un sentido similar se expresa Arnau (1985) "*... Les diferents condicions socio-culturals dels grups participants en els programes (nivell social, grau de motivació i estimulació cultural, sistema de valors, etc.) eren factors que explicaven els diferents resultats i feien difícil qualsevulla generalització; aquests factors eren certament més importants que la llengua d'ensenyament*" (Arnau, 1985:11).

4. HIPÓTESIS

Nuestras preguntas de investigación son diversas. De una parte, nos preguntamos por el conocimiento de catalán y castellano del alumnado de la Franja. Esta pregunta tiene importancia porque numerosos trabajos sobre el bilingüismo señalan que cuando existen actitudes ambivalentes hacia la propia lengua ello se traduce en bajos niveles de competencia lingüística en la primera y la segunda lengua con los consiguientes efectos en el ámbito del rendimiento académico. De la otra, pensamos que los escolares de la Franja son un observatorio privilegiado en el Estado Español para testar algunas de las hipótesis que se derivan de los trabajos sobre la educación bilingüe. En concreto, en el Estado Español se ha evaluado la interdependencia lingüística en situaciones bilingües -Catalunya y País Vasco, principalmente- en las que ambas lenguas tenían prestigio y los escolares que aprendían catalán o euskera lo hacían voluntariamente. Por contra, en la Franja de Aragón existe una clara voluntad de aprender castellano, pero, a la vez, existe una desvalorización de la propia lengua en un sector importante de la población. Por eso, el estudio de las relaciones entre conocimiento de castellano y conocimiento de catalán no sólo tiene un interés evaluativo, sino también como procedimiento empírico para testar alguna de las hipótesis provenientes de los trabajos realizados sobre la educación bilingüe.

En este sentido, nos hemos planteado diversas hipótesis que intentan reflejar las relaciones entre el conocimiento de castellano y el conocimiento de catalán en los escolares de la Franja de Aragón. Metodológicamente, las evaluamos mediante la comparación de los resultados lingüísticos en un grupo de escolares de la Franja con dos grupos control: escolares catalanes con características semejantes a los escogidos en la Franja y escolares aragoneses que presentan, igualmente, características semejantes a los de la Franja.

Las hipótesis planteadas para cada una de las áreas mencionadas son:

1ª HIPOTESIS: Conocimiento de las lenguas.

a/ "El alumnado de la Franja que asiste a clases de catalán, tiene un conocimiento de lengua catalana inferior al de sus coetáneos catalanes. Los programas que introducen únicamente la enseñanza de una lengua como asignatura, promueven un conocimiento lingüístico inferior de esa lengua que los que utilizan la lengua como vehículo de la enseñanza (Arnau, 1992; Buteau y Gougeon, 1986; Mägiste, 1986; Marco, 1993)".

b/ "Los escolares del grupo control aragonés, en cuanto al conocimiento de la lengua castellana, obtienen resultados generalmente superiores a los obtenidos por los escolares de la Franja. En concreto, respecto al alumnado de la Franja, las actitudes ambivalentes hacia la lengua producirán el fenómeno denominado bilingüismo sustractivo por Lambert (1974b)."

c/ "La incidencia conjunta de los apartados 'a' y 'b' dará lugar a un semilingüismo (Vila, 1983, 1985) en el alumnado de la Franja"

2ª HIPOTESIS: Interdependencia lingüística.

"Existirá una correlación positiva entre los resultados obtenidos para L1 y L2 tanto en el grupo control catalán, como en el grupo de la Franja. Se confirmará la hipótesis de Cummins (1979, 1983a) en el sentido de que el nivel de competencia alcanzado en una

lengua es función del nivel alcanzado en la otra".

3ª HIPOTESIS: Actitudes.

a/ "Los escolares que asisten de manera optativa a clases de catalán en la Franja, generan actitudes más positivas hacia la coexistencia de lenguas en un mismo territorio que aquellos que rechazan la opción"

b/ "De igual modo, aquel alumnado de la Franja que optativamente acuda a clases de lengua catalana, habrá desarrollado un nivel de conciencia lingüística -pertenencia a una comunidad lingüística catalana- más alto que el resto de los escolares".

Evidentemente, las hipótesis descritas están planteadas para el conjunto de escolares independientemente de su lengua familiar o la situación socioprofesional. Ello significa que, metodológicamente, hemos de controlar ambas variables. En los apartados siguientes describimos con detalle los aspectos metodológicos que hemos desarrollado para testar las hipótesis planteadas.

5. METODOLOGÍA

5.1. Variables utilizadas en la investigación

Los estudios sobre la educación bilingüe en el Estado Español y en otros países muestran los factores más relevantes que inciden en sus resultados. En concreto, tal y como hemos visto, estos son principalmente tres: la condición lingüística familiar (CLF), la presencia de las lenguas a aprender a lo largo del currículo -en nuestro caso remite a la asistencia o no a clases de catalán por parte de los escolares de la Franja (OPC)- y la situación socioprofesional de las familias (SSP). Igualmente, en algunos estudios aparece la capacidad de aprendizaje, delimitada mediante el CI, como un factor relevante para los resultados lingüísticos.

En nuestro caso, las variables CLF, SSP, CI se han incluido por tratarse de condicionantes pertinentes contemplados, total o parcialmente, en diferentes estudios realizados en nuestro país sobre el conocimiento lingüístico de los escolares (Aguado, 1987a, 1987b; Arnau, 1984; Bel, 1989; Bel, Serra y Vila, 1991, 1992, 1993; Boixaderas, Canal y Fernández, 1991; Etxeberria, 1986, 1992; Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983; Kintela, 1991; Martínez, 1989, 1990; Pastor, 1986; Ribes, 1992; Rigo, 1981; Serra, 1989; Sierra, 1991; Sierra y Olaziregi, 1989, 1990). Además, es evidente que hemos de incluir la variable OPC -opcionalidad en la asistencia o no a clases de catalán por parte de los escolares de la Franja- para determinar con precisión el conocimiento de catalán por parte de estos alumnos. Por último, debemos considerar una variable que permita comparar a los tres grupos seleccionados, esta variable la hemos denominado SITGEO y se corresponde con la situación geográfica de cada uno de los tres grupos ([ver apartado 5.2](#)).

A continuación, exponemos las distintas categorías incluidas en las variables descritas

5.1.1. Condición Lingüística Familiar (CLF)

Esta variable nos permite controlar la lengua que el alumno o alumna utiliza en la familia; las categorías que admite son:

1. CATALAN -ambos progenitores hablan en catalán al niño o niña-
2. BILINGUE -cada progenitor usa una de las lenguas-
3. CASTELLANO -ambos progenitores hablan en castellano al niño o niña-

5.1.2. Situación Socioprofesional (SSP)

Con ella pretendemos controlar el nivel socio-cultural de las familias. De manera general, se han considerado tres niveles que se obtienen en base a la información de las familias y su nivel ocupacional:

1. ALTO -apartados 'a' y 'b' del cuestionario-
2. MEDIO -apartados 'c' y 'd' del cuestionario-
3. BAJO -apartados 'e' y 'f' del cuestionario-

5.1.3. Cociente Intelectual (CI)

Se entiende como elemento mediatizador de la capacidad para los aprendizajes escolares en general, y lingüísticos en particular.

Infinidad de autores han postulado una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y capacidades verbales (Luria, 1957; Vigotski, 1962, 1979, 1984; Vila, 1987) e incluso los tests verbales se han contrastado como los mejores predictores del rendimiento intelectual y académico (Bourgès, 1980; Dunn, 1985; Mussen, Conger y Kagan, 1982; Sattler, 1977; Shum, 1990, Wechsler, 1980).

5.1.4. Situación Geográfica (SITGEO)

Esta variable se ha introducido con objeto de controlar contextos sociolingüísticos diferenciados que llevan a tratamientos curriculares de las lenguas claramente divergentes. El hecho de contrastar tres realidades lingüísticas -Aragón bilingüe, Aragón monolingüe y Catalunya- y dos administraciones autonómicas -Aragón y Catalunya-; da como resultado tres categorías de la variable en cuestión:

1. CATALUNYA (Sector A) -alumnado escolarizado en Catalunya-
2. ARAGON BILINGUE (Sector B) -alumnado escolarizado en la Franja catalanoparlante-
3. ARAGÓN MONOLINGÜE (Sector C) -alumnado escolarizado en la Franja castellanoparlante-

5.1.5. Opcionalidad (OPC)

Como ha quedado explicado, en el caso de los escolares que asisten a centros de la Franja catalanoparlante, existe la posibilidad de asistir de manera optativa a clases de lengua catalana. Esta variable controla este aspecto que puede tomar los valores:

1. SI -cuando se asiste voluntariamente a la asignatura de lengua catalana-
2. NO -cuando no se asiste a la asignatura de lengua catalana-

5.2. Muestra

Dada la diversidad y amplitud de los territorios de aplicación del estudio -Aragón castellanoparlante, Franja aragonesa catalanoparlante y Catalunya-, y la necesidad de procurar la mayor equivalencia entre ellos en función de criterios socioeconómicos, demográficos y geográficos; debimos situarnos en torno al área objeto central de la investigación, la Franja oriental de Aragón o Franja de Ponent.

De acuerdo a las líneas de comarcalización establecidos por el grupo ECAS (1981)²¹, las comarcas aragonesas de la Franja, siguiendo un recorrido de norte a sur, serían: Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Aragón.

Estas comarcas podrían ser subdivididas a su vez en función de criterios lingüísticos

²¹ Idéntico criterio comarcalizador se ha seguido en la elaboración del Mapa Escolar de Aragón (Instituto de Ciencias de la Educación, 1989).

ya que en cada una de ellas determinadas áreas son catalanoparlantes y otras castellanoparlantes (Martínez, 1989, 1990). En razón a esta premisa parece lógico realizar un contraste intracomarcal; es decir, entre alumnado que habita en localidades monolingües y aquel que lo hace en localidades bilingües de las mismas comarcas²².

Por otra parte, hacia el este, las comarcas limítrofes catalanas (Alta Ribagorça, Pallars Jussà, La Noguera, Segrià, Ribera d'Ebre, Terra Alta, Baix Ebre y Montsià) por razones de contacto geográfico, económico y social (Fernández, 1989; Tortosa, 1968, 1981; Vidal, 1983; Zapater, 1992); debieran ser el referente desde Catalunya.

5.2.1. Selección de la muestra

En el momento de llevar a cabo la selección definitiva de la muestra apareció el problema de la diversidad socioeconómica, demográfica y geográfica del territorio objeto de estudio. Concretamente Vidal (1983) destaca al Bajo Cinca como la única comarca de la Franja demográficamente en progreso. En un sentido similar se expresa Martínez (1989:76), y señala además las importantes diferencias de índole económico que van desde una renta "per capita" muy por debajo de la media regional en el Bajo Aragón turolense, hasta la que sitúa al Bajo Cinca entre las más altas de Aragón. Por otra parte, si consideramos que la Franja se extiende desde el más agreste Pirineo hasta el piedemonte ibérico lindante con la Comunidad Valenciana, seremos conscientes de los contrastes que presenta el territorio en cuestión.

En el mismo sentido; otro aspecto a tener en cuenta para nuestro estudio, es sin duda la incidencia del Convenio de Cooperación MEC /DGA en las comarcas de la Franja. La enorme disparidad (Alcover, 1993; Bada, 1990; García, 1993; Siguan, 1992) hace del Bajo Cinca la comarca de mayor repercusión tanto por el hecho de ser la comarca más poblada como por los elevados porcentajes de alumnos matriculados de lengua catalana. En la Tabla 5-1 se da la distribución por comarcas del profesorado y del alumnado que asiste a clases de lengua catalana y sus porcentajes respecto al total.

NºPROF.	COMARCA	PROVINCIA	ALUMNADO	%DEL TOT.
9	Bajo Cinca	Huesca	1.206	48,26
5	La Litera	Huesca	669	26,77
2	Ribagorza	Huesca	148	5,92
5	Bajo Aragón-Caspe	Zaragoza	356	14,25
2	Bajo Aragón	Teruel	120	4,80
23			2.499	100%

²² En el estudio de reconocimiento territorial de Aragón (ECAS, 1981) se persiguieron unas bases espaciales de referencia homogeneizadoras de cara a la propuesta de comarcalización. Los criterios seguidos fueron:

a/ Análisis de las interrelaciones municipales.

b/ Definición de los núcleos estructurantes del territorio.

c/ Análisis de la funcionalidad de los diferentes núcleos y su potencialidad.

d/ Comparación con otras definiciones y divisiones establecidas, introduciendo las pertinentes modificaciones.

e/ Introducción del análisis de accesibilidad y situación de las líneas de comunicación.

f/ Grado de homogeneidad de las actividades.

Si bien finalmente estos criterios han dado lugar a una propuesta de 25 bases espaciales o comarcas (8 en Huesca, 7 en Teruel y 10 en Zaragoza) ajustadas a vigente estructura provincial, los propios autores señalan que determinadas bases o comarcas podrían abarcar espacios comunes a dos o tres provincias.

Tabla 5-1

Profesorado y alumnado de lengua calalana, en Preescolar y EGB, por comarcas en el curso 92/93 (*).

(*) Las fuentes utilizadas son Alcover (1993) y García (1993). Además, a estos alumnos/as deben añadirse los de enseñanza secundaria; 146 en dos centros de Fraga y 154 en un centro de Tamarite de Litera.

La dificultad de hacer comparables circunstancias tan divergentes, nos hizo plantear el tomar como referente el contexto más favorable y homogéneo, el Bajo Cinca que como se ha dicho quedaría dividido en dos áreas lingüísticas; una monolingüe y otra bilingüe.

Además de las localidades consideradas por el ECAS (1981) en el marco territorial del Bajo Cinca, añadiremos Mequinenza con lo que seguimos, en lo que a los núcleos de población bilingües se refiere, la descripción de la Gran Enciclopedia Catalana (1980) y la Gran Geografía Comarcal de Catalunya (1983), que por criterios lingüísticos sitúa en esta comarca únicamente a los municipios catalanoparlantes de: Fraga, Mequinenza, Zaidín, Torrente de Cinca y Velilla de Cinca. La inclusión de Mequinenza se debe tanto a la pretensión de dar continuidad a estudios previos (Huguet, 1991a, 1991a, 1992a, 1992b, 1994; Huguet y Jové, 1992, 1994; Huguet y Pons, 1991), como por el hecho de que aún perteneciendo a la provincia de Zaragoza reúne características propias que la identifican plenamente con el área estudiada; de hecho desde su constitución, a finales del año 1.993, la Mancomunidad del Bajo Cinca cuenta con Mequinenza entre sus municipios integrantes.

El referencial desde Catalunya debía buscarse en las comarcas próximas, y sin duda el Segrià, dados los tradicionales lazos sociales, económicos y geográficos; resultaba idóneo a los objetivos de la investigación (Zapater, 1992). Pero, por otra parte, esta comarca catalana es, globalmente, mucho más variada que el Bajo Cinca, contando además con el peso de la capital de la provincia leridana. En este sentido recurrimos a la distribución subcomarcal de ese territorio -Segrià Superior, Pla de Lleida, Baix Segre y Segrià Garrigenc (Fernández, 1989; Gran Enciclopedia Comarcal de Catalunya, 1983)-. De ese análisis apareció la subcomarca del Baix Segre como la más adecuada de cara a realizar cualquier comparación, dado que nos encontramos con una comarca, el Bajo Cinca, y una subcomarca, el Baix Segre, que comparten además de su vecindad los márgenes inferiores de dos ríos, Cinca y Segre, hasta su confluencia para verter posteriormente, ya unidos, sus aguas al Ebro ([Figura 5-1](#)).

Finalmente, si bien las localidades del Bajo Cinca quedan clarificadas en base a los trabajos del grupo ECAS (1981) y la inclusión de Mequinenza, las del Baix Segre fueron definidas de acuerdo a los estudios de Tortosa (1981:84). A partir de aquí, los municipios donde se ha centrado la investigación son:

* Bajo Cinca (castellanoparlante): Albalate de Cinca, Alcolea de Cinca, Ballobar, Belver, Candanos, Chalamera, Ontiñena, Osso de Cinca y Peñalba.

* Bajo Cinca (catalanoparlante): Fraga, Mequinenza, Torrente de Cinca, Velilla de Cinca y Zaidín.

* Baix Segre: Aitona, Albatàrrec, La Granja d'Escarp, Massalcoreig, Montoliu de Lleida, Seròs, Soses, Sudanell y Torres de Segre.

En la Figura 5-1 aparece la ubicación geográfica de las localidades donde se desarrolló el estudio.

