
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Revista Investigación Educativa - Vol. 8 - n.º 15 - 1990 (P. 7-18)

EL APRENDIZAJE LECTOESCRITOR EN EL MEDIO BILINGÜE ARAGONÉS: REPERCUSIONES ESCOLARES DE LA DIGLOSIA

por
Juan Martínez Ferrer

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

Nuestra investigación ha pretendido confirmar algunas de las posibles consecuencias educativas de una realidad escolar diglósica, en la que la naturaleza bilingüe de la comunidad no es asumida por la enseñanza.

Concretamente, hemos trabajado en aquellas comarcas aragonesas donde existe una lengua propia, distinta del castellano, ya sea el catalán, al este, o el aragonés, en el norte. En estas zonas el castellano es la única lengua utilizada en la enseñanza obligatoria (existen unas clases de catalán, voluntarias, en algunos centros) y no hay ninguna adaptación especial de los programas o las directrices docentes a la naturaleza lingüística de la comunidad.

Si esta realidad escolar es común a todo este ámbito, no cabe decir lo mismo en el terreno lingüístico. En efecto, mientras en la zona de lengua catalana, y en una parte de las localidades de lengua aragonesa, la lengua materna es usada habitualmente por la mayoría de la población, hay un parte importante de la zona aragonesohablante donde la vitalidad de esa lengua es menor y sólo es hablada en ámbitos concretos y por una parte de la población, tratándose, además, de un aragonés muy castellanizado. Este fenómeno, de todos modos, presenta diversos grados, llegándose a situaciones en que es difícil determinar si se habla un aragonés muy castellanizado o un castellano con fuerte sustrato aragonés, siendo común, en estos casos, que se conozcan muchas más formas aragonesas de las que se utilizan cotidianamente (1).

Sí es general, a grandes rasgos, el papel jugado por la lengua materna en estas comunidades. En efecto, debe hablarse en todos los casos de un bilingüismo diglósico.

sico (2), de manera que la lengua de la cultura, de la enseñanza y de las comunicaciones a nivel formal es el castellano, quedando la lengua propia para las relaciones personales más espontáneas y, en general, con muy poco uso escrito, puesto que la mayoría de los hablantes son analfabetos en su lengua.

En este marco, nos planteamos la posibilidad de que el tipo de enseñanza impartida a los alumnos bilingües de estas comarcas tenga consecuencias negativas para su rendimiento escolar y, más concretamente, para su aprendizaje de la lectura y la escritura. Nos basamos en la idea de que el trabajo escolar se realiza “como si” se tratase de alumnos cuya lengua materna fuese el castellano, utilizando éste, de forma exclusiva, en toda la enseñanza obligatoria (cosa inevitable actualmente dado que la inmensa mayoría del profesorado desconoce la lengua propia de los alumnos). En consecuencia, los niños que han vivido sus primeros años en un ámbito familiar donde la lengua habitual es el aragonés o el catalán, al incorporarse al trabajo escolar deben comenzar a utilizar el castellano, sin que se arbitre ningún tipo de programa especial que les permita completar su conocimiento de esta lengua, para situarse al nivel de los alumnos monolingües castellanohablantes. Al contrario, suponiéndoles ya ese nivel, se prevé que accedan al aprendizaje lectoescritor en el mismo momento que quienes no comparten su peculiaridad lingüística. Por todo ello parece razonable esperar que estos niños tengan dificultades en su rendimiento lectoescritor, al no dominar suficientemente, a nivel oral, la lengua que ha de servirles como vehículo para acceder a dichos aprendizajes (3).

