

INFORMES Y DOCUMENTOS

HACIA UN MODELO PARA EL TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS EN EL ARAGÓN ORIENTAL (*)

ÁNGEL HUGUET CANALIS (**)

1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO

La publicación y consiguiente entrada en vigor de la Constitución Española de 1978 vino a dotar del contenido legal la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural en el que más del 40 por 100 de sus ciudadanos residen en lugares donde hasta ese momento la única lengua oficial, castellano o español, coexiste con otras lenguas propias del territorio (Siguan, 1992).

Como consecuencia de este hecho, 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 sus territorios. Ahora bien, si ésta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón, una Comunidad en la que coexisten dos lenguas autóctonas —aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este— en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población (1).

(*) El estudio fue realizado con una Ayuda de Investigación concedida por el Instituto de Estudios Altoaragoneses (IEA).

(**) Universitat de Lleida.

(1) MARTÍNEZ FERRER (1989: 100), basándose en el Censo de 1981, cifra de 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. 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 Huesca.

Con estos datos, utilizando el mismo Censo, la población bilingüe de Aragón representa algo menos del 8 por 100 —93.000 sobre 1.200.000 habitantes en toda la Comunidad Autónoma— pero respecto a la provincia de Huesca supone algo más del 33 por 100 de sus habitantes —72.000 sobre los 215.000 habitantes totales—.

Pero, a la hora de abordar la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma aragonesa, 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, educativo, etc., 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 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 (Pallarol, 1990) tanto en el artículo 7 como en el 35.

Por lo que respecta a la lengua catalana en Aragón (2) señalar que en la mayor parte de los casos es la lengua propia de las, aproximadamente 50.000 personas que habitan una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y que es conocida como *Franja Oriental de Aragón*; quedando delimitada 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—.

El análisis sociolingüístico de este territorio [Aguado, 1987a), 1987b); Bada, 1990; Huguet, 1991, 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, lo que produce un bilingüismo diglósico (3) en el que una de las lenguas,

(2) Aunque ciertas conclusiones derivadas de este trabajo puedan ser aplicables a la población de habla aragonesa o, incluso, a otros territorios en los que coexistan dos lenguas en condiciones de desequilibrio, el rigor de una revisión como la que pretendemos realizar 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.

(3) 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 formalizada.

2. La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la so-

—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 utilizada tanto por los medios de comunicación, como en todo tipo de actividad formal [Macnamara, 1967a]. Tales circunstancias 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 brevemente hemos descrito no permite ser optimistas en cuanto al futuro de la lengua catalana en Aragón; pero la existencia de ciertos factores puede hacer variar esa tendencia que, a priori, parece inevitable. Entre ellos, destacar el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas (Catalunya, Navarra, Comunidad Valenciana, etcétera) 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 este trabajo y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, debemos hacer mención especial, al 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 1986 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 Panillo (4).

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

ciudad, mientras la lengua B es usada preferente 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 (1973: 41) 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».

(4) A pesar de que el planteamiento educativo que sustenta el Convenio MEC-DGA pueda aparecer cuestionado a lo largo del presente trabajo, es innegable el salto cualitativo que supuso su firma en un momento en que la opinión pública y los responsables políticos mantenían posturas marcadamente enfrentadas y, todavía en 1982, 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).

de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la petición de que sus hijos reciban dichas clases con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en la Franja en los inicios del programa, durante el curso 1984/1985, era de 791 en doce centros escolares (Bada, 1990) y durante el curso (García, 1993). Pero, por otra Parte, sigue echándose 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.

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 un contexto sociocultural y sociolingüístico como el que se ha descrito para el Aragón bilingüe puede incidir notablemente en las tasas de fracaso escolar (5).

En razón a las diversas consideraciones hasta aquí apuntadas, el presente trabajo tiene por objeto aportar un marco teórico a la educación bilingüe en Aragón que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Bilingüismo y educación bilingüe*

Tal como señala Skutnabb-Kangas (1981) el bilingüismo ha sido asociado a numerosos fenómenos negativos. Ya en 1928 la mayor parte de los reunidos bajo los auspicios de la Oficina Internacional de Educación en la «Conferencia

(5) 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 se 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 sòcio-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; aquets factors eren certament més importants que la llengua d'ensenyament» (Arnau, 1985: 11).