Figura 5-1

Una vez situados en las poblaciones del estudio faltaba por analizar la homogeneidad de dichos sectores; la dificultad mayor para ello se halla en disponer de fuentes supracomunitarias, ya que los datos aportados por las diferentes Comunidades Autónomas tienen el inconveniente de que no siempre utilizan idénticos baremos y eso las hace difícilmente comparables. Con objeto de paliar esta carencia, se recurrió al uno de los estudios socio-económicos más prestigiosos del Estado, el Anuario del Mercado Español (Banesto, 1993). En dicho estudio se adscribe a cada municipio un nivel de renta representado en un índice entre 1 y 10²³. Los criterios utilizados para esta asignación son las variables:

- a/ Población de hecho según el Censo de Población de 1.991.
- b/ Número de teléfonos en funcionamiento y peticiones pendientes de instalación en 1.992.
- c/ Número de viviendas secundarias según el censo de viviendas de 1.991.
- d/ Número de oficinas bancarias y de Cajas de Ahorro en 1.991.
- e/ Renta familiar por habitante según avance referido a 1.991, por provincias, del B.B.V.

El ANOVA realizado para la comparación entre sectores, según nivel de renta, no resultó significativo; por lo que podemos hablar de poblaciones homogéneas en las tres áreas analizadas. Las medias de nivel de renta obtenidas para cada sector fueron:

Sector "A" = **7,11** (Bajo Cinca castellanoparlante)
Sector "B" = **7,60** (Bajo Cinca catalanoparlantes)
Sector "C" = **7,33** (Bajo Segre)

En la Tabla 5-2 aparecen los municipios en cuestión, su población de hecho y el nivel de renta.

²³ Cada uno de los diez niveles corresponden a la Renta Familiar disponible por habitante que aparece a continuación:

NIVELES	RENTA FAMILIAR DISP. / HAB. (En Pts.)
1º	Hasta 440.000
2º	De 440.001 a 515.000
3º	De 515.001 a 585.000
4º	De 585.001 a 700.000
5º	De 700.001 a 880.000
6º	De 880.001 a 1.100.000
7º	De 1.100.001 a 1.320.000
8º	De 1.320.001 a 1.615.000
9º	De 1.615.001 a 1.900.000
10º	Más de 1.900.000

BAJO CINCA CATELLANOP.- SECTOR "A"

	POBLACIÓN (*)	NIV. RENTA (**)
Albalate de Cinca	1085	7
Alcolea de Cinca	1209	7
Ballobar	1111	7
Belver	1497	6
Candasnos	565	9
Chalamera	159	6
Ontiñena	716	7
Osso de Cinca	726	7
Peñalba	814	8
Total	7882	media = 7,11

BAJO CINCA CATALANOP.- SECTOR "B"

	POBLACIÓN (*)	NIV. RENTA (**)
Fraga	11591	7
Mequinenza	2699	7
Torrente de Cinca	1169	9
Velilla de Cinca	508	8
Zaidín	1761	7
Total	17728	media = 7,60

BAIX SEGRE-**SECTOR "C"**

	POBLACIÓN (*)	NIV. RENTA (**)
Aitona	2233	6
Albatàrrec	1002	7
Granja d'Escarp -La-	1145	9
Massalcoreig	656	7
Montoliu de Lleida	459	5
Seròs	1886	9
Soses	1507	8
Sudanell	704	7
Torres de Segre	1760	8
Total	11352	media = 7,33

Tabla 5-2

Municipios de los diferentes sectores, población y nivel de renta.

(*) Fuente Instituto Nacional de Estadística - censo 01/03/91

(**) Fuente "Anuario del Mercado Español, 1993." Banco Español de Crédito.

Una vez definido el ámbito territorial, debimos decidir el tipo de muestreo a utilizar en el estudio. Se pensó inicialmente en un muestreo estratificado ya que la población a estudiar presenta propiamente una distribución por estratos: los distintos centros; pero un análisis más detallado permitió observar que al exigir esta técnica un número de elementos constante o proporcional al tamaño de los estratos (Nortes, 1983) se aumentaban considerablemente las dificultades técnicas y el costo económico, además de que para los centros podía suponer una grave distorsión en el funcionamiento interno el llevar a cabo una selección aleatoria de alumnos/as concretos pertenecientes a distintos cursos.

En estas circunstancias se optó finalmente por elegir un curso y trabajar con la totalidad de elementos pertenecientes a él, lo que se adaptaría a un muestreo por conglomerados, de gran aplicación en investigación educativa y según Fox (1981:391), "...

tiene una gran aplicabilidad y un gran atractivo en la investigación educativa, ya que las unidades básicas de interés en la investigación, tales como alumnos profesores o padres, son muy difíciles de muestrear directamente, pero son relativamente fáciles de muestrear por conglomerados, utilizando unidades más amplias como la clase o la escuela."

En nuestro caso no existió selección aleatoria de ellos sino que, valorando la importancia del umbral que representan los once y doce años en el desarrollo cognitivo y educativo del niño/a (MEC, 1990; Piaget e Inhelder, 1955, 1966; Pozo y Carretero, 1983), se orientó el estudio hacia el alumnado que durante el año académico 92/93 había cursado 6º de EGB -primer curso de la vigente 2ª Etapa y último de la futura Educación Primaria-, y a un alumnado que en la Franja ha tenido por primera vez la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un curriculum que contempla la enseñanza de la lengua catalana.

En esta elección se consideró además la idoneidad de estos alumnos/as por considerar que cumplían una serie de requisitos que facilitarían el estudio:

1. Poseer clara conciencia y experiencias referidas al hecho bilingüe en su localidad.
2. Capacidad para dar respuesta a cuestiones de esta índole.
3. Tener el suficiente dominio de la expresión oral y escrita para plasmar por este medio sus conocimientos y valoraciones.
4. Haber dispuesto durante su escolaridad de la opción de asistir a clases de lengua catalana.

Ante las consideraciones hasta aquí expuestas nos ajustamos finalmente a dividir la población, alumnado de centros públicos de EGB, en ocho conglomerados de forma correlativa a los ocho cursos de EGB que constituyen las unidades muestrales primarias; y tomar posteriormente como unidades muestrales de estudio a los grupos que durante el curso 93/94 seguían estudios de 7º EGB en cada uno de los centros.

5.2.2. Composición de la muestra

La muestra así obtenida permite que en ella se hallen representados los centros públicos situados en cualquier localidad del Bajo Cinca²⁴ y del Baix Segre en una proporción superior al 10%. en la Tabla 5-3 aparecen los centros, las localidades donde se ubican, el alumnado total y el correspondiente a 7ºEGB durante el curso 93/94.

²⁴ Aunque en la muestra no se hayan considerado de una manera directa los centros correspondientes a las localidades de Chalamera y Velilla de Cinca, así como el núcleo urbano de Miralsot ni el barrio de Litera, asociados ambos al Ayuntamiento de Fraga; sí se hallan representados en el estudio ya que por tratarse de escuelas incompletas, al iniciar la 2ª etapa de EGB el alumnado se traslada al C.P. "San José de Calasanz" de Fraga para continuar su escolaridad y por tanto en la unidad muestral correspondiente a este centro aparecen elementos pertenecientes a las mencionadas localidades. El mismo caso se da en Osso de Cinca, ya que los alumnos/as de 2ª etapa de EGB acuden al Colegio Público de Belver.

LOCALIDAD	CENTRO	Nº ALUM.	ALUM. 7º EGB	PORCENT
SECTOR "A"				
Albalate	CP "Gral. Solans"	164	24	
Alcolea	CP "José M. Blecua"	134	13	
Ballobar	CP "Fco. Galiay"	117	12	
Belver	CP "Ramón J. Sender"	164	26	
Candasnos	CP "Joaquín Costa"	49	3	
Ontiñena	CP "San Gregorio"	66	8	
Peñalba	CP "La Sta. Cruz"	70	7	
Subtotal		764	93	12,17 %
SECTOR "B"				
Fraga	CP "Miguel Servet"	436	62	
Fraga	CP "San J. de Calasanz"	647	88	
Mequinenza	CP "María Quintana"	308	40	
Torrente	CP "Ramón y Cajal"	97	5	
Zaidín	CP "San Juan Bautista"	205	24	
Subtotal		1693	219	12,93%
SECTOR "C"				
Aitona	CP "Francesc Feliu"	85	8	
Albatàrrec	CP "Sant Salvador"	79	10	
Granja d'Escarp	CP "Sant Jaume"	109	11	
Massalcoreig	CP "Sant Bartomeu"	48	5	
Montoliu de Ll.	CP "Sant Isidre"	55	3	
Seròs	CP "Miquel Baró"	201	23	
Soses	CP "Jaume Miret"	163	23	
Sudanell	CP "Verge del Roser"	57	7	
Torres de Segre	CP "Carrasumada"	172	17	
Subtotal		969	107	11,04%
TOTAL		3426	419	12,23%

Tabla 5-3

Alumnado total de cada uno de los centros, alumnado de 7º EGB y porcentaje de estos sobre el total.

Finalmente, del total de cuatrocientos diecinueve -419- sujetos de la muestra, fueron excluidos aquellos que no completaron alguna de las pruebas a realizar; de este modo la muestra definitiva queda conformada por 389 alumnos y alumnas (muerte experimental de 30 individuos) distribuidos, por sectores del siguiente modo:

- * SECTOR "A": 89
- * SECTOR "B": 200
- * SECTOR "C": 100

5.2.3. Características de la muestra

En este apartado describiremos las características de la muestra definitiva (n=389), en función de las variables estudio: Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación Socioprofesional (SSP), Cociente Intelectual (CI), Situación Geográfica (SITGEO) y Opcionalidad (OPC).

La Tabla 5-4 y la la figura 5-2 nos dan información acerca de la Condición Lingüística Familiar (CLF); número de catalanoparlantes, bilingües y castellanoparlantes familiares, así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra.

X₁: Recode of CLF

Bar:	Element:	Count	Percent:	
1	CAT	190	48.843%	-Mode
2	BIL	28	7.198%	
3	CAS	171	43.959%	

Tabla 5-4
Condición Lingüística Familiar (CLF) de la muestra.

[Figura 5-2](#)

La Tabla 5-5 y la figura 5-3 nos dan información acerca de la Situación Socioprofesional (SSP); clase alta (A), media (M) y baja (B), así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra.

X₂: Recode of SSP

Bar:	Element:	Count	Percent:	
1	A	17	4.37%	-Mode
2	M	68	17.481%	
3	B	304	78.149%	

Tabla 5-5
Condición Socioprofesional (SSP) de la muestra.

[Figura 5-3](#)

La Tabla 5-6 y la Figura 5-4 nos dan información acerca del Cociente Intelectual (CI); superior -3-, medio -2- e inferior -1-, así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra.

Considerando la desviación típica y la media del test utilizado (100 y 16 respectivamente como se verá en el apartado correspondiente); los valores de CI iguales o menores a 84 se han asimilado al índice 1, los comprendidos entre 85 y 115 al índice 2, y los iguales o superiores a 116 al índice 3.

La media de CI de la muestra dio un valor de 99,343 y su desviación típica fue 14,015.

X₃: Recode of CI

Bar:	From: (≥)	To (<)	Count	Percent:
1	1	2	56	14.396%
2	2	3	292	75.064%
3	3	4	41	10.54%

Tabla 5-6
Cociente Intelectual (CI) de la muestra y distribución porcentual.

[Figura 5-4](#)

La Tabla 5-7 y la Figura 5-5 nos dan información acerca de la Situación Geográfica (SITGEO); Catalunya (1), Aragón catalanoparlante (2) y Aragón castellanoparlante (3), así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra.

X₄: Recode of SITGEO

Bar:	Element:	Count	Percent:	
1	CATALUNYA	100	25.70%	-Mode
2	ARAGÓN-CAT	200	51.414%	
3	ARAGÓN-CAS	89	22.879%	

Tabla 5-7

Situación Geográfica (SITGEO) de la muestra.

[Figura 5-5](#)

Por último, la variable Opcionalidad (OPC), únicamente es computable para el Aragón catalanoparlante, en nuestro caso el Bajo Cinca catalanoparlante. La Tabla 5-8 y la Figura 5-6 nos dan información acerca de la Opcionalidad (OPC); aquel alumnado que asiste a clases de catalán -1- y aquel que no asiste -2-, así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra en el Bajo Cinca catalanoparlante (n=200).

X₅: Recode of OPC

Bar:	Element:	Count:	Percent:	
1	SÍ	141	70.5%	-Mode
2	NO	59	29.5%	

Tabla 5-8

Opcionalidad (OPC) en la muestra -Bajo Cinca catalanoparlante (n=200)-.

[Figura 5-6](#)

5.2.4. Homogeneidad de los grupos de comparación en relación a la situación socioprofesional y al cociente intelectual

A lo largo de la introducción se ha reiterado con la mención de numerosos estudios la importancia de la situación socioprofesional (SSP) y al cociente intelectual (CI) en el rendimiento académico y el conocimiento lingüístico del individuo. En este apartado analizaremos la homogeneidad de estas variables en los grupos de comparación que hemos definido por la situación geográfica (SITGEO).

Respecto a la Situación Socioprofesional (SSP), además de que ya habíamos visto la homogeneidad en cuanto a nivel de renta entre sectores, la Tabla 5-9 nos ofrece la distribución de las categorías alta (A), media (M) y baja (B) por zonas; tanto en frecuencia absoluta como en porcentajes sobre el total de cada sector.

**Observed Frequency
Table**

	CATALUNYA			Totals:
	ARAGÓN-C...	ARAGÓN-C...		
A	3	11	3	17
M	15	41	12	68
B	82	148	74	304
Totals:	100	200	89	389

**Percents of Column
Totals**

	CATALUNYA			Totals:
	ARAGÓN-C...	ARAGÓN-C...		
A	3	5.5	3.37	4.37
M	15	20.5	13.48	17.48
B	82	74	83.15	78.15
Totals:	100	100	100	100

Tabla 5-9

Distribución de las categorías alta (A), media (M) y baja (B) por zonas; tanto en frecuencia absoluta como en porcentajes sobre el total de cada sector.

El contraste estadístico realizado mediante la prueba de X² permite hablar de homogeneidad entre sectores al obtener un valor X²=4,341 (p=0,3619). Es decir, con un riesgo del.05, en nuestra muestra de estudio no existen diferencias significativas entre el nivel socio-cultural de las familias en los territorios analizados.

Por lo que al Cociente Intelectual (CI) se refiere, las medias y desviaciones típicas de los CI de cada sector pueden observarse en la Tabla 5-10.

**One Factor ANOVA X₁: Recode of SITGEO
Y₁: C₁**

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error
CATALUNYA	100	98.49	14.943	1.494
ARAGÓN-CAT	200	100	13.402	.948
ARAGÓN-CAS	89	98.82	14.374	1.524

Tabla 5-10

Medias y desviaciones típicas del Cociente Intelectual (CI) en función de los diferentes sectores.

Como en el caso anterior, en el ANOVA realizado obtenemos un valor F 2, 368 =0,466 (p=0,6281), que nos indica una homogeneidad entre sectores o, dicho de otro modo, la no existencia de diferencias significativas entre los cocientes intelectuales del alumnado en función del sector territorial en que se hallan sus centros escolares.

5.3. Instrumentos de evaluación

5.3.1. Cuestionario sobre tratamiento curricular de las lenguas

Se elaboró específicamente, dirigido a los centros, de acuerdo a los objetivos del

estudio. Con ello se persigue conocer cuales son los tratamientos curriculares de las lenguas en función del contexto socio-lingüístico y así clarificar las categorías de la variable situación geográfica (SITGEO) en cada una de las escuelas analizadas²⁵.

Sobre una misma estructura, debieron construirse tres versiones del cuestionario - Modelos A, B y C- ([ANEXO I](#)), dirigidos respectivamente a los centros del Aragón castellanoparlante, el Aragón bilingüe y Catalunya.

En todos ellos aparecen cuestiones relativas a:

- . datos generales del centro (nombre, dirección, teléfono, localidad)
- . número de alumnos/as totales
- . número de alumnos/as del curso encuestado
- . sesiones dedicadas a la asignatura de lengua castellana.

El modelo B, recoge además preguntas referentes a:

- . alumnado que optativamente asiste a clases de catalán, tanto a nivel global como en el curso encuestado
- . año académico en que se inició la opcionalidad. nivel desde el que es optativa su asistencia
- . número de sesiones de lengua catalana
- . tipo de actividades que realizan los escolares que no asisten a clases de lengua catalana

Por último, el modelo C, incide sobre:

- . la lengua en que se inicia la lecto-escritura
- . número de sesiones de lengua catalana
- . uso de la lengua castellana como vehículo de la instrucción.

5.3.2. Cuestionario socio-profesional, lingüístico y de actitudes

El apartado socio-profesional (SSP) y lingüístico (CLF), se construyó a partir de cuestionarios de este tipo empleados en investigaciones similares (Bel, Serra y Vila, 1991, 1992, 1993; Ribes, 1992). La parte correspondiente a actitudes, dadas las peculiaridades del ámbito a que se dirigía el estudio, debió ser elaborado específicamente como más adelante se explicará.