Además, de acuerdo con otras investigaciones actuales (4, 5), pensamos que el problema puede verse agravado por el hecho de que en el momento de su incorporación a la escuela estos alumnos, que en su mayoría proceden de un ambiente rural, culturalmente pobre, habrán experimentado un escaso desarrollo de su competencia lingüística, dado que generalmente en su medio familiar se utiliza un lenguaje limitado y con poco nivel de abstracción. Por ello, el iniciar, en la escuela, el uso de una segunda lengua, sin reforzar, mediante la lengua materna, previamente, el dominio del lenguaje por parte del niño, puede llevar, por un lado, a que se mantenga esa pobre competencia y, por otro, a que la otra lengua se adquiera a ese mismo nivel de pobreza, al no contarse con un buen bagaje de destrezas cognitivolingüísticas que puedan transferirse a este nuevo aprendizaje. Se trataría, en definitiva, de lo que se ha denominado “bilingüismo sustractivo” (6), en el cual el cambio de lengua, en el paso del hogar a la escuela, tiene más consecuencias negativas que positivas.

2. LOS PROBLEMAS INVESTIGADOS

Nuestro empeño fue averiguar si en el caso aragonés los resultados escolares coinciden con los que serían previsibles en base a los fenómenos que acabamos de describir. En consecuencia, nos propusimos confirmar, como *PRIMERA HIPÓTESIS*, la siguiente:

“El aprendizaje lectoescritor (y consecuentemente, el resto de los rendimientos

escolares) presentará un nivel de resultados inferior en el caso de niños de lengua materna no castellana (aragonés o catalán) escolarizados en Aragón en centros cuya enseñanza se imparte exclusivamente en castellano desde su inicio, respecto al nivel alcanzado por niños castellanohablantes que reciben la enseñanza en castellano”.

Esto suponía realizar una evaluación de dichos resultados comparándolos con los propios de otros alumnos que no viviesen esta separación entre lengua materna y lengua escolar. Con tal fin, seleccionamos, como grupo control, un conjunto de localidades monolingües castellanohablantes, también en Aragón, asegurándonos de que fuesen similares a las zonas bilingües en aquellos factores socioeconómicos y culturales que pudiesen influir en el rendimiento lectoescritor y deformar los efectos del bilingüismo. En consecuencia, esperábamos poder demostrar un nivel inferior entre los bilingües, respecto a la lectura y la escritura en castellano, sabiendo que esa diferencia, si se daba, se debería a las peculiaridades de su realidad escolar y no a otra cosa.

Decidimos trabajar en Ciclo Medio de E.G.B., ya que es una edad en que se supone un cierto dominio de las destrezas lectoescritoras. No seleccionamos cursos superiores, ya que la distribución demográfica de la zona hace que abunden las escuelas unitarias, donde sólo se cursa hasta 5.º de E.G.B., con lo cual los alumnos de más edad nos serían inaccesibles en muchos casos.

Debido a que estas comarcas se encuentran poco pobladas, nos pareció asequible incluir en el estudio al conjunto de la población escolar de estos niveles, evitando cualquier proceso de muestreo, lo cual aumentaría la fiabilidad de nuestros resultados. Por ello, para reunir un número de sujetos más ajustado, decidimos excluir a los escolares de 4.º curso, y evaluar, por tanto, sólo, a los que inician y terminan el Ciclo (3.º y 5.º de E.G.B.). En la población castellanohablante, seleccionada como grupo de control, sí realizamos un muestreo, con el fin de definir, para cada comarca bilingüe, un grupo castellanohablante que tuviese el mismo peso en el conjunto, manteniendo así la posibilidad de comparar, por un lado, los grupos experimental y de control, completos y, por otro lado, cada uno de los subgrupos bilingües con cada uno de los subgrupos castellanohablantes. Dichos subgrupos eran, en primer lugar, uno para cada lengua. Además dentro de éstos, en el caso del catalán, correspondía un subgrupo a cada una de las comarcas donde se habla esta lengua y, en el caso del aragonés, se harían agrupaciones en base al nivel de conservación y uso de esa lengua en cada localidad. Por ello preveíamos diferencias entre estos subgrupos, que daban interés al hecho de comparar cada uno de ellos con el subgrupo que le correspondía en el grupo control.