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 1951 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 sesenta, 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 éstos una superioridad respecto a coetáneos monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal.

Las discrepancias entre estos informes hay que buscarlas tanto en condicionantes propios del momento histórico como en el control de variables y de generalización de resultados (6). 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 Montreal (7) con apoyo de la Universidad McGill [Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a), 1981; 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

(6) En este sentido: condicionantes políticos y problemas metodológicos, se expresan tanto VILA (1983, 1985) con SIGUAN 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 éste es el caso de las investigaciones contrastadas al provenir de ámbitos socioculturales dispares y por tanto no comparables.

(7) 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 inglesa, 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 septiembre de 1965 se iniciaran en el Colegio de St. Lambert las primeras clases siguiendo un método de 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.

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 debemos hablar de biculturalismo. El caso de 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 el 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 (1981) 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; Domènech 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 (Hernández-Chávez, 1984). Pero la visión psicossociológica de Lambert es, 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, 1983). El desarrollo interdependiente entre lenguas, postulado por esta hipótesis, indicaría que en condiciones en las 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 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 una existencia de una competencia subyacente común —«common underlying proficiency»— a L1 y L2 (8) que posibilita la transferencia de habilidades de una lengua a otra o que experiencias habidas en una de las dos lenguas promueven desarrollo en la competencia de ambas (9).

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 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 princi-

(8) 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 aportaría un nuevo argumento a la necesidad de consolidar bien la L1 del niño.

(9) 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, estudios experimentales sobre bilingüismo y procesamiento de la información.

pio, en cuanto a las relaciones entre bilingüismo y cognición. La hipótesis en sí plantea que para transferir habilidades adquiridas en una lengua a la 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— (10).

Es cierto que el concepto de nivel utilizado en esta hipótesis no es algo claro y objetivo que resulta 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, *Taukomaa 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, por muchos casos, la base del éxito escolar. En la misma línea *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 independientes y el niño tiene una capacidad común subyacente que aplica a procesar información, 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

(10) 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.

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 2.ª Guerra Mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios y bajo prestigio socio-cultural 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 tanto esta lengua no es objetivo de enseñanza. Esta situación provoca, según Vila (1985), «que aquests escolars no transfereixen capacitats d'unna llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'us 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.

2.2. *Modelos de educación bilingüe*

La evolución de la sociedad moderna hacia cada día una 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 bilingüe (11) 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 indica 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 cuatro tipos serían:

a) Programas de segregación. La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del currículum 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 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:

(11) Al hablar de educación bilingüe resulta necesario hacer una clarificación terminológica. Como señalan SÁNCHEZ y TEMBLEQUE (1986), lo característico de los programas bilingües es la utilización de dos lenguas como medios de 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.

- 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 ésta sustituye a aquélla en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de 'sumersión' en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no traumática.

c) Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y 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 currículum 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 los 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 período 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 las experiencias canadiense del Colegio St. Lambert (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a), 1981; 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. 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 castellano-parlantes, es hoy por hoy una realidad innegable (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Etxeberria, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribes, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991).

Por último, para poner fin a este apartado, aclarar que a la luz de las diversas definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (12) 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. PRESUPUESTOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS EN LA FRANJA ARAGONESA

Retomando el objetivo del estudio, señalado al final del capítulo introductorio: «aportar un marco teórico a la educación bilingüe en Aragón que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma»; debemos revisar ahora las modificaciones curriculares que el nuevo tratamiento de las lenguas —castellano-catalán—, ha originado a partir del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Edu-

(12) Las definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (Arnau, 1992: 11; Fishman, 1976 citado por Sánchez 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.

cación de la Diputación General de Aragón, ha supuesto en las escuelas de la Franja aragonesa.

Como se ha dicho con anterioridad, el citado Convenio de Cooperación establece 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 e hijas las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales. Además, en la cláusula cuarta, especifica: «los Centros autorizados preverán en la programación del curso la inclusión de estas enseñanzas, garantizando el normal desarrollo de las actividades docentes legalmente establecidas» (13). Esto significa que en lo referente a las materias curriculares, excluida la lengua castellana, no debiera existir diferenciación entre los escolares de la Franja y sus iguales en el resto de Aragón.