De igual modo que en el caso anterior, se elaboraron tres versiones del cuestionario - Modelos A, B y C- ([ANEXO II](#)), dirigidos respectivamente a los centros del Aragón castellanoparlante, el Aragón bilingüe y Catalunya.

²⁵ De hecho, un simple repaso a la legislación vigente en Catalunya y en Aragón permitía establecer las categorías de la situación geográfica (SITGEO): Aragón castellanoparlante, Aragón catalanoparlante y Catalunya; pero el Cuestionario sobre el tratamiento curricular de las lenguas permitió obtener los datos generales del centro, a la vez que dejó clarificado que en el Aragón catalanoparlante se hacen normalmente dos sesiones semanales de lengua catalana a partir de la escuela infantil mientras que al castellano se dedican entre cuatro y cinco sesiones; aquel alumnado que no asiste a clases de catalán realiza en ese tiempo refuerzo en lengua castellana o estudio (en el Aragón castellanoparlante las sesiones de lengua castellana son entre cinco y seis). Por su parte, en Catalunya, las sesiones de catalán y de castellano son entre tres y cuatro, la lectoescritura se inicia en catalán y además, normalmente la lengua vehicular de instrucción, excepto en alguna asignatura y en determinados centros, es la catalana.

En todos ellos aparecen cuestiones relativas a:

- . datos personales (edad, lugar de nacimiento y de residencia)
- . edad y lugar de nacimiento de los padres respectivos
- . número de hermanos
- . profesión de los padres

El modelo B, recoge además preguntas referentes a:

- . lengua de uso habitual con el padre y la madre
- . asistencia o no a clases de lengua catalana
- . actitudes ante la coexistencia de lenguas

Por último, el modelo C, incide sobre:

- . lengua de uso habitual con el padre y la madre
- . actitudes ante la coexistencia de lenguas

En todo el proceso el alumnado contó con la colaboración del encuestador ante cualquier duda que pudiese aparecer en las diferentes cuestiones.

Como ha quedado indicado, el apartado dedicado a las actitudes fue desarrollado en base a anteriores estudios (Huguet, 1992b; Huguet, 1994) que, sobre una muestra de 266 individuos, sirvieron de pre-test dada la carencia de investigaciones de este tipo en las comarcas analizadas (Magnusson, 1981; Rundall, 1993). A partir del pre-test realizado, se pudo pasar de una pregunta abierta muy difícil de categorizar, a una pregunta más cerrada que permitía un mejor tratamiento de los resultados.

En concreto, la cuestión inicial planteada totalmente abierta, se referían a la opinión que merecía la coexistencia en un mismo territorio de dos lenguas diferenciadas. Las categorías generales que aparecieron al analizar los protocolos fueron:

(+) Aceptación de la coexistencia. Globalmente se da una respuesta favorable a la coexistencia de dos lenguas en el mismo territorio.

(-) Rechazo de la coexistencia. Globalmente se da una respuesta desfavorable a la coexistencia de dos lenguas en el mismo territorio.

(/) Indefinición. Se dan respuestas con argumentos a favor y en contra que no permiten definir la opción tomada.

() Otros. Otros tipos de respuestas.

La diversidad de argumentos favorables y desfavorables obligaron a establecer diversas subcategorías:

+/1. Identidad cultural. El argumento principal es que siempre ha existido y debe mantenerse esta estructura socio-cultural.

+/2. Conocimiento. La razón es la posibilidad de conocer otras lenguas para comunicarse.

+/3. No implicación. Se está de acuerdo pero no se da ningún tipo de explicación.

-/1. Comunicación. Se muestra en contra por generar dificultades de índole comunicativo entre miembros de la sociedad.

-/2. Político. La razón expuesta es que en Aragón no debe hablarse catalán.

-/3. Interferencias. Se argumentan los problemas derivados de las interferencias lingüísticas en la expresión.

Veamos ejemplos ilustrativos de cada una de ellas:

- +/1. "De origen que se habla fragatino en este pueblo y vino gente con familia castellana que se ha reproducido y ahora tenemos dos lenguas".
- +/2. "Es bueno saber contra más lenguas mejor te desenvuelves".
- +/3. "... pues que está bien hablar catalán y castellano".
- /1. "... y con una lengua es más fácil entenderse".
- /2. "me parece muy mal que el catalán haya influido sobre este territorio aragonés como Fraga"
- /3. "La gente de Fraga habla junto catalán, con castellano y fragatino, y creo que ese es el principal problema".

Finalmente, se tomaron los modelos de respuestas más representativos de cada una de las subcategorías y fueron trasladadas al cuestionario definitivo (evidentemente, la afirmación que reza: 'En Aragón sólo debería hablarse castellano', se utilizó en Aragón; para Catalunya se modificó por: 'En Catalunya sólo debería hablarse catalán').

Una segunda cuestión, en el ámbito de las actitudes, se relaciona con las denominaciones que los diversos sujetos dan a la variedad de la lengua catalana hablada en la Franja oriental de Aragón. Como se ha explicado en la introducción, la población rehuye el término 'catalán' y suele refugiarse en términos de hablas locales (Martínez, 1989) o se recurre a la expresión 'xapurreau' (Bada, 1990), lo que denota un grado de conciencia lingüística y de pertenencia a la comunidad lingüística catalana alarmantemente baja.

En un intento de aproximarnos a este fenómeno, la cuestión por la que se clasifica la Condición Lingüística Familiar de los individuos permite cualquier denominación a la lengua al solicitar que se especifique cuando se indica como lengua hablada con los padres y madres una lengua diferente al catalán o al castellano. Así, expresiones como la mencionada 'xapurreau' o 'fragatí', 'mequinensà', 'torrentí', etc.; aunque de cara a la clasificación de la Condición Lingüística Familiar se consideran equivalentes a 'catalán', es interesante analizar cuando se utiliza esta o el resto de denominaciones ya que nos permiten una aproximación a la conciencia de pertenencia a una comunidad lingüística común.

5.3.3. Prueba de inteligencia

Con el propósito de realizar una medición de la inteligencia mediante una prueba que minimizase la influencia de otros factores como son: fluidez verbal, nivel cultural, etc.; se optó por un test de factor "g". Los estudios factoriales de inteligencia demuestran que las pruebas no verbales que implican tareas de deducción de relaciones, aparecen como las más libres de factores culturales y de alta saturación de factor "g" (Bourgès, 1980; Pichot, 1979; Rapaport, 1977; Sattler, 1977).

Entre las pruebas elaboradas por Cattell, bajo influencia de Spearman, se eligió la Escala 2 - Forma A del Test de Factor "g" (Cattell y Cattell, 1990). La prueba tiene un ámbito de aplicación que va de los 8 a los 14 años. Se halla compuesta por 46 elementos distribuidos en cuatro subtests; y la puntuación final viene dada en centiles o también en C.I. de desviación de media 100 y desviación típica 16. Su fiabilidad, calculada por el método de "dos mitades" y corregido con la fórmula de Spearman-Brown, da índices de .76 y .78

respectivamente para 6º y 7º de EGB. La validez obtenida mediante los coeficientes de correlación tiene, en 6º y 7º de EGB, valores de .53 y .61 con el total del Test de Aptitudes Escolares (TEA-2).

5.3.4. Evaluación del conocimiento de lengua catalana

Nos serviremos de una prueba que ha sido utilizada previamente por el SEDEC (Alsina, Bel y Vial, 1984). Una de las razones principales de esta elección se debe a la cuidadosa complementación de sus baremos, que se componen de dos series completas de parámetros:

* Parámetros A: son generales y representativos de la situación global en relación al conocimiento de lengua catalana en Catalunya, incluyéndose en esta muestra desde escolares que han estudiado la lengua catalana como asignatura, hasta los que han estado escolarizados de forma mayoritaria en dicha lengua a lo largo de su curriculum.

* Parámetros B: son específicos y representativos del subconjunto de escolares de familia de lengua catalana y que asisten a escuelas cuya lengua vehicular es el catalán.

Siendo conscientes de los problemas implicados en el concepto de habilidad lingüística y en el criterio de mensurable en la evaluación educativa, así como las restricciones de orden metodológico que impone la comparación de resultados, se ha decidido utilizar unas pruebas de competencia lingüística referidas a baremos y no unas pruebas de nivel. Es decir, se evalúa el conocimiento global de la lengua y no los objetivos de un curso concreto.

En relación al concepto de habilidad lingüística, es frecuente observar en numerosos trabajos la división o distinción entre habilidad comunicativa y habilidad lingüística formal. La primera se refiere a la capacidad de procesar -tanto interpretar como producir- mensajes verbales significativos apropiados en una situación dada y la segunda se relaciona con la capacidad de producir -y de distinguir- expresiones formalmente correctas. A pesar de que lo mejor sería analizar el lenguaje en contextos de uso -lo más naturales posible-, en este estudio se ha optado por unas pruebas que analizan aspectos formales y preestablecidos, aunque algunas subpruebas presentan un carácter más abierto (v.g., las de comprensión y expresión). No obstante, las habilidades que pretenden medir no se limitan exclusivamente a las adquiridas mediante el aprendizaje escolar, sino que comprenden también las propias de la competencia lingüística de los alumnos en un sentido amplio. En consecuencia, los aspectos que se evalúan tienen en cuenta tanto la competencia activa -producción- como la competencia pasiva -recepción-. El listado de pruebas aparece a continuación:

CO (Comprensión Oral)
MS (Morfosintaxis)
ORT (Ortografía)
CE (Comprensión Escrita)
EE (Expresión Escrita)
EO (Expresión Oral)
FON (Fonética)
LECT (Lectura)

5.3.4.1. Descripción de la prueba

La prueba consta de dos partes, una colectiva que se realiza con el apoyo del cuaderno del alumno y contiene todas las pruebas escritas y otra, individual, que corresponde a las pruebas orales y se realiza con la ayuda de material de las pruebas oral ([ANEXO III](#)). Existe un tiempo limitado de aplicación para cada prueba que se puede ver detallado en los apartados correspondientes del mencionado Anexo.

Prueba de Comprensión Oral (CO)

La prueba consta de tres partes:

a/ Comprensión de palabras aisladas -Ejercicio 1-: consta de 10 dibujos y en relación a cada uno de ellos el alumno o alumna escucha cuatro palabras, una de las cuales corresponde al dibujo.

b/ Comprensión de frases -Ejercicio 2-: consta de 10 dibujos y el alumno o alumna debe reconocer el dibujo que se corresponde con la frase que lee el encuestador.

c/ Comprensión de textos -Ejercicio 3-: consta de dos textos que lee el encuestador sobre los que debe responderse a cinco preguntas con cuatro opciones de respuesta que también lee el encuestador. Esta prueba pretende medir la competencia lingüística exclusivamente, por eso está diseñada con la intención de evitar que las preguntas requieran para su resolución un componente alto de memoria o de capacidad de síntesis.

La prueba tiene una puntuación global de 100 puntos. Dado que los tres ejercicios constan de un número fijo de respuestas posibles -cuatro-, para evitar el efecto de una respuesta al azar se penalizan las respuestas equivocadas. Así, la fórmula que se aplica es la siguiente:

$$P = \frac{10}{B - M/3}$$

B corresponde a las respuestas correctas y M a las incorrectas.

Prueba de Comprensión Escrita (CE)

Consta de 40 unidades agrupadas en tres ejercicios que miden diferentes aspectos de la morfología y de la sintaxis de la lengua catalana -morfología nominal, morfología verbal, uso de preposiciones y pronombres, conjunciones, etc.-.

Los Ejercicios 1 y 2 requieren una respuesta escrita. No obstante, dado que esta prueba no mide la ortografía, la corrección de estos ejercicios incluye exclusivamente los puntos especificados en las hojas de corrección.

La prueba tiene una puntuación global de 100 puntos y todas las unidades comparten el mismo valor -2,5 puntos-. Pero, para obtener la puntuación global se calcula primero la puntuación de cada uno de los ejercicios, dado que cada ejercicio pertenece a modalidades distintas, y a continuación se hace la suma algebraica de las tres puntuaciones parciales.

Las fórmulas de cada ejercicio son:

- a/ Ejercicio 1: $P = B$ (puntuación máxima 25 puntos)
- b/ Ejercicio 2: $P = B$ (puntuación máxima 12,5 puntos)
- c/ Ejercicio 3: $P = 2,5 (B - M/2)$ (puntuación máxima 62,5 puntos)

Prueba de Morfosintaxis (MS)

La medida de la ortografía consiste en un dictado del que se seleccionan 20 elementos representativos de las principales dificultades ortográficas de la lengua catalana.

La prueba tiene una puntuación global de 100 puntos y la fórmula de puntuación es $P = 5B$.

Prueba de Ortografía (ORT)

Es paralela a la prueba de comprensión oral y, por tanto, se compone de:

a/ Comprensión de palabras aisladas -Ejercicio 1-: se mide a partir de relaciones de sinonimia. Hay diez palabras con cuatro palabras posibles para relacionarse. Debe marcarse la palabra relacionada semánticamente con la palabra solicitada por el encuestador.

b/ Comprensión de frases -Ejercicio 2-: consta de diez frases incompletas con cuatro posibilidades para ser completadas, debe marcarse una de ellas.

c/ Comprensión de textos -Ejercicio 3-: los criterios y la forma de este ejercicio son iguales al correspondiente de la prueba de comprensión oral, pero en este caso el alumno tiene los textos y las preguntas escritas en el cuaderno.

La puntuación global es 100 y se aplica la misma fórmula que en la prueba de comprensión oral. *Prueba de Expresión Escrita (EE)*

Consiste en hacer una redacción sobre un tema a escoger entre una propuesta de seis. Únicamente se tiene en cuenta las primeras 100 palabras, En las redacciones que no alcanzan el número mínimo de palabras exigido, se descuenta un punto por cada palabra que falta.

La puntuación global es 100 y se aplica la fórmula $P = 100 - F$, siendo F el número de faltas según especifica el cuaderno de corrección.

Prueba de Expresión Oral (EO)

La prueba consta de dos partes y se aplica individualmente:

a/ Preguntas: se formulan 12 preguntas, algunas con apoyo de ilustraciones y otras sin él.

b/ Historietas: se muestra al alumno dos historietas distintas de cuatro viñetas. En la corrección se tiene en cuenta tanto criterios de producción más o menos ajustada como de fluidez verbal.

La puntuación global es 100. El peso de las preguntas es del 40% y el de las historietas del 60%. En este último apartado, el peso de la fluidez verbal es del 20%. Esta división se realiza porque el aspecto medido en las historietas tiene mayor complejidad expresiva.

Las 12 unidades de las preguntas suponen un total de 24 puntos como puntuación directa máxima y las 8 unidades de las historietas, 16 puntos. En relación a la fluidez verbal (un 20% de un 60%), se otorgan 12 puntos al nivel A, 8 puntos al nivel B, 4 puntos al nivel C y) puntos al nivel D.

Para alcanzar los 100 puntos se realizan las siguientes transformaciones:

Pp = puntuación final de preguntas

Ph = puntuación final de historietas

Pf = puntuación final de fluidez

P = puntuación final de expresión oral

B = puntuaciones directas

La parte correspondiente a las preguntas tiene una puntuación máxima de 40 y se calcula según la siguiente fórmula:

$$Pp = \frac{5}{3} B$$

La parte correspondiente a las historietas tiene una puntuación máxima de 60 y se calcula según la fórmula:

$$Ph = 3B + Pf$$

La puntuación final de la prueba de expresión oral es:

$$P = Pp + Ph$$

Existe una hoja de corrección para estas pruebas que sirve para las pruebas de lectura y fonética.

Prueba de Fonética (FON)

Se mide la pronunciación de 15 sonidos mediante la presentación de dibujos y se formula una pregunta dicotómica de modo que se debe seleccionar la palabra correspondiente.

La puntuación global es 100 y se calcula según la fórmula:

$$P = \frac{20}{3} B$$

Prueba de Lectura (LECT)

Se mide la corrección lectora del alumno o alumna, no olvidar ni añadir ninguna letra o sílaba, hacer bien las entonaciones, las pausas, etc. No se tiene en cuenta la velocidad ya

que, en estas edades, ese criterio es irrelevante.

En la corrección se señalan todas las faltas, tanto las que corresponden a entonación y a pausas como las correspondientes a errores de lectura mecánica.

La puntuación global es 100 y se calcula a partir de la fórmula:

$$P = 100 - 4F$$

5.3.4.2. Puntuaciones globales

Independientemente de las puntuaciones de cada prueba, se definen dos puntuaciones que tienen en cuenta la globalidad de la prueba. Ambas puntuaciones se generan a partir de la puntuaciones de cada una de las subpruebas.