Este planteamiento suponía una cierta uniformidad en la presencia de la lengua local, dentro de cada una de las comarcas y subgrupos, de manera que nos proponíamos comparar los resultados colectivos de los alumnos de dichos grupos y subgrupos con los niveles de los correspondientes grupos monolingües. Sin embargo, en cualquier colectividad hay diferencias individuales en el terreno sociolingüístico (7), lo cual nos llevó a pensar que, dentro de las zonas bilingües, eran previsibles distintos niveles de dominio de la lectura y la escritura, que dependerían

de aquellas circunstancias, personales o locales, que pudiesen agravar o disminuir la influencia negativa de esta realidad bilingüe no asumida por la escuela. Así, nos planteamos una *SEGUNDA HIPÓTESIS*:

“El nivel de los resultados escolares en lectura, escritura y rendimiento académico, en las zonas bilingües aragonesas, estará en relación con una serie de variables, definidoras de la realidad lingüística y sociolingüística de cada sujeto”.

Confirmarla requería analizar la covariación entre el rendimiento lectoescritor y aquellas variables, de índole sociolingüística principalmente, que podían facilitar o dificultar el conocimiento del castellano oral, por parte del niño, en el momento de iniciarse en la lectura y la escritura. Concretamente, estas variables sociolingüísticas serían:

1. Uso de la lengua local por parte de los niños y de las personas que se relacionan con ellos (grado de conocimiento, situaciones e interlocutores con quienes se habla...).
2. Seguimiento de medios de comunicación en la lengua oficial y en la lengua materna.
3. Grado de castellanización de la lengua propia, factor que sólo fue considerado para el aragonés, en cuyo caso las diferencias entre las localidades, en este terreno, son evidentes.
4. Conciencia lingüística, concretamente respecto a la pertenencia del habla local a un conjunto idiomático más amplio, al aprecio por dicha lengua y al interés por su futura normalización.
5. Actitudes de los profesores respecto al bilingüismo, tanto en general como en lo tocante a la localidad y, más específicamente, a las consecuencias educativas.
6. Composición del grupo de clase, en cuanto a la proporción que suponen, dentro de este conjunto, los niños pertenecientes a la comunidad lingüística local.
7. Dominio del lenguaje oral por parte del niño, intentando averiguar cuál de las dos lenguas se conoce mejor.

En la medida en que el mayor contacto con el castellano puede favorecer su conocimiento, esto justifica nuestro interés por averiguar cuál es la lengua más hablada en el entorno del niño, la lengua que ponen más a su alcance los medios de comunicación y el grado de penetración del castellano en el dialecto local.

La conciencia lingüística puede ser favorable, si está bien formada, al facilitar que haya una preocupación, en el entorno del niño, y especialmente en la familia, por lograr un buen aprendizaje de ambas lenguas como entidades diferenciadas y por compensar las posibles dificultades del niño en este terreno. Además, las actitudes de los profesores nos interesan porque creemos que, si son favorables, pueden atenuar las posibles dificultades, y más si la problemática es común a todo el grupo de alumnos, razón por la cual quisimos saber también qué proporción de bilingües había en la clase.

Pensamos que, de uno u otro modo, todos estos factores, caso de incidir sobre el rendimiento, lo harán indirectamente, al influir en el conocimiento del castellano oral. Sin embargo, nos interesó también evaluar más directamente este conocimiento, y de ahí la variable incluida en 7.º lugar.

Todavía nos planteamos un tercer problema a investigar. Ya que en algunas localidades de la zona oriental se imparten clases voluntarias de catalán, pareció interesante estudiar las posibles relaciones del rendimiento lectoescriptor en catalán con los mismos factores sociolingüísticos enumerados, así como con los resultados en la lectura y la escritura en castellano.

3. OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Cubrir los tres objetivos descritos requeriría utilizar una serie de instrumentos de evaluación, susceptibles de aplicación colectiva, concretamente los siguientes:

— Pruebas de comprensión y velocidad lectora en castellano, una para 3.º (BARTOLOMÉ, BISQUERRA et al. (8),) y otra para 5.º

— Prueba de ortografía y expresión escrita en castellano (adaptada de FERNÁNDEZ POZAR (9)).

— Cuestionarios sociolingüísticos originales, uno para alumnos, otro para padres y otro para profesores (sobre uso de la lengua local, actitud hacia ella, seguimiento de medios de comunicación y, en el caso de los profesores, además, opiniones sobre la relación entre bilingüismo y educación).

— Prueba de comprensión de vocabulario oral, para relacionar, en este aspecto, el conocimiento del castellano y de la lengua local en los alumnos de 3.º curso de la zona catalanohablante (adaptada de BARTOLOMÉ, BISQUERRA et al. (8, 10)).

— Prueba de comprensión y velocidad lectora en catalán (BARTOLOMÉ, BISQUERRA et al. (10)).

— Prueba de ortografía en catalán (BARTOLOMÉ, BISQUERRA et al. (10)).

Además, recurrimos a la información bibliográfica, para clasificar las localidades aragonesohablantes según su grado de castellanización.

Las pruebas habían de aplicarse en 204 escuelas, con un total de 2.696 alumnos. De ellos, 1.836 componían el grupo experimental, y 860 formaban el grupo control. Los tests de rendimiento en castellano se dirigirían a ambos grupos, para poder realizar la comparación entre ellos. En cambio, los cuestionarios y la prueba de vocabulario oral sólo serían aplicables, lógicamente, en el grupo experimental, pues su finalidad era conocer la realidad de las zonas bilingües, para ponerla en relación con los resultados en lectura y ortografía. Por último, queríamos evaluar el rendimiento en catalán en un grupo de 281 niños, correspondiente a las 13 escuelas en que se impartía esa enseñanza.

La aplicación de las pruebas requirió un período de cuatro meses (de noviembre de 1986 a marzo de 1987). Finalmente pudimos acceder a un 92% de los sujetos

previstos y, en el caso del catalán, a un 85% de los que cursaban esta asignatura. Por lo tanto, el volumen de datos reunido permitiría obtener resultados bastantes fiables.

Paralelamente recogimos, para cada sujeto, una serie de datos sobre su entorno social (renta, tipo de hábitat, formación de los adultos, tamaño de la escuela), con objeto de controlar su influencia sobre el rendimiento, para evitar que estos factores sociales falseasen los resultados de nuestra investigación.

Finalmente, reunimos un conjunto de más de 700.000 datos. Para su análisis estadístico recurrimos a los paquetes de programas informáticos SPSSX, BMDP Y SPAD. En primer lugar, la comparación del rendimiento en lectura y ortografía entre grupos monolingües fue posible gracias a varios contrastes de significación de las diferencias entre medias, en concreto el análisis unidireccional de la varianza y, sobre todo, técnicas de análisis multivariable como la "T" de Hotelling y el análisis multivariable de la varianza (11).

La relación entre rendimiento, tanto en castellano como en catalán, y factores sociolingüísticos, se analizó utilizando el contraste "ji cuadrado", cuando las variables independientes eran categóricas, y los coeficientes de correlación de Pearson ("r") y de correlación múltiple ("R"), cuando las variables independientes eran cuantitativas.

Previamente, para conocer las relaciones entre las diferentes preguntas de las encuestas, y seleccionar aquellas que resultasen más representativas, de cara a relacionarlas con el rendimiento, utilizamos el Análisis de Correspondencias Múltiples (11, 12), método adecuado para analizar grandes tablas de contingencia, como las que se forman al poner en relación gran número de variables categóricas, tal como ocurre al estudiar un cuestionario. Además, este análisis nos proporcionó la información necesaria para, en base a las encuestas, describir detalladamente la población bilingüe desde el punto de vista de sus características sociolingüísticas.