Puntuación Global 1 (PG1)

Es la media ponderada de las puntuaciones de todas las pruebas escritas. Cada una de las pruebas que la componen tiene el mismo peso relativo y mantiene un cierto equilibrio entre los distintos aspectos que miden -comprensión / expresión y oral / escrito-. La fórmula que expresa esta puntuación global es:

$$PG1 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE}{5}$$

Puntuación Global 2 (PG2)

Esta puntuación incluye todas las pruebas de las que consta el instrumento de evaluación. Es, por tanto, la media ponderada de las puntuaciones que participan en ella. Sin embargo, a diferencia de la PG1, no todas las pruebas tienen el mismo peso relativo en su composición. Así, las pruebas de Lectura y de Fonética reciben la mitad del peso que el resto. Evidentemente este criterio es arbitrario y responde a la creencia de los autores de la prueba, de que estas dos pruebas, en relación con las demás, tienen menos importancia en el conocimiento global de la lengua. La fórmula que corresponde a esta puntuación es:

$$PG1 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE + EO + 0,5FON + 0,5LEC}{7}$$

5.3.5. Evaluación del conocimiento de lengua castellana

A fin de que los resultados de esta prueba sean comparables²⁶ con los obtenidos en la

²⁶ Evaluar la competencia lingüística, en el caso de los individuos bilingües, supone una dificultad añadida. Como señalan Siguan y Mackey (1986), "En el caso del bilingüe lo que nos interesa no es sólo la medida de su competencia, o mejor dicho de su conjunto de competencias, en cada una de las lenguas, sino la comparación de sus competencias en las dos, lo cual plantea una nueva dificultad, pues lo que necesitamos no son sólo pruebas de competencia lingüística en dos lenguas, sino pruebas paralelas, de dificultad parecida, de modo que los resultados en las dos lenguas sean comparables" . (Siguan y Mackey, 1986:26).

de lengua catalana, usaremos una prueba paralela; la elaborada durante el curso 88/89 por Bel, Serra y Vila (1991, 1992, 1993). En el ANEXO IV se recoge la totalidad de la prueba.

Obviamente, en la medida en que la prueba se construyó con el objetivo de que resultase paralela a la prueba catalan antes descrita, los criterios de construcción, la forma y el concepto subyacente de competencia lingüística que pretende medir coinciden plenamente con ella. Por esta razón no es preciso describirla pues resultaría repetitivo ya que posee la misma estructura y forma que hemos visto en el apartado anterior.

Los índices de dificultad, correlaciones y fiabilidad, siguiendo el método de las "dos mitades", aparecen en Bel, Serra y Vila (1991); si bien únicamente se dan para el alumnado de 8º EGB. En todo caso indicar que los índices de correlación de Pearson para medir la fiabilidad de las subpruebas oscilan entre.61 y.80; asimismo en dicho estudio se dan los baremos percentilares para cada una de las subpruebas tanto de lengua catalana como de lengua castellana para dos muestras diferentes: muestra A -elegida aleatoriamente sobre el total de escuelas de Catalunya y siendo por tanto representativa del conjunto de la población escolar de 8º EGB-, y muestra B -que representa una situación hipotética de normalización lingüística del catalán y supone unas decisiones previas de selección en cuanto a condiciones sociolingüísticas, prestigio social, presencia de la lengua en diferentes ámbitos de uso, alumnado catalanoparlante escolarizado en catalán, etc.-

Entendida pues la carencia de unos baremos actualizados del conocimiento lingüístico catalán y, especialmente castellano, adecuados al nivel a que se dirige nuestro estudio -alumnado que ha finalizado 6º EGB- se optó por tomar como referentes extremos centros escolares catalogados por fuentes acreditadas de la Dirección Provincial del MEC de Huesca y de la Delegació Territorial d'Ensenyament de Lleida como representativos de alumnado de clase social media y baja en las respectivas capitales de provincia. Los datos correspondientes a la media y la desviación típica de cada una de las subpruebas, en catalán y castellano, y de los índices PG1 y PG2 aparecen en la Tabla 5-11.

LLEIDA				
	CENTRO CLASE MEDIA		CENTRO CLASE BAJA	
	MEDIA	D. TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA
COT	72,087	16,684	32,7	17,205
MST	66,913	10,162	29,6	14,953
ORTT	78,696	13,835	48,00	19,889
CET	72,609	19,061	25,7	16,473
EET	72,783	12,566	31,6	21,225
PG1T	72,609	11,827	33,5	16,133
EOT	81,833	5,492	66,75	15,305
FONT/2	49,333	1,633	28,75	3,403
LECTT/2	37,333	8,262	26,5	6,807
PG2T	77,833	11,303	41,75	13,048

HUESCA				
	CENTRO CLASE MEDIA		CENTRO CLASE BAJA	
	MEDIA	D. TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA
CO	77,414	10,27	67,375	17,214
MS	68,414	7,481	56,083	16,723
ORT	92,069	7,26	79,583	23,402
CE	74,759	12,696	56,292	22,651
EE	83,828	9,648	64,542	29,474
PG1	79,379	6,224	64,75	17,858
EO	88,625	4,104	84,333	7,55
FON/2	49,5	1,414	48,00	3,464
LECT/2	40,25	6,182	42,667	5,745
PG2	83,00	5,503	72,00	13,766

Tabla 5-11

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2 en catalán (Lleida) y en castellano (Huesca).

5.4. Procedimientos

Previamente a su aplicación, se contactó con las Direcciones Provinciales del MEC y Delegacions Territorials d'Ensenyament afectadas. Una vez obtenidos los correspondientes permisos, se acudió a los respectivos centros con objeto de clarificar las razones del estudio y establecer los días en que tendrían lugar las pasaciones que, finalmente, se realizaron entre los meses de septiembre y octubre de 1.993, coincidiendo con el inicio del curso escolar 93/94.

El cuestionario sobre tratamiento curricular de las lenguas se cumplimentó por el Director o Jefe de Estudios de cada uno de los centros implicados.

El cuestionario socio-profesional, lingüístico y de actitudes requirió la actuación del propio alumnado y en caso de dudas que resultasen clave, de las familias de los mismos.

Las pruebas restantes fueron desarrolladas por los escolares, en unos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. El test de CI fue aplicado y corregido por un psicólogo experimentado en pasación de tests psicológicos, y las pruebas de lengua castellana y catalana por profesoras de EGB especializadas en tales materias.

Finalmente, la batería precisó de entre 3 o 4 días, en función de si en la zona debía pasarse la prueba de lengua catalana o no, y se aplicó en el orden y tiempos, sin considerar descansos, que seguidamente se expresan (tanto en la prueba de lengua catalana como en la de lengua castellana, los tiempos marcados entre paréntesis son orientativos, ya que se trata de ejercicios cuya duración la marca el ritmo del encuestador, el resto son perceptivos):

- *Cuestionario sobre trat. curricular de las lenguas..... 30'
- *Cuestionario socio-prof., lingüístico y de actitudes.....30'
- *Test de factor "g" de Cattell y Cattell. Esc. 2. Forma..30'
- *Prueba de lengua catalana

CO (Comprensión Oral)

- Ejercicio 1..... (3')
- Ejercicio 2..... (1')
- Ejercicio 3..... (10')

MS (Morfosintaxis)

- Ejercicio 1..... 8'
- Ejercicio 2..... 2'
- Ejercicio 3..... 10'

ORT (Ortografía)..... (7')

CE (Comprensión Escrita)

- Ejercicio 1..... 3'
- Ejercicio 2..... 3'
- Ejercicio 3: Texto 1..... 5'
- Texto 2..... 5'

EE (Expresión Escrita)..... 15'

82'

Pruebas orales (EO, FON, LECT).....(5') por alumno

*Prueba de lengua castellana

CO (Comprensión Oral)

- Ejercicio 1..... (3')
- Ejercicio 2..... (1')
- Ejercicio 3..... (10')

MS (Morfosintaxis)

- Ejercicio 1..... 8'
- Ejercicio 2..... 2'
- Ejercicio 3..... 10'

ORT (Ortografía)..... (7')

CE (Comprensión Escrita)

- Ejercicio 1..... 3'
- Ejercicio 2..... 3'

Ejercicio 3: Texto 1.....	5'
Texto 2.....	5'
EE (Expresión Escrita).....	15'

	82'

Pruebas orales (EO, FON, LECT)..... (5') por alumno

La distribución definitiva de pruebas escritas y orales, en castellano y catalán para los sectores B y C y en castellano para el sector A, de la muestra resultante es la que aparece en la Tabla 5-12. Los sujetos que pasaron las pruebas orales en catalán y en castellano fueron los mismos en los sectores B y C, y se designaron al azar en base a la lista de clase facilitada por los centros.

SECTOR	CASTELLANO		%	CATALÁN		%
	P. ESCRITAS	P. ORALES		P. ESCRITAS	P. ORALES	
"A"	89	25		-	-	
"B"	200	57		200	57	
"C"	100	29		100	29	
TOTALES	389	111	28,5	300	86	28,6

Tabla 5-12
Número de pruebas escritas y orales; y porcentajes de estas últimas respecto a las primeras.

5.5. Tratamiento de resultados

La obtención de datos estadísticos, tratamientos (porcentajes, medias, desviaciones típicas, ANOVAs, correlaciones, etc.), gráficos y tablas se realizó con ayuda del "The interactive Statistics & Graphics Package" (STATVIEW 512+), Version 1.1, September 10, 1986.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Retomando ahora los objetivos establecidos al inicio de la investigación, recordaremos que el primero era conocer el conocimiento de catalán y castellano de los escolares de la Franja, a través de su comparación con el conocimiento lingüístico -castellano y catalán- de sus iguales aragoneses (grupo control "A") y catalanes (grupo control "C"). En segundo lugar pretendíamos corroborar la hipótesis de interdependencia lingüística formulada por Cummins (1979, 1983a). Por último, se perseguía valorar la incidencia del Convenio MEC/DGA en las actitudes de los escolares de la Franja aragonesa. En función de dichos objetivos se formularon unas hipótesis que ahora debemos confirmar o refutar.

De las variables controladas en la investigación -Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación Socioprofesional (SSP), Cociente Intelectual (CI), Situación Geográfica (SITGEO), Opcionalidad (OPC)-; hemos visto previamente que tanto la Situación Socioprofesional (SSP) como el Cociente Intelectual (CI) resultan homogéneas para los tres grupos de comparación. Con esta premisa, analizamos ahora una a una las hipótesis planteadas.

6.1. HIPÓTESIS 1ª: Conocimiento de las lenguas

Esta hipótesis quedaba subdividida en dos apartados que confluían en un tercero, veamos:

a/ "El alumnado de la Franja que asiste a clases de catalán, tiene un conocimiento de lengua catalana inferior al de sus coetáneos catalanes. Los programas que introducen únicamente la enseñanza de una lengua como asignatura, promueven un conocimiento lingüístico inferior de esa lengua que los que utilizan la lengua como vehículo de la enseñanza (Arnau, 1992; Buteau y Gougeon, 1986; Mägiste, 1986; Marco, 1993)".

b/ "Los escolares del grupo control aragonés, en cuanto al conocimiento de la lengua castellana, obtienen resultados generalmente superiores a los obtenidos por los escolares de la Franja. En concreto, respecto al alumnado de la Franja, las actitudes ambivalentes hacia la lengua producirán el fenómeno denominado bilingüismo sustractivo por Lambert (1974b)."

c/ "La incidencia conjunta de los apartados 'a' y 'b' dará lugar a un semilingüismo (Vila, 1983, 1985) en el alumnado de la Franja"

Para comprobar el apartado "a" se realizó un análisis de varianza restringido a los sectores catalán (100 alumnos /as en pruebas escritas y 29 en orales) y del Aragón catalanoparlante cuyo alumnado asistía a clases de catalán (141 en pruebas escritas y 41 en orales); en las Tablas 6-1 y 6-2 se muestra el peso de las variables Situación Geográfica (SITGEO) y Condición Lingüística Familiar (CLF), y de su interacción en la explicación de los resultados de los índices PG1T y PG2T que representan el conocimiento de lengua catalana:

	Valor de F	Valor de P
SITGEO	38,552	0,0001
CLF	13,725	0,0001
SITGEO*CLF	1,138	0,3221

Tabla 6-1

Significación de la Situación Geográfica (SITGEO) y la Condición Lingüística Familiar (CLF) en el índice PG1T.

	Valor de F	Valor de P
SITGEO	11,333	0,0013
CLF	5,796	0,0049
SITGEO*CLF	0,34	0,7129

Tabla 6-2

Significación de la Situación Geográfica (SITGEO) y la Condición Lingüística Familiar (CLF) en el índice PG2T.

Tanto la variable Situación Geográfica (SITGEO) como la variable Condición Lingüística Familiar (CLF) se muestran significativas en ambos casos, mientras que en su interacción sucede todo lo contrario.

Para comprender mejor el peso de cada una de estas variables se ha utilizado el test de Scheffe. En la Tabla 6-3 mostramos los resultados que adquieren todas las subpruebas y los índices PG1T y PG2T en función de la Situación Geográfica (SITGEO), así como su nivel de significación al 95%.

	CATALUNYAT		ARAGON-CAT		
	MEDIA	D. TIPICA	MEDIA	D. TIPICA	P
COT	65,93	14,219	48,241	17,301	0,0001*
MST	60,21	12,241	40,894	13,821	0,0001*
ORTT	76,25	15,462	52,695	15,84	0,0001*
CET	64,54	22,852	44,567	21,307	0,0001*
EET	66,24	20,184	42,759	18,798	0,0001*
PG1T	66,66	13,907	45,837	13,194	0,0001*
EOT	81,103	6,126	72,024	10,813	0,0001*
FONT/2	48,172	3,465	43,171	7,439	0,0013*
LECTT/2	38,138	6,323	32,049	9,607	0,004*
PG2T	74,00	9,304	55,976	9,928	0,0001*

Tabla 6-3

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1T y PG2T en función de la Situación Geográfica (SITGEO) y su nivel de significación al 95%.

El alto nivel de significatividad tanto en los índices PG1T y PG2T, como en el resto de las subpruebas nos lleva a aceptar el apartado "a" de la primera hipótesis. A la vez, hemos visto que la Condición Lingüística Familiar (CLF) es también un factor explicativo de las diferencias. Efectivamente, como vemos en la Tabla 6-4, los catalanoparlantes y bilingües obtienen significativamente mejores puntuaciones en PG1T que los castellanoparlantes; y en PG2T los catalanoparlantes obtienen significativamente mejores puntuaciones que los bilingües y los castellanoparlantes.

	CATALANA		BILINGÜE		CASTELLANA	
	MEDIA	D.TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA
PG1T	58,83	15,979	51,958	15,012	41,827	14,165

Diferencias Significativas: CAT vs. CAS y CAT vs. CAS

PG2T	67,49	11,635	57,4	11,825	50,909	11,104
-------------	--------------	---------------	-------------	---------------	---------------	---------------

Diferencias Significativas: CAT vs. BIL y CAT vs. CAS

Tabla 6-4

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1T y PG2T en función de la Condición Lingüística Familiar (CLF) y significatividad al 95%.

Es decir, que la Condición Lingüística Familiar (CLF) resulta asimismo un factor determinante en el conocimiento de lengua catalana tanto en cuanto a las habilidades lingüísticas necesarias para las actividades académicas como en las pruebas específicamente orales. Si bien este hecho parece acorde con la situación del Aragón catalanoparlante dado el poco peso de la lengua catalana fuera del marco familiar, resulta más sorprendente en Catalunya, máxime cuando recientes estudios (Bel, Serra y Vila, 1991, 1992, 1993) han dado muestra de que, progresivamente, desde 6º EGB a 8º EGB se va reduciendo el peso de esta variable en favor del grado de catalanización escolar, especialmente en el índice PG1T. Al analizar los resultados únicamente para Catalunya encontramos que persisten diferencias importantes entre catalanoparlantes y castellanoparlantes -Tabla 6-5-. La razón de fondo podría situarse en primer lugar en que, a diferencia de los estudios citados, realizados en Catalunya, no se ha buscado una muestra representativa de esa Comunidad Autónoma; y, contrariamente, el área analizada se caracteriza por una baja tasa de emigración con lo que la población castellanoparlante asiste a escuelas no consideradas de inmersión y ese alumnado no recibe las ventajas de ese tipo de programas, con lo que se ve perjudicado el desarrollo de la L2 junto, probablemente, al de la L1²⁷.

	CATALANA		BILINGÜE		CASTELLANA	
	MEDIA	D.TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA	MEDIA	D. TÍPICA
PG1T	68,424	12,854	66,4	9,317	51,8	16,491

Diferencias Significativas: CAT vs. CAS

Tabla 6-5

Media y desviación típica de las subpruebas y del índice PG1T y, para Catalunya, en función de la Condición Lingüística Familiar (CLF) y significatividad al 95%.

Para el caso del Aragón catalanoparlante, resultan lógicos los datos de la Tabla 6-6 en cuanto que la presencia de la lengua catalana se ve progresivamente reducida al alejarnos del núcleo familiar más próximo (Huguet, 1992b) y, consecuentemente, los castellanoparlantes disfrutaban de contadas ocasiones para desarrollar conocimiento en lengua catalana.

²⁷ De hecho estas diferencias aparecen, aunque sin llegar a ser significativas, en el sector de Catalunya estudiado. Así los catalanoparlantes obtienen una puntuación media en el índice PG1 de 66,506; los bilingües de 64,2; y los castellanoparlantes de 62,3. La explicación a este, aparentemente, sorprendente hecho podría ser la ya apuntada. Por tratarse el Baix Segre de una comarca con una baja tasa de emigración castellanoparlante -de los 100 sujetos de la muestra 85 son catalanoparlantes, 5 bilingües y 10 castellanoparlantes-, el alumnado de esta lengua es escolarizado sin tener en cuenta su condición lingüística familiar y por tanto no se aprovechan de las ventajas de un programa de inmersión; esto produce dificultades en el desarrollo de una competencia lingüística formal en catalán que tendría efectos sustractivos sobre ambas lenguas.

	CATALANA		BILINGÜE		CASTELLANA	
	MEDIA	D.TIPICA	D. TIPICA	MEDIA	D. TIPICA	MEDIA
PGIT	48,638	12,252	48,158	13,981	39,452	12,644

--- Tabla 19 --Tabla 6-6 Media y desviación típica del índice PGIT, para el Aragón catalanoparlante -alumnado que asiste a clases de catalán-, en función de la Condición Lingüística Familiar (CU) y significatividad al 95%.

Respecto al apartado "b" de esta primera hipótesis, se realizó un análisis de varianza para la totalidad de la muestra (389 alumnos/as en pruebas escritas y 111 en orales); en las Tablas 6-7 y Tabla 6-8 se muestra el peso de las variables Situación Geográfica (SITGEO) y Condición Lingüística Familiar (CLF), y de su interacción en la explicación de los resultados de los índices PG1 y PG2 que representan el conocimiento de lengua castellana:

	Valor de F	Valor de P
SITGEO	10,608	0,0001
CLF	0,219	0,8037
SITGEO*CLF	9,181E-18	1,0000

Tabla 6-7

Significación de la Situación Geográfica (SITGEO) y la Condición Lingüística Familiar (CLF) en el índice PG1.

	Valor de F	Valor de P
SITGEO	5,387	0,0059
CLF	0,741	0,4790
SITGEO*CLF	1,887E-17	1,0000

Tabla 6-8

Significación de la Situación Geográfica (SITGEO) y la Condición Lingüística Familiar (CLF) en el índice PG2.

Solamente la Situación Geográfica (SITGEO) se muestra significativas en ambos casos. La interacción nunca resulta significativa.

Para comprender mejor el peso de la variable Situación Geográfica (SITGEO) se ha utilizado el test de Scheffé restringido al Aragón castellanoparlante y al Aragón catalanoparlante. La Tabla 6-9 nos muestra el nivel de significación en cada una de las subpruebas y en los índices PG1 y PG2.

	ARAGON-CAT		ARAGON-CAS		P
	MEDIA	D. TIPICA	MEDIA	D. TIPICA	
CO	75,08	9,944	75,393	11,081	0,8116
MS	58,785	12,279	62,236	14,573	0,0385*
ORT	87,075	9,953	88,82	10,418	0,176
CE	67,415	16,49	68,933	14,891	0,4577
EE	78,455	14,26	77,596	11,459	0,6167
PG1	73,345	9,153	74,618	9,495	0,2815
EO	84,333	7,155	84,2	5,099	0,9332
FON/2	46,632	2,968	49,08	2,272	0,0004*
LECT/2	43,965	4,713	43,68	4,715	0,8017
PG2	78,386	6,597	80,52	6,436	0,1782

Tabla 6-9 Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2 en función de la Situación

Geográfica (SITGEO), y su nivel de significación al 95%.

Como puede verse sólo las pruebas de morfosintaxis (MS) y fonética (FON) resultan significativas, lo que inicialmente nos llevaría a rechazar el apartado "b" de la primera de las hipótesis. Ahora bien; cuando diferenciamos entre el alumnado que asiste a clases de catalán y el que no lo hace, y lo contrastamos independientemente con el Aragón castellanoparlante encontramos las Tablas 6-10 y Tabla 6-11

	ARAGON-CAT		ARAGON-CAS		P
	MEDIA	D. TIPICA	MEDIA	D. TIPICA	
CO	75,22	10,427	75,393	11,081	0,9243
MS	53,254	13,737	62,236	14,573	0,0002*
ORT	82,797	11,532	88,82	10,418	0,0012*
CE	58,356	21,716	68,933	14,891	0,0006*
EE	72,356	16,734	77,596	11,459	0,0252*
PG1	68,288	10,549	74,618	9,495	0,0002*
EO	83,625	7,164	84,2	5,099	0,7654
FON/2	47,375	2,579	49,08	2,272	0,032*
LECT/2	42,25	5,604	43,68	4,715	0,3842
PG2	74,5	6,229	80,52	6,436	0,0052*

Tabla 6-10

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95%, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que NO asiste a clases de catalán.

	ARAGON-CAT		ARAGON-CAS		P
	MEDIA	D. TIPICA	MEDIA	D. TIPICA	
CO	75,021	9,772	75,393	11,081	0,7898
MS	61,099	10,855	62,236	14,573	0,4998
ORT	88,865	8,647	88,82	10,418	0,9717
CE	71,206	11,92	68,933	14,891	0,2028
EE	81,007	12,28	77,596	11,459	0,0364*
PG1	75,461	7,596	74,618	9,495	0,4582
EO	84,61	7,221	84,2	5,099	0,8048
FON/2	46,341	3,087	49,08	2,272	0,0003*
LECT/2	44,634	4,206	43,68	4,715	0,3963
PG2	79,902	6,164	80,52	6,436	0,6991

Tabla 6-11

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95%, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que SI asiste a clases de catalán.

Quedan claras las diferencias entre el alumnado que asiste a clases de catalán y aquel que no lo hace. Comparados con el Aragón castellanoparlante, los primeros no muestran diferencias significativas en las puntuaciones globales PG1 y PG2; las únicas diferencias se dan en expresión escrita (EE), a favor del alumnado que asiste a clases de catalán y en fonética (FON) al contrario. Por contra, las diferencias si son significativas, y siempre a favor del alumnado del Aragón castellanoparlante frente a aquellos del Aragón catalanoparlante que no asisten a clases de catalán.

A la luz de los presupuestos teóricos esbozados en la introducción, podemos inferir que la simple estructuración formal de la L1 produce una transferencia de habilidades a la L2 a través de la competencia subyacente común a ambas lenguas. Aquellos individuos que no

tienen acceso a esta mínima estructuración formal desarrollarían, en palabras de Lambert, un bilingüismo sustractivo. Contra esta explicación se podría argumentar que el alumnado que no asiste a clases de catalán es el que tiene un CI más bajo (ya que ciertos "especialistas" recomiendan que no vayan a dichas clases para no aumentar el trabajo escolar) y, en consecuencia, su falta de conocimiento de castellano no está en relación con su conocimiento de catalán, sino con sus propias capacidades. Sin embargo, nuestros datos no apoyan estas afirmaciones. El análisis de la varianza, controlando el CI, demuestra que a igualdad de nivel de desarrollo intelectual las puntuaciones en lengua castellana son superiores en aquel alumnado que asiste a clases de lengua catalana. Lo mismo sucede en cuanto a la SSP y CLF. En la Tabla 6-12 mostramos los resultados de los contrastes realizados sobre conocimiento de castellano de los escolares de la Franja en función de su CI, su SSP y su CLF.

		CI		
		INFERIOR	MEDIO	SUPERIOR
OPC	SI	71,25	75,472	78,353
	NO	64,188	69,231	75,5

Diferencias Significativas: SI INFERIOR vs. NO INFERIOR
SI MEDIO vs. NO MEDIO

		SSP		
		BAJA	MEDIA	ALTA
OPC	SI	73,556	78,483	74,777
	NO	70,00	69,917	67,778

Diferencias Significativas: SI BAJA vs. NO BAJA
SI MEDIA vs. NO MEDIA

		CLF		
		CAT.	BIL	CAS.
OPC	SI	74,787	78,053	76,929
	NO	68,56	72,25	67,533

Diferencias Significativas: SI CAT vs. NO CAT
SI CAS vs. NO CAS

Tabla 6-12

Puntuaciones en el índice PG1 en función de la asistencia o no a clases de catalán, controlado el nivel de CI, de SSP y de CLF.

(*) El índice PG2 aporta resultados similares, pero por ser pruebas orales el número de sujetos es muy inferior y por tanto también su validez.

Los datos anteriores ponen e manifiesto la conveniencia de asistir a clases de catalán independientemente de la condición de los sujetos en cuanto a cociente intelectual, situación socioprofesional y condición lingüística familiar. Únicamente aquellos sujetos que gozan de un CI superior (10,5% de la muestra), nivel socioprofesional alto (5,5% de la muestra) y son bilingües familiares (11,5% de la muestra), no ven afectado significativamente su conocimiento de lengua castellana por el hecho de no asistir a clases de lengua catalana, aunque sus puntuaciones también son menores respecto al alumnado de igual condición. En este sentido debemos recordar ahora trabajos similares, aunque basados en programas de inmersión, que dan resultados semejantes; así Genesse (1987), Holobow, Genesse y Lambert (1991) y Serra (1989) en el campo de las diferencias socioculturales y socioeconómicas,

Genesse (1976) y Ribes (1992) en cuanto al desarrollo intelectual, un área muy debatida (Ben-Zeev, 1984) e incluso en alumnado con retardos simples en el desarrollo de la L1 (Bruck, 1982).

Las circunstancias hasta aquí expuestas hacen que el apartado "b" de la primera hipótesis deba ser aceptado parcialmente, es decir, con una reformulación aclaratoria en la que se excluyan aquellos alumnos y alumnas que asisten a clases de catalán. La hipótesis quedaría suscrita del siguiente modo: "Los escolares del grupo control aragonés, en cuanto al conocimiento de la lengua castellana, obtienen resultados superiores a los obtenidos por los escolares de la Franja que no asisten a clases de catalán. En concreto, en este alumnado se produciría el fenómeno denominado bilingüismo sustractivo por Lambert (1974b)". Esta hipótesis se relaciona con la que hemos planteado en el ámbito de las actitudes, ya que, como resulta lógico y a continuación veremos, los que no asisten a clases de catalán son los que mantienen actitudes más ambivalentes hacia su propia lengua. A la vez, los que asisten lo hacen voluntariamente, lo cual, también como veremos, implica actitudes positivas hacia su propia lengua.

Los apartados "a" y "b" de la primera hipótesis, el último con la nota aclaratoria anterior, nos llevan a confirmar el apartado "c". En el alumnado de la Franja aragonesa catalanoparlante que no asiste a clases de lengua catalana se genera un semilingüismo en el sentido de que conocen peor cada una de las lenguas que los hablantes nativos de estas (Vila, 1983, 1985).

6.2. HIPOTESIS 2ª: Interdependencia lingüística

Con esta hipótesis pretendíamos confirmar la hipótesis de interdependencia lingüística formulada por Cummins (1979, 1983a) en el sentido de que el nivel de competencia alcanzado en una lengua es función del nivel alcanzado en la otra. En nuestra formulación afirmábamos que "existirá una correlación positiva entre los resultados obtenidos para L1 y L2 tanto en el grupo control catalán, como en el grupo de la Franja".

De cara a corroborar el planteamiento se calculó el coeficiente de correlación y se realizó un análisis de regresión simple tanto para el grupo control catalán como para el grupo de la Franja.

En el primer caso -Catalunya-, obtuvimos un coeficiente de correlación de .796, en pruebas escritas, entre las puntuaciones de PG1 -lengua castellana- y PG1T -lengua catalana-. Cuando consideramos además las pruebas orales, PG2 y PG2T, el índice se sitúa en .838. Tan altas correlaciones nos sitúan en un riesgo inferior al 1%. En la Figura 6-1 aparecen las rectas de regresión correspondientes a ambos análisis.

[Figura 6-1](#)

En el segundo caso -Aragón catalanoparlante-, obtuvimos un coeficiente de correlación de .631, en pruebas escritas, entre las puntuaciones de PG1 -lengua castellana- y PG1T -lengua catalana-. Cuando consideramos además las pruebas orales, PG2 y PG2T, el índice se sitúa en .594. Aunque menores que en el caso anterior, estas correlaciones nos sitúan también en un riesgo inferior al 1%. En la Figura 6-2 aparecen las rectas de regresión correspondientes a ambos análisis.

Figura 6-2

De los datos hasta aquí expuestos se extrae que los sujetos de nuestro estudio tienden a ser lingüísticamente interdependientes lo que nos lleva a aceptar nuestra hipótesis que postulaba, en base a las formulaciones de Cummins (1979, 1983a), la relación de interdependencia entre lenguas.

La razón de las correlaciones más bajas obtenidas por el alumnado del Aragón catalanoparlante frente a sus coetáneos catalanes puede ser debida, interpretando a Cummins (1983b), al hecho de que los primeros no tienen tanta exposición a la lengua catalana como los segundos.

6.3. HIPÓTESIS 3^a: Actitudes

La última hipótesis se subdivide a su vez en dos apartados. Veamos:

a/ "Los escolares que asisten de manera optativa a clases de catalán en la Franja, generan actitudes más positivas hacia la coexistencia de lenguas en un mismo territorio que aquellos que rechazan la opción"

b/ "De igual modo, aquel alumnado de la Franja que optativamente acuda a clases de lengua catalana, habrá desarrollado un nivel de conciencia lingüística -pertenencia a una comunidad lingüística catalana- más alto que el resto de los escolares".

De cara al análisis del apartado "a" se aplicó la prueba de X² para establecer la relación de dependencia o independencia entre dos caracteres cualitativos (opcionalidad: SI/NO y actitudes ante la coexistencia: +/-). Sólo se consideraron aquellas respuestas que denotaban actitudes claramente positivas o negativas, el resto de respuestas -seis- que no se definían por una u otra posición. Tomando un riesgo del.05, el valor obtenido fue X²=4,914 (p=0,0266). El alumnado que dio cada tipo de respuesta y sus porcentajes aparecen en la Tabla 6-13.

		OPCIONALIDAD			
		SI	%	NO	%
ACT. COEX	+	126	93,33	49	83,05
	-	9	6,67	10	16,95
		135	100%	59	100%

Tabla 6-13

Distribución y porcentajes de respuestas positivas (+) y negativas en función de la opcionalidad (OPC).

Este dato viene a confirmar nuestra hipótesis al tiempo que reafirma otros trabajos (Huguet, 1994) en la línea de demostrar que la asistencia a clases de catalán en la Franja aragonesa correlaciona positivamente tanto con las actitudes ante la coexistencia de lenguas como las generadas ante la asignatura de lengua catalana.

De particular interés parece el hecho de que en el mencionado estudio era la asistencia a clases de lengua catalana, y no la condición lingüística familiar el factor que explicaba

mejor el desarrollo de actitudes positivas ante la coexistencia de lenguas en un mismo territorio; es decir, independientemente de cual era el origen geográfico y la condición lingüística familiar de los individuos, las actitudes ante la coexistencia de lenguas tendían mayormente a ser positivas. Este hecho, aparentemente sorprendente, requiere una explicación la que inciden factores relacionados con el fenómeno de la diglósia y el desequilibrio entre lenguas en presencia. Así, lo que resultaría un signo inequívoco de buen nivel de convivencia entre grupos lingüísticos, cuando se analiza en profundidad el contexto social bilingüe de la Franja aragonesa se observa, tal como quedó señalado, una importante falta de conciencia lingüística por parte de los catalanoparlantes (Martínez, 1989, 1990) que conlleva un conformismo con la situación tradicional de desequilibrio entre lenguas (Alcover, 1992; Bada, 1990); por contra, esta misma situación hace que los castellanoparlantes no vean en ningún momento amenazado su estatus lingüístico, y, consecuentemente, se institucionaliza una forma de coexistencia basada en el uso diferencial de una y otra lengua.

Este mismo fenómeno, de conformismo con la situación heredada, se constata al contrastar las opiniones del alumnado del Aragón catalanoparlante con sus iguales de Catalunya. Los cálculos estadísticos dan un valor $X^2=16,285$ ($p=0,0001$). Tal Como puede verse en la Tabla 6-14, pese a la gran diferencia a favor de las actitudes positivas (+), estas son más frecuentes en el Aragón catalanoparlante que en Catalunya, aspecto que desde esta última podría ser entendido como resultado de una mayor conciencia lingüística y la constatación de amenaza de su lengua frente a una lengua de tanto peso específico como es el castellano.