4. RESULTADOS

4.1. Primera Hipótesis

Una primera parte de la información proporcionada por los análisis estadísticos se referiría a las diferencias entre cada uno de los grupos de alumnos bilingües (de cada comarca, de cada lengua y todos juntos) y el correspondiente grupo castellanohablante. Previamente comprobamos que los factores sociales y escolares no suponían diferencias entre estos grupos, o no tenían incidencia en el rendimiento lectoescriptor. Las informaciones extraídas de las comparaciones entre grupos bilingües y monolingües, en el terreno lectoescriptor, fueron las siguientes:

a) En la lectura en castellano, apareció una diferencia a favor de los sujetos monolingües, en la velocidad, aunque sólo en 3.^{er} curso y en las zonas donde la lengua materna tiene un mejor estado de conservación y uso.

b) En la ortografía y expresión escrita, se encontraron resultados mejores en los

alumnos castellanohablantes que en los bilingües, en algunos contenidos: el uso de la “h” en los monosílabos “ha” y “he”, en 3.º en las zonas con mejor conservación de la lengua propia; la diferenciación entre formas de expresión correctas e incorrectas, en los niños aragonesohablantes, coincidiendo con el hecho de que varias de esas formas son propias del aragonés (si bien en este aspecto no fue posible utilizar el análisis multivariable, lo cual hace menos fiable el resultado); y la identificación de las palabras mal escritas, en 3.º para todos los catalanohablantes.

Por lo tanto, se confirma en parte la Primera Hipótesis, pues se observan resultados inferiores en los niños de las zonas con peculiaridades lingüísticas, si bien éstos no son generales, sino que se dan para algunos aspectos concretos del rendimiento lectoescriptor. Además, estas diferencias son más frecuentes en 3.º que en 5.º y, en algunos aspectos (lectura y algún contenido ortográfico), sólo aparecen cuando se considera exclusivamente el grupo de los niños pertenecientes a zonas donde la lengua local tiene más vitalidad.

4.2. Segunda Hipótesis

Por lo que respecta a la Segunda Hipótesis planteada, también pudimos confirmar la existencia de relaciones entre el rendimiento lectoescriptor de los alumnos de las zonas bilingües y los factores sociolingüísticos o lingüísticos que los caracterizan:

a) Se ha podido confirmar la relación inversa entre el rendimiento y el grado de uso de la lengua local. Así, quienes la utilizan más (o viven en un medio en el que se utiliza más) y, por tanto, usan menos el castellano, tienen resultados de menor nivel en las pruebas en castellano. Esto ocurre en el caso de la lectura, tanto en 3.º como en 5.º mientras que resulta menos claro para la ortografía. También aparece negativamente relacionado con los resultados en castellano el hecho de que sea la lengua local la aprendida en primer lugar.

b) El seguimiento de medios de comunicación en castellano también apareció relacionado positivamente con el rendimiento. Así, los niños de 3.º que dicen ver más la televisión en castellano que en lengua local son los que tienen mejor nivel, tanto en lectura como en ortografía. En 5.º hay algún dato en la misma línea, pero más aislado. En definitiva, se trata de unos resultados que muestran, de nuevo, que los alumnos con mayor presencia del castellano en su ámbito tienen mejor rendimiento lectoescriptor.

c) Además, en el caso de las zonas aragonesohablantes, la comparación entre los lugares que conservan mejor la lengua local y quienes la hablan menos, y más castellanizada, ha mostrado un mejor nivel en estos últimos, para la lectura, en 3.º curso. En realidad, esto indica de nuevo, desde otro punto de vista, que el vivir en un medio donde tiene un papel importante una lengua que luego no es utilizada en la enseñanza, resulta negativo para los resultados de ésta.