SITUACIÓN GEOGRÁFICA				
	CATALUNYA	%	ARAGON-CAT	%
ACT.COEX	+72	72,00	175	90,21
	-28	28,00	19	9,79
	100	100%	194	100%

Tabla 6-14

Distribución y porcentajes de respuestas positivas (+) y negativas en función de la situación geográfica (SITGEO).

Finalmente, de cara al análisis del apartado "b" se aplicó la prueba de X^2 para establecer la relación de dependencia o independencia entre dos caracteres cualitativos (opcionalidad: SI/NO y hablas: SI/NO). Sólo se consideraron aquellos alumnos y alumnas cuya condición lingüística familiar (CLF) era catalana o bilingüe -ciento veintiocho-. Tomando un riesgo del.05, el valor obtenido fue $X^2=5,055$ ($p=0,0245$). El alumnado que dio cada tipo de respuesta y sus porcentajes aparecen en la Tabla 6-15.

OPCIONALIDAD					
	SI	%	NO	%	
HABLAS	SI	68	68,69	26	89,66
	NO	31	31,31	3	10,34
	99	100%	29	100%	

Tabla 6-15

Distribución y porcentajes de respuestas que contenían denominaciones de hablas locales (SI) y las que utilizaban el término catalán (NO), en función de opcionalidad (OPC).

Aunque evidentemente las expresiones que denotan términos locales para nombrar a la lengua de uso habitual se encuentran muy arraigadas entre la población de la Franja oriental aragonesa, es importante destacar los progresos que respecto a una toma de postura de pertenencia a una comunidad lingüística catalana mantienen aquellos escolares que asisten a clases de lengua catalana frente a los que no asisten. Este hecho corrobora el apartado "b" de la tercera hipótesis y constata la importancia de la asignatura de catalán como generadora de conciencia lingüística por parte de los hablantes de esa lengua.

7. CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre el conocimiento de catalán y castellano de los escolares de la Franja no es sólo un trabajo descriptivo en el que se compara dicho conocimiento con el de sus pares de los pueblos cercanos que presentan una situación lingüística diferente, sino que, a la vez, nos aporta datos para comprender mejor las relaciones que se establecen entre la competencia lingüística de los bilingües. En las conclusiones que presentamos nos centramos en dos aspectos. En primer lugar, nos referimos a los aspectos relacionados con el conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja desde una perspectiva comparativa y, en segundo lugar, abordamos su explicación desde los presupuestos de la educación bilingüe.

Nuestra investigación muestra que los escolares de la Franja, independientemente de su condición lingüística familiar, del status socioprofesional de sus familias o del hecho de asistir o no a clases de catalán, conocen menos lengua catalana que sus pares leridanos estudiados. Incluso, esta afirmación es cierta cuando se compara el conocimiento de catalán de los escolares de la Franja de lengua familiar catalana y que asisten a clases de esta lengua con los alumnos castellanohablantes de la comarca leridana estudiada.

Este hecho es lógico si pensamos que los escolares de la Franja realizan todas sus actividades escolares en lengua castellana, mientras que sus pares leridanos reciben prácticamente toda la enseñanza en lengua catalana. Es evidente que el conocimiento lingüístico se promueve desde el contexto familiar y social, pero no es menos cierto que, dados unos niveles iniciales, la promoción de la competencia lingüística está relacionada con la presencia del lenguaje en el contexto escolar (Arnau, 1992; Buteau y Gougeon, 1986; Mägiste, 1986; Marco, 1993; Sierra y Olaziregi, 1989, 1990).

En relación con el castellano, los resultados que hemos obtenido son más complejos. En primer lugar, no es cierto que los escolares de la Franja conozcan menos castellano que sus pares de las comarcas monolingües de Huesca o, al menos, dicha afirmación sólo es lícita para una parte de los alumnos: aquellos que tienen un pobre conocimiento de lengua catalana. Este resultado, sorprendente en función del sentido común, pero acorde, como explicaremos posteriormente, con las propuestas que se derivan de los estudios sobre el bilingüismo, rompe estereotipos que existen sobre la Franja y sus habitantes. Así, los escolares que asisten voluntariamente a clase de catalán y formalizan mínimamente (recordemos que saben bastante menos catalán que los escolares leridanos) el conocimiento de dicha lengua obtienen unos buenos resultados en lengua castellana, de modo que incluso en la subprueba de expresión escrita se muestran mejores que sus pares aragoneses monolingües. Por contra, aquellos que no asisten a clase de catalán obtienen resultados sobre conocimiento de castellano significativamente peores que sus compañeros de la Franja que asisten a clases de catalán y, aquello que es peor, no alcanzan niveles de conocimiento de castellano semejantes a sus pares monolingües castellanos, lo cual determina un semilingüismo ya que no saben ni catalán ni castellano; con las consecuencias negativas estudiadas en trabajos anteriores al nuestro, llevados a cabo en la propia Franja oriental de Aragón, donde se señalan diferencias significativas de rendimiento, en 7º EGB, tanto en lengua castellana como en matemáticas (Aguado, 1987a; 1987b), y en lectoescritura, en 3º y 5º EGB (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües.

Otro aspecto importante de nuestro trabajo se refiere al hecho de que dichas diferencias sobre el conocimiento de castellano se mantienen independientemente de la

condición lingüística familiar, la situación socioprofesional o el cociente intelectual. Así, es normal escuchar en personas que son legas y profanas sobre el bilingüismo que éste resulta una dificultad añadida para los niños y las niñas. En nuestro estudio, al menos para los escolares de la Franja, estas afirmaciones se muestran inconsistentes. Así, entre los que resultan más beneficiados de disfrutar de una situación bilingüe encontramos a los escolares de CI más bajo y de situación socioprofesional menos alta.

Por último, no podemos dejar de hacer mención a la cuestión de las actitudes. Así, la situación sociolingüística que vive la Franja de Aragón hace que existan actitudes ambivalentes o desfavorables al desarrollo de la propia lengua de los escolares (en este caso, el catalán). Nuestra investigación muestra que ello atenta el conocimiento de lengua castellana. En otras palabras, nuestros datos manifiestan que una actitud positiva hacia la lengua catalana y la lengua castellana se correlaciona con la asistencia a clases de catalán de forma voluntaria y, a la vez, ello revierte en un mayor conocimiento del castellano. Por el contrario, actitudes más negativas hacia la propia lengua que se traducen en la inexistencia de deseos de sistematizarla, aprenderla y desarrollarla y, por tanto, en el hecho de no acudir a clases de catalán se traduce, a la vez, en bajos niveles de conocimiento de lengua castellana, lo cual, dado que estos escolares están inmersos en una situación académica que utiliza el castellano como lengua vehicular, probablemente tienen dificultades en su trabajo académico con las consiguientes secuelas de fracaso escolar y falta de un auténtico contexto de desarrollo como es la educación formal.

Asimismo, ligado a los factores actitudinales, hemos podido corroborar que a pesar de que las denominaciones a la lengua propia más generalizadas se dan en términos locales²⁸, aquellos escolares que asisten a clases de lengua catalana tienden a identificar en mayor medida su lengua con la catalana, lo que contribuye a la consolidación de la identidad lingüística e indirectamente a una mejor valoración de su comunidad, con los efectos ya explicados sobre el conocimiento posterior de ambas lenguas.

En conjunto estos datos se hallarían en la línea de confirmar las relaciones existentes entre actitudes lingüísticas y aprendizaje de una lengua (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Sanchez y Tembleque, 1986). Al mismo tiempo vendrían a dar sentido a las dificultades generalizadas de adaptación escolar encontradas por Aguado (1987a, 1987b) al comparar monolingües y bilingües de la Franja aragonesa.

Otro aspecto de las conclusiones remite a la explicación de estos resultados desde las hipótesis con que trabaja la educación bilingüe. En la actualidad, la cuestión del bilingüismo ha sido ampliamente relativizada por numerosos estudios. Es decir, ya no se discute en abstracto sobre sus ventajas o sus desventajas sino sobre la forma en que las personas devienen bilingües, de modo que los aspectos positivos o negativos del bilingüismo nos remiten al estudio de los factores que lo hacen posible. En concreto, las supuestas "desventajas" del bilingüismo desaparecen cuando los bilingües alcanzan competencia lingüística semejante en una de las dos lenguas que conocen a la de sus pares monolingües. Es decir, cuando un bilingüe, por ejemplo catalán-castellano, sabe tanto castellano o catalán como sus pares monolingües castellanos o catalanes.

²⁸ Al importante arraigo de las denominaciones a la lengua en forma de términos locales, no es sin duda ajeno el miedo a ser asimilado por la cultura catalana que representa la Comunidad Autónoma vecina ni la rivalidad ancestral mantenida con ella desde Aragón (Alcover, 1992).

No hace falta decir que nuestro estudio muestra que la mayoría de escolares de la Franja no son semilingües o, en otras palabras, al menos en relación con el castellano son tan competentes como sus pares aragoneses monolingües. Sin embargo, en este apartado nos interesa resaltar las razones que determinan su no semilingüismo ya que, hemos visto, que un pequeño núcleo de escolares si lo son.

La evaluación de la competencia lingüística de los escolares de la Franja ha mostrado que saben significativamente menos catalán que sus pares leridanos. Hecho que hemos explicado por la poca presencia del catalán en su escolaridad. A la vez, su conocimiento de castellano es semajante a sus pares aragoneses e, incluso, mejor que el de sus pares leridanos, lo cual determina, como ya hemos dicho, que rechacemos su semilingüismo y, por tanto, que el éxito o el fracaso escolar de estos alumnos esté determinado por su competencia lingüística en catalán y castellano.

Sin embargo, en este apartado nos interesa resaltar que, independientemente del pobre conocimiento de catalán de los escolares de la Franja, su no semilingüismo se corresponde con su conocimiento de lengua catalana. Así, para aquellos escolares que asisten a clases de catalán y, consecuentemente, lo conocen significativamente mejor que aquellos que no asisten, el conocimiento de castellano no sólo no se ve afectado, sino que, en algunos casos, se promociona. Por contra, para aquellos que no asisten a clases de catalán y, por tanto, presentan niveles de conocimiento muy bajos, su conocimiento de castellano se ve profundamente afectado en el sentido de presentar niveles significativamente más bajos que sus pares aragoneses.

Esta constatación, reafirmada por las rectas de regresión lineal que correlacionan el conocimiento de catalán y castellano, muestra la potencia explicativa de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, tal y como fue formulada por Cummins (1979, 1983a). En esta hipótesis se afirma que la competencia que un sujeto bilingüe posee en una de sus dos lenguas es función de su competencia en la otra y, por tanto, para estas personas se trata de garantizar contextos de aprendizaje y desarrollo lingüístico, al menos en una de las dos lenguas, de modo que su competencia en la otra se verá directamente beneficiada siempre y cuando esté motivada para utilizarla y tenga contextos para realizarlo.

Este es el caso de la mayoría de escolares de la Franja. Así, como hemos visto, un amplio grupo muestra actitudes positivas hacia la lengua catalana y la lengua castellana que se traducen en la asistencia a clases de catalán de forma voluntaria, lo cual comporta una cierta sistematización de su propia lengua. A la vez, tienen un contexto real de desarrollo del lenguaje que es el contexto escolar. Desarrollo que lo realizan desde el castellano, lengua que no ven como una amenaza para el mantenimiento de su propia lengua, el catalán, ya que tienen la posibilidad de sistematizarla a través de las clases a las cuales asisten voluntariamente. Es decir, actitudes positivas hacia la propia lengua que se traducen en una cierta sistematización de su conocimiento determinan que el contexto escolar en castellano se convierta en un auténtico contexto de desarrollo lingüístico.

La situación de los que no asisten a clases de lengua catalana es distinta. No sólo no se benefician de las ventajas que la Hipótesis de Interdependencia Lingüística promulga, sino que es dudoso que vivan tranquilamente su situación escolar. Probablemente, en este caso, las familias de estos escolares reproducen los estereotipos y prejuicios relacionados con el bilingüismo individual y piensan que el hecho de haber empleado el "xapurreau" (algo que no

es lenguaje, en el sentido serio de la palabra) dificulta el seguimiento escolar de sus hijos y, por tanto, abogan por una enseñanza exclusiva en castellano sin que tengan ningún contacto con la lengua catalana. Evidentemente, este tipo de actitudes no está al margen de la conciencia lingüística y política, de modo que determinadas campañas pueden incidir negativamente en los sentimientos de las personas. En concreto, hemos visto que cuando existe un cierto desprecio hacia la propia lengua o, simplemente, su falta de valoración, ello determina que, probablemente, desde el punto de vista del niño, éste encuentre a la larga poco sentido a las cosas que se realizan en una escuela que, en último término, no valora lo que él aporta. Ello se traduce en que el contexto escolar es poco significativo para este niño y, consecuentemente, a diferencia del caso anterior, la escuela no deviene en contexto de desarrollo con sus secuelas en el ámbito de la competencia lingüística en castellano que es la lengua que utiliza el contexto educativo. El resultado es que estos escolares son significativamente menos competentes que sus pares aragoneses en castellano y que como no tienen un contexto para desarrollar la lengua catalana acaban convirtiéndose en semilingües, siguiendo la terminología que emplean Taikomaa y Skutnabb-Kangas (1977).

Por último, en relación con este aspecto nos gustaría decir algo sobre los resultados obtenidos por Aguado (1987a, 1987b) y Martínez (1989,1990), autores tan ampliamente citados en nuestro estudio. Dichos trabajos muestran un menor rendimiento académico por parte de los escolares de Franja cuando se les compara con sus pares aragoneses. Ciertamente, nosotros no hemos estudiado este aspecto, aunque sí que está en nuestra mente realizarlo en un corto tiempo a través de las pruebas diseñadas por la IEA sobre Matemáticas y Ciencias Sociales y Naturales. Sin embargo, a pesar de no haber realizado este trabajo, nos sentimos con la obligación moral de comentar los datos aportados por los investigadores antes citados. En concreto, pensamos que hoy en día los resultados serían diferentes. La razón de nuestra creencia se halla en el hecho de que los datos de Aguado fueron recabados en un momento y en un sector en que la presencia de la lengua catalana en la escuela era algo meramente simbólico y los datos de Martínez corresponden al comienzo de la institucionalización de las clases de catalán de forma voluntaria. Contrariamente, en nuestro caso, nos hemos dirigido a un alumnado que durante toda su escolaridad ha gozado de la posibilidad de seguir clases de catalán en horario lectivo. En este nuevo contexto, nuestros resultados muestran que el semilingüismo desaparece cuando los escolares tienen la sensación subjetiva que su lengua es valorada, hecho que difícilmente podía ocurrir de igual modo cuando Aguado y Martínez recogieron sus datos.

Esta reflexión nos permite abordar una serie de cuestiones antes de acabar estas conclusiones. Nos referimos al tema del modelo escolar que, desde el punto de vista del tratamiento de las lenguas, se debe seguir en la Franja de Aragón. En primer lugar, queremos dejar claro que nuestra posición se aleja tanto de aquellos que abogan por la desaparición del catalán porque Aragón forma parte de España y aquí solo debiera hablarse español, como de los que intentan modificar las "fronteras" y reivindican (la mayoría de las veces, afortunadamente, sólo mediante mapas impresos) que el castellano sea expulsado más allá de determinados territorios. En este sentido, consideramos que tanto el catalán como el castellano son lenguas propias de los hablantes de la Franja y, por tanto, de lo que se trata es de que sean ampliamente competentes en ambas. En segundo lugar, pensamos que las políticas lingüísticas deben hacerse para las personas y, por tanto, han de tener en cuenta sus sentimientos, sus actitudes, así como sus deseos y, evidentemente, reconocer sus derechos lingüísticos. En este sentido, es relevante que la política lingüística que se sigue en Catalunya en el ámbito educativo sea compartida por cerca de un 70% de la población y que, en el País

Vasco, una política bastante diferente también sea compartida por un porcentaje muy elevado de la población (Siguan, 1994). Es decir, las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación bilingüe no pueden escapar a los deseos reales de la población sobre el conocimiento de lenguas. Con esta premisa, es evidente que la amplia mayoría de la población de la Franja desea que sus pequeños conozcan bien la lengua castellana sin que ello signifique perder unas señas de identidad propias que provienen del uso del catalán en el contexto familiar. Por esta razón, una política lingüística en la Franja de Aragón y en el ámbito escolar debe estar dirigida a que los escolares conozcan bien la lengua castellana. Desgraciadamente, muchas veces por desconocimiento y, otras, por mala fé, este objetivo, justo como ya hemos dicho, significa que el catalán sea expulsado de las aulas porque "dificulta" el aprendizaje del castellano (el deleznable -sobre todo cuando se utiliza políticamente- tema de la interferencia, afortunadamente empíricamente ya superado) o porque supone una carga más a la ya larga carga de contenidos escolares. Sin embargo, tal y como hemos visto, esto no es así. La razón más importante se encuentra en los factores que determinan el aprendizaje y desarrollo lingüístico. Las lenguas se aprenden cuando se hacen cosas con ellas. Frase que parafraseo y, valga la redundancia, al Dr. Siguan de sus clases de psicolingüística en la Universitat de Barcelona allá por los años 80. Y por tanto, no es un problema de contenidos, de hábitos y repeticiones, sino de querer hacer cosas con un instrumento que, fundamentalmente, es intercambio y contacto social, bien con los demás, bien con uno mismo. Por eso, difícilmente se pueden hacer cosas con la lengua castellana, si aquellos que la utilizan niegan que se puedan hacer las mismas cosas con la lengua que para uno mismo es propia.

En definitiva, el Convenio que estableció el Ministerio de Educación y Ciencia con la Diputación General de Aragón²⁹ para introducir de forma voluntaria la enseñanza del catalán en el contexto escolar debe ser valorado como enormemente positivo tanto para los escolares de la Franja como para sus familias; e incluso, desde una perspectiva filosófica de la educación bilingüe, nuestros resultados pudieran hacer pensar en la conveniencia de hacer de las clases de catalán una materia obligatoria. No es este nuestro pensamiento. Por el contrario, pensamos que la virtualidad del Convenio reside en el carácter voluntario de estas clases. Probablemente, su introducción con carácter obligatorio determinaría que las ventajas observadas desaparecieran. Ello no significa que no abogemos por una política lingüística que revalorice la lengua catalana como algo propio de un sector de la población de Aragón, que defienda la posibilidad de promocionarse socialmente en Aragón desde dicha lengua o que, incluso, ponga de manifiesto que se puede ser aragonés independientemente de que se hable en catalán, castellano o en fabla aragonesa. Es decir, una política lingüística que, destinada a preservar los derechos lingüísticos de las personas, afirme en plano de igualdad la pluralidad lingüística y cultural de un mismo territorio. Probablemente, una política guiada por estos parámetros haría que el conjunto de la población de la Franja asistiera de forma voluntaria a clases de catalán y, por tanto, se beneficiara de su conocimiento formal tanto desde el punto de vista del castellano como de su desarrollo global como ciudadanos y ciudadanas de un país democrático.

Para finalizar, nos queremos referir a otro aspecto relacionado con las previsiones futuras. A nadie se le escapa que la valorización, en este caso del catalán, bien mediante su presencia escolar, bien mediante su presencia social, comporta la modificación también de las actitudes y, consecuentemente, de la conciencia lingüística. En este sentido, nuestros resultados sobre las actitudes de los alumnos que asisten a clases de catalán son

²⁹ En Bada (1990: 206-207) se halla recogido el texto completo del mencionado Convenio.

significativos. En la medida en que se sienten valorados, valoran más aquello que tienen como diferente a los demás y, en consecuencia, formulan más reivindicaciones para mantenerlo. Por eso, no sería extraño que en un futuro, no muy lejano, pequeños sectores de la población de la Franja no se limitaran a asistir a clases de catalán de forma voluntaria, sino que reivindicquen una mayor presencia del catalán en el contexto escolar. Flaco servicio a la causa del castellano se haría si dichas reivindicaciones no fueran atendidas. En este sentido, a la luz de nuestros resultados, parece importante que en breve plazo de tiempo los techos del Convenio -3h. semanales de lengua catalana y la extensión de la opcionalidad a todo el alumnado de la Franja- sean una realidad, y al mismo tiempo en la Educación Infantil el catalán tenga mayor presencia que en la actualidad. Con ello no estamos reivindicando enseñanza en catalán. Decimos que, al igual que en los programas de inmersión, los más pequeños puedan utilizar su propia lengua siempre que quieran, independientemente que la enseñanza se haga en castellano. Evidentemente, ello significa profesorado bilingüe. Profesorado que aunque siempre emplee el castellano, entienda perfectamente el catalán de un escolar en la etapa infantil³⁰.

En definitiva, sensibilidad lingüística y social serían los dos grandes requisitos para abordar progresivamente la presencia del catalán y del castellano en la Franja. Sensibilidad lingüística, referida a que no existen lenguas mejores que otras y que, por tanto, todo el mundo debe poder desarrollar todas las capacidades desde su propia lengua. Ello se debería traducir en un principio básico que remite al derecho a que toda persona debe poder escolarizarse en su propia lengua si así lo desea. Sensibilidad social, referida al desarrollo de una política educativa acorde con los deseos de la población. Deseos que no pueden olvidar que, hoy en día en España, prácticamente todas las familias quieren que sus hijos conozcan bien el castellano, lo cual es evidente para la Franja de Aragón. Evidentemente, desear aprender el castellano no significa renunciar a aquello que es propio para uno (aunque no lo sea para todo el territorio) y, por tanto, sólo se puede aprender algo que no es propio cuando aquellos que lo han hecho necesario promocionan lo que no es propio para ellos.

³⁰ Debemos insistir con Arnau (1992) en diferenciar claramente los programas propiamente bilingües ('transicional', 'mantenimiento' e 'inmersión') de aquellos programas que no contemplan ambas lenguas como lenguas de instrucción. En la misma línea, refiriéndose concretamente a la enseñanza de la lengua catalana en Aragón, Vila (1992) señala: "realmente, en este caso no se puede hablar de enseñanza bilingüe, aunque nada impide que, en el futuro, dicha área la enseñanza en lengua catalana tenga una cierta importancia" (Vila, 1992:92).

8. REFERENCIAS

ADELL, J.A.; MONTORI, M.J. (1985) La Litera: nuestra tierra. Tamarite: La Voz de la Litera.

AGUADO, T. (1987a). "La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón". Cuadernos de Estudios Caspolinos, 13, 287-336.

AGUADO, T. (1987b). La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. Tesina de Licenciatura no publicada. Madrid: UNED

ALCOVER I PINOS, C. (1988). "L'ensenyament del català: una perspectiva educativa optimista". Batecs, 1, 9.

ALCOVER I PINOS, C. (1992, Mayo). La Comunidad Catalanófona de Aragón: una minoría cultural. Comunicación presentada en Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas. Zaragoza.

ALCOVER I PINOS, C. (1993). Memoria de Actividades de Coordinación. Curso 92/93. MEC-DGA. Documento no publicado.

ALDAVERT, G.; SAEZ, X. (1992). Normalització lingüística. En GENERALITAT DE CATALUNYA. Deu anys d'educació a Lleida (1.981-1.991). Lleida: Departament d'Ensenyament-Delegació Territorial.

ALSINA, A.; BEL, A.; VIAL, S. (1984). Eines d'avaluació de llengua catalana per al Cicle Superior. Documento no publicado. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

ARENAS, J. (1986). La immersió lingüística. Escrits de divulgació. Barcelona: Llar del Llibre.

ARENAS, J. (1990) Llengua i Educació a la Catalunya d'avui. Barcelona: La Llar del llibre.

ARENAS, J. (1993). Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya. En SIGUAN, M. (coord). Enseñanza en dos lenguas. Barcelona: ICE / HORSORI.

ARENAS, J.; ABEYA, M. (1985). El proyecto de inmersión lingüística en Catalunya. En SIGUAN, M. (ed.). Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ARNAU, J. (1984). Llengües i escola a Catalunya. Una avaluació. Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela.

ARNAU, J. (1985) Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general. En SIGUAN, M. (ed.). Enseñanza en dos lenguas y

resultados escolares. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ARNAU, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J.M.; VILA, I. La educación bilingüe. Barcelona: ICE-Horsori.

ARNAU, J.; SEBASTIAN, N.; SOPENA, J.M. (1982). "Estudio experimental del bilingüismo. Revisión histórica I". Anuario de Psicología, 26, 5-24.

BADA PANILLO, J.R. (1.990) El debat del català a l'Aragó (1.983-1.987). Calceit: Edicions del migdia.

BANESTO (1993): Anuario del Mercado Español, 1993. Madrid: Banco Español de Crédito
BEL, A. (1989). La competència lingüística dels alumnes d'immersió. En Actas del I Simposio Internacional de Didactica da Lingua e a Literatura. Universidad de Santiago de Compostela.

BEL, A. (1990). El programa d'immersió: alguns resultat. Escola Catalana, 274, 26-27.

BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I. (1991). El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I. (1992). El conocimiento de lengua catalana en sexto y septimo de EGB en 1990. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

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. Barcelona: ICE / HORSORI.

BEN-ZEEV, S. (1984). "Bilingualism and cognitive development". En MILLER, N. (ed.). Bilingualism and language disability. London & Sidney: Croom Helm.

BERNSTEIN, B. (1971). Class, Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language, Vol. 1. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1972). Class, Codes and Control: Applied studies towards a sociology of language, Vol. 2. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1975a). Class, Codes and Control: Towards a theorie of educational transmission, Vol. 3. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1975b). Language et classe sociale. Paris: de Minuit.

BINIÉS, P. (1991). "Educació bilingüe a Nicaragua". Perspectiva escolar, 160, 63-65.

BLAKE, L.; LAMBERT, W.E.; SIDOTI, N.; WOLFE, D. (1979). Students' views of

inter-group tensions in Quebec: The effects of language immersion experience. McGill University, Psychology Departament. Mimeo.

BOIXADERAS, R.; CANAL, I.; FERNANDEZ, E. (1991, septiembre). Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. Comunicació presentada al Segon Simposi sobre l'Ensenyament del català a no catalanoparlants. Vic (Barcelona).

BOURGES, S. (1980). Test para el psicodiagnóstico infantil. Madrid: Cincel-Kapelusz.

BRUCK, M. (1982). "Language disabled children: performance in an additive bilingual education program". Applied Psycholinguistics, 3, 45-60.

BUTEAU, M.F.; GOUGEON, H. (1986). "Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua". Infancia y Aprendizaje, 33, 37-61.

CATTELL, R.B.; CATTELL, A.K.S. (1990). Test de Factro "g". Escalas 2 y 3 (6 ed.). Madrid: TEA

CONSELLO D'A FABLA ARAGONESA (1983). "Datos lingüísticos de o zenso de 1981". Fuellas, 37, 10-16.

CONTE, A.; CORTES, Ch.; MARTINEZ, A.; NAGORE, F. y VAZQUEZ, Ch. (1977) El aragonés: identidad y problemática de una lengua. Zaragoza: Librería General

CUMMINS, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". Working Papers on Bilingualism, 9, 1-43.

CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". Review of Educational Research, 49 (2), 222-251.

CUMMINS, J. (1980). "The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". Tesol Quaterly, 14 (2), 175-187.

CUMMINS, J. (1982). "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students". En Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University

CUMMINS, J. (1983a). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". Infancia y aprendizaje, 21, 37-62.

CUMMINS, J. (1983b). "Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues". Learning Disability Quaterly, 6, 373-386.

CUMMINS, J. (1987). "Immersion programs: Current issues and future direction". En

Contemporary educational issues: The canadian mosaic. Toronto Copp Clark

CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). Bilingualism in Education. New York: Longam.

CZIKO, G.; LAMBERT, W.E.; GUTHER, R. (1979). "French immersion programs and students' social attitudes: A multidimensional investigation". Working Papers on Bilingualism, 19.

CZIKO, G.; LAMBERT, W.E.; SIDOTI, N, TUCKER, G.R. (1979). Graduates of early immersion: Retrospective views of Grade 11 students and their parents. McGill University. Mimeo.

DIAZ, R.M. (1985) "Bilingual cognitive development: Adressing three gaps in current research". Child Development, 56 (6), 1376-1388.

DOMENECH, F.; LANDA, S. (1991). La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California). Castellón: Autores.

DUNN, LL. M. (1985). Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Madrid: MEPSA

ECAS (1981). Estudio de reconocimiento territorial de Aragón. Zaragoza: MOPU-CEOTMA-DGA.

ERWIN, S.M.; OSGOOD, C.E. (1954). Second language learning and bilingualism. En OSGOOD, C.E.; SEBEOK, T. (eds.) Psycholinguistics. A survey of Theory and Research. Baltimore: Indiana University Publications in Antropology and Linguistics.

ETXEBERRIA, F. (1986, Junio). Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi. Comunicación presentada a las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.

ETXEBERRIA, F. (1992, Septiembre). Lengua, cultura y educación en contextos bilingües. Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

FERNANDEZ, M. (1989). El Segrià. Barcelona: Barcanova.

FISHMAN, J.A. (1976). Bilingual education. Rowley: Mass.: Newbury House.

FISHMAN, J.A. (1977). The sociology of bilingual education. En SPOLSKY, B.; COOPER, R.L. (eds.) Frontiers of bilingual education. Rowley, Mass.: Newbury House.

FISHMAN, J.A.; LOWAS, J. (1970) "Bilingual education in sociolinguistic perspective". Tesol Quaterly, 4, 215-222.

FOX, D. J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA

GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC (1983). Quatre anys de català a l'escola. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

GABIÑA, J.J.; GOROSTIDI, R.; IRURETAGOiena, R.; OLAZIREGI, I.; SIERRA, J. (1986). EIFE. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores. Victoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.

GARAGORRI, X.; EGUILLOR, E. (1983). Desarrollo y situación actual de la enseñanza en las Ikastolas. En SIGUAN, M. (ed.) Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

GARCIA MACIAS, I. (1993, Julio 29). "Más profesores para enseñar catalán". Heraldo de Aragón, Sección Educación, pp. 11.

GARMENDIA, M.C. (1985). Les Ikastolas en Pays Basque d'Espagne: la Question du Bilinguisme Scolaire. Doctorado de 3ème. Cycle. Université de Strasbourg.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1988). Les llengües en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). El tractament de les llengües a l'Educació Primària. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

GENESSE F. (1976). "The role of intelligence in second language learning". Language Learning, 26, 267-280.

GENESSE F. (1987). Learning Through Two Languages. Cambridge, Mass.: Newbury House.

GENESSE F., LAMBERT, W.E.; HOLOBOW N.E. (1986). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". Infancia y Aprendizaje, 33, 27-36.

GIMENO VALLES, CH. L.; NAGORE LAIN, F. (1989). El Aragonés hoy. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.

GONZALEZ LORENZO, M. (1985). Bilingüismo en Galicia. Problemas y Alternativas. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

GRAN ENCICLOPEDIA CATALANA (17 vols.) (1980). Barcelona: Fundació Enciclopèdia Catalana.

GRAN GEOGRAFIA COMARCAL DE CATALUNYA (19 vols.) (1983). Barcelona: Fundació Enciclopèdia Catalana.

GOBIERNO VASCO-DEPART. DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION (1990). Diez años de enseñanza bilingüe. Vitoria: Servicio de Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Euskadi.

HAMERS, J.F.; BLANC, M. (1983). Bilingualité et bilingualisme. Bruselas: Mardaga.

HERNANDEZ-CHAVEZ, E. (1984). The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students. En STATE DEPARTAMENT OF EDUCATION. Studies on Immersion Education: a collection for United States educators Sacramento:California State Departament of Education.

HOLLAND, J. (1979). "Diferencias de clase social en la orientación al significado". Infancia y Aprendizaje, 7, 43-59.

HOLOBOW, N.; GENESSE, F; LAMBERT, W.E. (1991). "The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2". Applied Psycholinguistics, 12, 179-198.

HUGUET, A. (1991a). Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca - I.E.A.

HUGUET, A. (1991b, Abril). Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar. Comunicación presentada a la Conferència Internacional de Barcelona sobre el Plurilingüisme a Europa. Barcelona.

HUGUET, A. (1992a). Datos para una aproximación al Bilingüismo Social en la población Escolar del Baix Cinca. Tesina de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

HUGUET, A. (1992b). "Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca". Comunicación, Lenguaje y Educación, 16, 111-118.

HUGUET, A. (1994). Desequilibrio entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares. Documento no publicado. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.

HUGUET, A.; JOVE, R. (1992, Septiembre). Respuesta escolar y del alumnado a la opcionalidad de lengua catalana en la franja oriental de Aragón. Estudio del Baix Cinca. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

HUGUET, A.; JOVE, R. (1994). "Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca". Perspectiva Escolar, 182, 55-59.

HUGUET, A.; PONS, G. (1991, Mayo). Aportaciones para un programa de normalización lingüística en el Baix Cinca. Comunicación presentada al Congreso de Pedagogía Operatoria -Constructivismo y Reforma- (VI Jornadas). San Sebastián.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (1989). Mapa Escolar de Aragón. Zaragoza: Diputación General de Aragón-Departamento de Cultura y Educación.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (1991). Censo de Población (01/03/91).

KINTELA,J. (1991, Mayo). Euskera en la escuela: hacia un modelo de integración B-D. Comunicación presentada al Congreso de Pedagogía Operatoria Constructivismo y Reforma- (VI Jornadas). San Sebastián.

LAMBERT, W.E. (1974a). "A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence". Canadian Modern Language Review, 31 (2), 108-116.

LAMBERT, W.E. (1974b). Culture and language as factors in learning and education. En ABOUD, F. y MEADE, R.D. (eds.) Cultural factors in learning. Bellingham: Western Washington State College.