d) La conciencia lingüística de los alumnos y de sus padres no ha mostrado una

línea clara en su relación con el rendimiento. Únicamente se observó que algunos rasgos, especialmente indicativos de una actitud favorable a la lengua local, coinciden con mejores resultados en la lectoescritura en castellano. Esto vendría a indicar que una gran preocupación de los padres por la realidad lingüística está siendo beneficiosa para los alumnos, pero no se trata de una afirmación generalizable, al tratarse de resultados en aspectos muy concretos (en particular, referidos al interés de los padres por un uso escrito de la lengua local, interés coincidente con mejores rendimientos en los alumnos de 3.º).

e) Los datos suministrados por la encuesta dirigida a los profesores no han seguido, tampoco, una tendencia generalizada en su relación con las variables dependientes. Solamente resulta claro que los casos de una actitud más positiva hacia la lengua local y, concretamente, quienes la conocen bien y la utilizan, tienden a coincidir con un nivel mejor de resultados en la lectoescritura de sus alumnos.

f) No pudimos encontrar ninguna relación de los niveles en lectura y ortografía con los resultados en la prueba de vocabulario oral, ni con la proporción de alumnos de la clase que no pertenecen a la comunidad lingüística local. En el primer caso no creemos que esto permita negar la importancia del dominio oral del castellano para el éxito del aprendizaje lectoescritor, ya que esta prueba había resultado poco adecuada para el propósito que nos habíamos planteado, por ser demasiado fácil, con lo cual su fiabilidad y la adecuación de algunos ítems no eran las deseables. La composición lingüística del grupo de alumnos sí fue calculada con bastante detalle, a partir de los datos individuales tomados de las encuestas. El hecho de no aparecer relacionada con la lectoescritura se explica porque, tanto en las clases en que la mayoría son bilingües como en las que presentan mayor diversidad, los profesores trabajan, en general, como si los niños fuesen castellanohablantes, por lo cual la homogeneidad del grupo no les supone ninguna ventaja especial.

Las respuestas a las dos cuestiones analizadas hasta ahora muestran que el hecho de tener una lengua materna no oficial, y no utilizada en la escuela, supone una tendencia a unos rendimientos inferiores en la lectoescritura. Esto se observa más claramente cuando, en lugar de clasificar a los sujetos por la zona (bilingüe o monolingüe) en la que viven, se atiende a su realidad personal de conocimiento/desconocimiento y de mayor o menor uso de la lengua no oficial.

Por otra parte, hemos obtenido resultados más claros por lo que se refiere a la lectura que a la ortografía. Esto se explica porque la naturaleza de estas materias es bastante diferente. La primera va a depender en buena parte del bagaje lingüístico del sujeto y, concretamente, de su comprensión del lenguaje oral, puesto que se trata de aplicar esa capacidad a un nuevo vehículo de comunicación. En cambio, la ortografía está más próxima a un contenido académico, que para ser dominado depende menos de destrezas previamente adquiridas, al margen de las propias de la escritura.

Queremos observar también que varios resultados han sido significativos en 3.º pero no en 5.º curso. Esto indica que algunas de las dificultades lectoescritoras son superadas por los niños bilingües a lo largo de su escolaridad. Sin embargo, dichas

dificultades se manifiestan cuando se está accediendo a aprendizajes básicos, que van a ser importantes para todo el trabajo escolar. Por ello parece probable que, aunque el nivel en lectura y escritura se normalice, las dificultades que se hayan podido producir en el resto de los aprendizajes tengan consecuencias a más largo plazo. Existen indicios de otras investigaciones que muestran este mantenimiento de las diferencias en el rendimiento académico (13), una de ellas en el propio ámbito bilingüe aragonés (14, 15).

4.3. Factores relacionados con el rendimiento en catalán

Nos había interesado estudiar un tercer problema, concretamente la relación entre los resultados en lectura y ortografía en catalán y los factores sociolingüísticos ya referidos, a los cuales se añadiría el rendimiento en castellano. No cabía incluir en este caso ni el grado de castellanización (que no se había considerado en las zonas catalanohablantes) ni las opiniones de los profesores (ya que no son los tutores quienes dan las clases de catalán, por lo cual sus actitudes poco pueden influir sobre el éxito de esas clases). Seguidamente resumiremos las principales informaciones obtenidas:

a) El mayor uso del catalán en las relaciones del niño con su entorno está negativamente relacionado con sus resultados en ortografía catalana, en 5.º curso.

b) La conciencia lingüística de los sujetos y sus padres, tiene también una relación negativa con los resultados en ortografía catalana, en 3.º y en 5.º, así como en lectura en catalán, en 5.º. Esto ocurre cuando nos fijamos en el reconocimiento de la pertenencia del habla local al ámbito idiomático catalán, y también cuando sondeamos el aprecio hacia la lengua y el interés en que los niños sepan leerla y escribirla.

c) La composición de la clase desde el punto de vista de la pertenencia de los alumnos a la comunidad lingüística local también ha resultado importante. En efecto, el rendimiento en ortografía catalana es mejor en aquellas clases donde hay mayor proporción de alumnos que son monolingües castellanohablantes o que tienen el castellano como lengua materna.

d) Los resultados en lectura y ortografía en castellano, sobre todo los primeros, tienen una importante relación positiva con el rendimiento en catalán, en ambos cursos, aunque más en 5.º.

e) No se apreciaron relaciones de los resultados en catalán con la presencia de medios de comunicación. Los factores sociales o económicos, controlados como posiblemente intervinientes, presentaron algunas relaciones con dicho rendimiento, pero éstas fueron mucho menos significativas que las relaciones entre rendimiento y aspectos sociolingüísticos, por lo cual puede confiarse en que éstas tienen un valor en sí mismas y no son un mero reflejo de las circunstancias sociales.

Es preciso comentar todos estos datos de forma conjunta, para dar una explicación a algunos hechos que inicialmente resultan bastante sorprendentes. Hemos

presentado tres resultados que relacionan el mejor nivel en la lectoescritura en catalán con la menor presencia de esta lengua en la vida del alumno (menor uso, menor conciencia lingüística y mayor proporción de castellanohablantes en la clase). Por tanto, a pesar de lo que podría esperarse, el mejor conocimiento oral de la lengua cuya lectoescritura se está aprendiendo no aparece como un factor positivo, sino negativo. Para comprenderlo hay que tener en cuenta la relación de estos resultados en catalán con el rendimiento lectoescritor en castellano. En efecto, esta relación indica una transferencia importante de la destreza lectoescritora en castellano al catalán. Por ello, dado que quienes tienen más relación con el castellano y menos con el catalán son, según vimos antes, los que rinden más en la lectoescritura en castellano, se explica que los niños cuyo entorno es más castellanohablante tengan mejor nivel en lectoescritura en catalán, pues poseen un mejor nivel en castellano, que sirve de apoyo importante para adquirir ese nuevo aprendizaje. Por tanto, la influencia negativa de la enseñanza en una lengua distinta de la materna afecta, incluso, al aprendizaje de la lectoescritura de la lengua materna.

Por otra parte, la falta de influencia positiva del lenguaje oral sobre el rendimiento en catalán indica una cierta desconexión entre ambos aspectos. Pensamos, en este sentido, que no se está aprovechando el potencial que supone, a la hora de aprender a leer y escribir, el que la lengua de que se trate sea la lengua materna del alumno. Así, parece que la lengua hablada por los alumnos no actúa, como sería deseable, como base para este aprendizaje, y que éste tampoco se está apoyando en la identificación entre lengua normalizada y habla local.

5. RECAPITULACIÓN

A través de los diferentes temas analizados, hemos intentado conocer la realidad escolar de las zonas bilingües aragonesas, así como los factores de orden sociolingüístico que pueden incidir sobre ella.