LAMBERT, W.E. (1981a). "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela". Revista de Educación, 268, 167-177.

LAMBERT, W.E. (1981b). Bilingualism and language acquisition. En WINITZ, H. (ed.) Native language and foreign language acquisition. New York: The New York Academy of Sciences, 376, 9-22.

LAMBERT, W.E. (1984). The effects of bilingual-bicultural experience on children's attitudes and social perceptions. En HOMEL, P.; PALIZ, M. (eds.) Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

LAMBERT, W.E.; TUCKER, G.R. (1972). The bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, Mass.: Newbury House.

LAWTON (1965). Social class, language and education. Londres: Routledge

LURIA, A.R. (1957). The role of language in the formation of temporary connections. En SIMON, B. (dir.) Psychology in the Soviet Union. Stanford (Ca): Stanford University Press.

MACKEY, W.F. (1970). "A typology of bilingual education". Foreign Language Annals, 3-4, 596-608.

MACKEY, W.F. (1976). Bilinguisme et contact dans langues. Paris: Klincksieck.

MACNAMARA, J. (1967a) "Bilingualism in the modern world". The journal of social issues, 13 (2).

MACNAMARA, J.(1967b) "The linguistic interdependence of bilinguals". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6, 729-736.

MÄGISTE, E. (1986). "Comparación entre dos modelos de educación bilingüe". Infancia y Aprendizaje, 33, 63-76.

MAGNUSSON, D. (1981). Teoría de los Tests. Mexico: Trillas.

MARCO LOPEZ, A. (1993). "Bilingüismo y educación". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 175-185.

MARTINEZ FERRER, J. (1989) El bilingüismo en Aragón: Estudio de sus

repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

MARTINEZ FERRER, J. (1990). "El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia". Revista de Investigación Educativa, 8 (15), 7-18.

M.E.C. (1982). Interferencias lingüísticas en el habla de los niños emigrantes en Francia. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1990). Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo. Madrid: M.E.C.

MIRALLES, J.L.; GOTOR, A.; CERVERA, T.; MONTEVERDE, H.; SEMPERE,,C. (1989). Coneixements lingüístics a primer cicle d'EGB d'alumnes escolaritzats en valencià. En Suport per a l'Ensenyament en Valencià, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

MUSSEN, P.H.; CONGER J.J.; KAGAN, J. (1982). Desarrollo de la personalidad en el niño. (2 ed.) Mexico: Trillas.

NAGORE, F.; CORTES, CH. (1.977). El aragonés. En FERNANDEZ CLEMENTE, E. (dir.) Los Aragoneses. (pp. 273-295) Madrid: Istmo.

NORTES CHECA, A. (1.983). Estadística aplicada. Múrcia: Tema.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION (1932). El Bilingüismo y la Educación. Madrid: Espasa-Calpe.

OIHARZABAL, L. (1984). Lineas generales y básicas de actuación pedagógica en San Fermin Ikastola, Zizur Txikia (Navarra). En SIGUAN, M. (ed.) Adquisición precoz de una segunda lengua. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ORTI TESTILLANO, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. Estudios de Psicología, 33-34, 229-236.

PALLAROL, J. (1990). "L'occità a la Vall d'Aran i el català a la Franja de Ponent". Batecs, 10, 6-7.

PASCUAL, A.F. (1982, Diciembre). "Multa por hablar catalán". El Ribagorzano - Graus-, nº 22 / 3º época.

PASCUAL, J.; DOMENECH, J.LI.; SAEZ, A. (1989). El valencià com a llengua vehicular d'ensenyament a l'àrea d'experiències. Curs 1986-87. En Suport per a l'Ensenyament en Valencià, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

PASTOR, E. et al. (1986). "En señanza en catalán y castellano y aprendizaje significativo en sujetos mono y bilingües". Revista de Psicología-Universitas Tarraconensis, VIII(1), 77-88.

PARDO, A.M. (1981) "La adquisición de la lengua escrita en un medio diglósico". Infancia y Aprendizaje, 14, 87-102.

PEAL, E.; LAMBERT, W.E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". Psychological Monographs, 76 (27), 1-23.

PEREZ PARDO, M. (1985). Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento escolar de un municipio de la provincia de Pontevedra. En SIGUAN, M. (ed.). Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

PEREZ VILARIÑO, J. (1979). Lengua y discriminación escolar en Galicia. En Jornadas de Bilingüismo. Peñíscola 1.978. València: ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1955). De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent. Paris: PUF.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966). La psychologie de l'enfant. Paris: PUF.

PICHOT, P. (1979). Los test mentales (8 ed.). Buenos Aires: Paidós.

PLA, M. (1992, Septiembre). Espectativas en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en la escuela. Conferencia del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

POZO, J.I.; CARRETERO, M. (1986). "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar". Cuadernos de Pedagogía, 133, 15-19.

PUELLES BENITEZ, M. de (1987). Política y administración educativas. Madrid: UNED.

RAPAPORT, D. (1977). Test de diagnóstico psicológico. Buenos Aires: Paidós.

RIGO CARRATA, E. (1981). "La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje". Infancia y Aprendizaje, 16, 101-110.

RIBES, D. (1992). Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

RUNDALL, Th. G. (1993, marzo). Researching sensitive topics. Seminario realizado en la Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida.

SANCHEZ, M.P.; TEMBLEQUE, R.R. de (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". Infancia y Aprendizaje, 33, 3-26.

SANZ, P.; RUIZ-BIKANDI, U.; KORTABARRIA, P.; ARBERAS, A. (1984).

Análisis de una experiencia bilingüe. Curso 1982-83. Centro Preescolar "Rogelia de Alvaro" Vitoria-Gasteiz. En SIGUAN, M. (ed.) Adquisición precoz de una segunda lengua. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

SARRAMONA, J. (1988). Bilingüisme i fracàs escolar. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament.

SATTLER, J.M. (1977). Evaluación de la inteligencia infantil. Mexico: Manual Moderno.

SEGON CONGRÉS INTERNACIONAL DE LA LLENGUA CATALANA (1989). Llibre Blanc sobre la unitat de la llengua catalana. Barcelona: Editorial Barcino.

SERRA, J.M. (1989) "Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo". Infancia y Aprendizaje, 47, 55-65.

SERRA, J.M.; VILA, I. (1991, septiembre). Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano en Octavo de EGB. Comunicación presentada en el I Seminario Internacioanl sobre Planificación Lingüística. Santiago de Compostela.

SHUM, G. et al. (1990). "Lenguaje y rendimiento escolar: Un estudio predictivo". Comunicación, Lenguaje y Educación, 5, 69-79.

SIERRA, J. (1991). "La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco". Comunicación, Lenguaje y Educación, 10, 47-55.

SIERRA, J.; OLAZIREGI, I. (1989). EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SIERRA, J.; OLAZIREGI, I. (1990). EIFE 3. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SIGUAN, M. (1979). Lenguaje y clase social en la infancia. Madrid: Pablo del Rio

SIGUAN, M. (1992). España plurilingüe. Madrid: Alianza Editorial.

SIGUAN, M. (1994). Conocimiento y uso de las lenguas en España: investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas en las Comunidades Autónomas bilingües. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

SIGUAN, M.; MACKAY W.F. (1.986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981) Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (eds.) Minority Education. From Shame to Struggle. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. (1976) Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

TORTOSA I DURAN, J. (1968). La plana regada de Lleida: L'Urgell/La Noguera/El Segrià. Aspectes socioeconòmics. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.

TORTOSA I DURAN, J. (1981). El pla de Lleida. Barcelona: Servei d'estudis del Banc Occidental.

TOUKOMAA, P.; SKUTNABB-KANGAS, T. (1977). The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School. Research Reports, 26. Tampere: Departament of Sociology and Social Psychology - University of Tampere. Finlandia.

UNESCO (1953). The Use of Vernacular Languages in Education -Monographs on Fundamental Education-. Paris: UNESCO.

UNITED STATES COMMISSION ON CIVIL RIGHTS (1975) A better chance to learn: bilingual-bicultural education. Clearinghouse Publication, 51.

VALLVERDU, F. (1988) El fet lingüístic com a fet social (7ª ed.). Barcelona: Edicions 62

VIAL, S. (1990). "Comparació de la situació sociolingüística a l'escola primària a Catalunya entre el cursos 1986-87 i 1989-90". Notícies del SEDEC, octubre, 4-7.

VIDAL I BENDITO, T. (1983). La Franja de Ponent. En Gran Geografia Comarcal de Catalunya: Vol 17, Geografia General. Barcelona: Fundació Enciclopèdia Catalana. pp. 348

VIGOTSKY, L.S. (1962). Thought and language. Nueva York: Wiley.

VIGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

VIGOTSKY, L.S. (1984). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

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 de l'instrucció. Barcelona: Departament d'Ensenyament - SEDEC.

VILA, I. (1987). Vigotski: La mediació semiòtica de la ment. Vic: Eumo.

VILA, I. (1992). La educación bilingüe en el Estado Español. En ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J.M.; VILA, I. La educación bilingüe. Barcelona: ICE-Horsori.

VILA, I. (1993). Diez años de normalización lingüística en la enseñanza. En SIGUAN, M. (coord). Enseñanza en dos lenguas. Barcelona: ICE / HORSORI.

WECHSLER, D. (1980). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (4 ed.). Madrid: TEA.

ZABALETA, M.F. (1983). Situación del euskara en el sistema educativo de Navarra. En SIGUAN, M. (ed.) Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ZAPATER, I. (1992). La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca - IEA.

ZUFIAURRE, B. (1988). Proyecto de una Pedagogía diferenciada y autonómica. Navarra. Tesis de Licenciatura no publicada. Universitat de Barcelona.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS (*MODELOS A, B, C*)

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS CENTROS -Modelo A-

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre:

Dirección:

Localidad:

Tif.:

1.- Nº alumnos/as totales:

2.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB... 7ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB... 8ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

RESPECTO AL ALUMNADO DEL CURSO ENCUESTADO

3.- Nº de alumnos/as:

4.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

*** Añada cualquier dato o comentario que crea puede interesar a los objetivos del estudio:

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS CENTROS -Modelo B-

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre:

Dirección:

Localidad:

Tlf.:

- 1.- Nº alumnos/as totales:
- 2.- Nº alumnos/as que asiste a clases de catalán:
- 3.- Año académico en que se inició la opción de catalán:
- 4.- Nivel desde el que es optativa la asistencia a clases de catalán:
- 5.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua catalana en:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB... 7ºEGB...
P-4... 2ºEGB... 5ºEGB... 8ºEGB...
P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

- 6.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB... 7ºEGB...
P-4... 2ºEGB... 5ºEGB... 8ºEGB...
P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

- 7.- ¿Cómo ha afectado, en cuanto al horario de dedicación a otras materias, la introducción de la asignatura de lengua catalana?.....

.....

- 8.- ¿Qué tipo de actividades realiza el resto del alumnado cuando sus compañeros están en clase de catalán?.....

.....

.....

RESPECTO AL ALUMNADO DEL CURSO ENCUESTADO

- 9.- Nº de alumnos/as:
- 10.- Nº de alumnos/as que asiste a clases de catalán:
- 11.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua catalana en:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB...
P-4... 2ºEGB... 5ºEGB...
P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

- 12.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB...
P-4... 2ºEGB... 5ºEGB...

P-5... 3°EGB... 6°EGB...

*** Añada cualquier dato o comentario que crea puede interesar a los objetivos del estudio:

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS CENTROS -Modelo C-

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre:

Dirección:

Localidad:

Tlf.:

1.- Nº alumnos/as totales:

2.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua catalana en:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB... 7ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB... 8ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

3.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB... 7ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB... 8ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

4.- Lengua en que se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura:

5.- Uso del catalán/castellano como lenguas vehiculares de la enseñanza:

AREAS

CURSOS

CATALAN

...../.....

...../.....

...../.....

CASTELLANO

...../.....

...../.....

...../.....

Aclaraciones y/o comentarios:

6.- Describa brevemente el modelo de educación bilingüe adoptado por su centro:

RESPECTO AL ALUMNADO DEL CURSO ENCUESTADO

7.- Nº de alumnos/as:

8.- Nº de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua catalana en:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

9.- N° de sesiones semanales dedicadas a la asignatura de lengua castellana:

P-3... 1ºEGB... 4ºEGB...

P-4... 2ºEGB... 5ºEGB...

P-5... 3ºEGB... 6ºEGB...

*** Añada cualquier dato o comentario que crea puede interesar a los objetivos del estudio:

ANEXO II: CUESTIONARIO SOCIOPROFESIONAL, LINGÜÍSTICO Y DE ACTITUDES (MODELOS A, B, C)

CUESTIONARIO -Modelo A-

LOCALIDAD:

CENTRO:

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

Apellidos:	Nombre:
Edad:	Curso:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Lugar de residencia:	Provincia:

Nombre del padre:	Edad:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Nombre de la madre:	Edad:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Nº de hermanos (incluido el alumno):...	

1.- Profesión de los padres:

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)
c/ Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.
e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, lampista, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero
f/ Peón, temporero, vigilante, etc.

g/ Labores del hogar	.....	.....
h/ Otros (especificar)	.....	.....

CUESTIONARIO -Modelo B-

LOCALIDAD:	CENTRO:
DATOS PERSONALES Y FAMILIARES	
Apellidos:	Nombre:
Edad:	Curso:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Lugar de residencia:	Provincia:
Nombre del padre:	Edad:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Nombre de la madre:	Edad:
Lugar de nacimiento:	Provincia:
Nº de hermanos (incluido el alumno): ...	

1.- Profesión de los padres:

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)
c/ Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.
e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, lampista, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero
f/ Peón, temporero, vigilante, etc.
g/ Labores del hogar

h/ Otros (especificar)

.....

2.- ¿Qué lengua utilizas normalmente al hablar con tus padres?

PADRE MADRE

.....	.....	CASTELLANO
.....	.....	CATALAN
.....	.....	OTRAS (especificar).....

3.- ¿Asistes en tu escuela a clases de catalán?

... SI (desde... EGB)

...NO

4.- ¿Qué opinión te merece la coexistencia de dos lenguas diferentes en tu localidad o territorio? Señala la respuesta con que estés más de acuerdo:

- ... Siempre han existido y deben mantenerse
- ... Tener dos lenguas permite hablar con más gentes
- ... Me parece bien
- ... Dificulta la comunicación con otros
- ... En Aragón sólo debería hablarse castellano
- ... Se mezclan las lenguas y es un lío
- ... Otros (especificar).....

CUESTIONARIO -Modelo C-

LOCALIDAD:

CENTRO:

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

Apellidos:

Nombre:

Edad:

Curso:

Lugar de nacimiento:

Provincia:

Lugar de residencia:

Provincia:

Nombre del padre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Provincia:

Nombre de la madre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Provincia:

Nº de hermanos (incluido el alumno): ...

1.- Profesión de los padres:

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)
c/ Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.
e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, lampista, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero
f/ Peón, temporero, vigilante, etc.
g/ Labores del hogar
h/ Otros (especificar)

2.- ¿Qué lengua utilizas normalmente al hablar con tus padres?

PADRE MADRE

.....	.....	CASTELLANO
.....	.....	CATALAN
.....	.....	OTRAS (especificar).....

3.- ¿Qué opinión te merece la coexistencia de dos lenguas diferentes en tu localidad o territorio? Señala la respuesta con que estés más de acuerdo:

- ... Siempre han existido y deben mantenerse
- ... Tener dos lenguas permite hablar con más gentes
- ... Me parece bien
- ... Dificulta la comunicación con otros
- ... En Aragón sólo debería hablarse castellano
- ... Se mezclan las lenguas y es un lio
- ... Otros (especificar).....

ANEXO III: PRUEBAS PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE LENGUA CATALANA

LLENGUA CATALANA

Comprensió oral (CO)	<i>Puntuació</i>
Morfosintaxi (MS).....	.....
Ortografia (ORT).....	.....
Comprensió escrita (CE).....	.....
Expressió escrita (EE).....	.....
<i>Puntuació Global (PG1).....</i>	
Expressió oral (EO).....	.....
Fonètica (FON) x1/2.....	.....
Lectura (LECT) x1/2.....	.....
<i>Puntuació Global (PG2).....</i>	

CENTRE:
LOCALITAT:
ALUMNE/A N°:

ANEXO IV: PRUEBAS PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO DE LENGUA CASTELLANA

LENGUA CASTELLANA

Comprensión oral (CO)	<i>Puntuación</i>
Morfosintaxis (MS)	.....
Ortografía (ORT)	.....
Comprensión escrita (CE)	.....
Expresión escrita (EE)	.....
	<i>Puntuación Global (PG1)</i>
Expresión oral (EO)	.....
Fonética (FON) x1/2	.....
Lectura (LECT) x1/2	.....
<i>Puntuación Global (PG2)</i>	.....