Los datos aportados permiten afirmar que sería deseable un replanteamiento de la labor educativa en estas localidades, con el fin de adaptarla a sus peculiaridades lingüísticas. Hacerlo así supondría, por un lado, intentar superar las dificultades que, según hemos visto, parecen tener los alumnos de estas comarcas en su rendimiento lectoescritor, dificultades explicables por la falta de uso de la lengua propia (lengua materna de muchos de estos alumnos) como vehículo de enseñanza. Por otro lado, incorporar esta lengua a la escuela sería un primer paso para darle una categoría de idioma de cultura, para revalorizarla como un aspecto más de la propia cultura.

Además, el incluir la lengua materna como asignatura no es suficiente para alcanzar estos objetivos, y menos si, tal como parece ocurrir actualmente con la asignatura de catalán, no se evita la disociación entre lengua común normalizada y habla local. Por tanto, si bien esta enseñanza del catalán es un primer paso, quizá necesario, en una política de normalización, y habrá servido para iniciar una reva-

lorización de esta lengua por parte de los hablantes y para darles acceso a su uso escrito, no parece capaz de contrarrestar ni sustraerse a los efectos negativos del actual modelo de escuela en lengua oficial.

En definitiva, sería preciso que parte de los aprendizajes se realizasen utilizando la lengua propia y que ésta tuviese un papel preponderante en los primeros años de escolarización, para posibilitar una asimilación gradual de la segunda lengua, un desarrollo sin discontinuidades de las aptitudes lingüísticas y una paulatina dignificación del propio idioma y de la cultura que se expresa a través de él. Todo ello requiere, desde luego, profundizar en la investigación de las cuestiones educativas, lingüísticas y sociolingüísticas que hemos ido planteando a lo largo de estas páginas y sobre todo, iniciar el estudio y ensayo de una metodología de educación bilingüe adaptada a esta realidad específica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- (1) CONTE, A. et al.: *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*. Librería General, Zaragoza, 1977.
- (2) MACNAMARA, J.: "Bilingualism in the modern world", *The journal of social issues*, 1967, 23, 2.
- (3) FERNÁNDEZ, M.A.: "Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe", *Revista de educación*, 1981, 268, 179-200.
- (4) HAMERS, J. - BLANC, M.: *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxeles, 1983.
- (5) VILA, I.: *Reflexions sobre l'educació bilingüe: Llengua de la llar i llengua d'instrucció*, SEDEC/ Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1985.
- (6) LAMBERT, W.: "Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe", *Estudios de psicología*, 1981, 8.
- (7) LAMBERT, W.: *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*, Newbury House, Massachusetts, 1972.
- (8) BARTOLOMÉ, M. - BISQUERRA, R. et al.: *Batería de Pruebas de Lenguaje*, C.E.A.C., Barcelona, 1986.
- (9) FERNÁNDEZ POZAR, F.: *Batería Pedagógica n.º 3*, T.E.A., Madrid, 1983.
- (10) BARTOLOMÉ, M. - BISQUERRA, R. et al.: *Bateria de Proves de Llenguatge*, C.E.A.C., Barcelona, 1985.
- (11) BISQUERRA, R.: *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSSX, BMDP, LISREL y SPAD*, P.P.U., Barcelona, 1989.
- (12) CORNEJO, J.M.: *Técnicas de investigación social: el Análisis de Correspondencias (teoría y práctica)*, P.P.U., Barcelona, 1988.
- (13) RIGO, E.: *Medio cultural y lenguaje en el niño (investigación en el medio mallorquín)*. I.C.E., Palma de Mallorca, 1978.
- (14) AGUADO, T.: *La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de E.G.B., en la franja oriental de Aragón* (tesis de licenciatura inédita), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1987.

- (15) AGUADO, T.: “Influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de E.G.B., en la franja oriental de Aragón”, *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 1987, 13, 287-336.