La situación descrita es bien diferente a los planteamientos curriculares adoptados en Comunidades Autónomas vecinas en las que la lengua propia es materia obligatoria y habitualmente se utiliza como lengua vehicular de la enseñanza (Siguan, 1992; Vila, 1992).

Por otra parte, si en el caso de Catalunya o el País Vasco no faltan investigaciones que analicen y evalúen las diversas actuaciones emprendidas (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Boixaderas, Canal y Fernández, 1992; Etxeberria, 1986, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribers, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991; Sierra y Olaziregi, 1989, 1990), en el caso de Aragón debemos reconocer con Bada (1990) que: «és difícil d'avaluar, l'aprofitament per part dels alumnes de l'estudi del català per manca de dades» (Bada, 1990: 178); y, podemos añadir, el efecto de su implantación sobre otras áreas del currículum.

En todo caso, los escasos trabajos de esta línea señalan diferencias significativas de rendimiento, tanto en lengua castellana como en matemáticas [Aguado, 1978a); 1987b)], y en lectoescritura (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües.

En estas características, tomando como base la argumentación teórica desarrollada en los apartados anteriores, podemos pensar que el contexto sociolingüístico de la Franja pudiera generar un 'bilingüismo sustractivo' entre sus habitantes de habla catalana en función del prestigio y la dominancia ejercidos por la lengua castellana. Por otra parte, dado que el tratamiento educativo de las lenguas en estos territorios se identifica con el seguido en los programas que denominados de *sumersión* (14), es probable que aquellos niños y niñas cuya habilidad

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

(14) ARNAU (1992) diferencia 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

de lengua catalana no está suficientemente desarrollada en el momento de iniciar la escolaridad, la intensa exposición a la lengua castellana dificulta el normal progreso en ambas lenguas y, consecuentemente, la transferencia de habilidades entre ellas; propiciando así, en el peor de los casos, un 'semilingüismo' con efectos cognitivos negativos que se pondrían de manifiesto en el rendimiento escolar.

Esto explicaría las diferencias encontradas en los estudios llevados a cabo en la Franja oriental de Aragón y nos llevaría a plantear modelos alternativos que den una respuesta educativa más eficaz al bilingüismo social en que se hallan inmersos sus escolares.

3. ORIENTACIONES BÁSICAS PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA FRANJA ARAGONESA

A lo largo de los anteriores apartados ha quedado claro que no existen soluciones genéricas ante el difícil problema de promover una enseñanza bilingüe optimizadora.

La Constitución Española promueve una política lingüística que garantiza el estatus unificador del castellano, pero, por otra parte, los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado. Este no es el caso de la Comunidad aragonesa donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, destaca por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias del territorio. Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer paso a seguir sea el establecer un marco legal que reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón permita desarrollar una Ley de Normalización Lingüística acorde a las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

Previo estudio sociolingüístico de las diversas áreas bilingües, esta Ley debería promover el uso de la lengua propia en sectores como la administración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., al menos en aquellos lugares en los que la presencia de dos lenguas claramente diferenciadas es un hecho patente. Resulta obvio decir que a pesar de lo clave que pueda resultar para el futuro de una lengua su conocimiento y estudio por parte de los escolares, sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

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).

A partir de estas premisas, si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto a los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad deberían ser desconsideradas.

Asimismo los denominados programas de *segregación* y los de *submersión*, estrictamente hablando, no ofrecen una alternativa válida en cuanto que la lengua de la escuela es solamente una y, como ya se ha dicho, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. En cuanto a los programas de *inmersión*, se ha señalado que la evidencia experimental indica las buenas oportunidades que ofrecen para el éxito escolar y que a través de ellos se consiguen individuos bilingües y biculturales, pero también se ha señalado que se han diseñado para el alumnado proveniente de la cultura y la lengua mayoritaria, y este no es indudablemente el caso de la Franja cuyos habitantes representan en torno al 5 por 100 de la población aragonesa. Si tenemos en cuenta además que la Franja se halla formada en su mayor parte por pequeñas localidades rurales con escuelas unitarias e incompletas en las cuales la mayor parte de la población tiene como L1 el catalán, deberemos orientar nuestro análisis hacia otras alternativas aplicables a la realidad sociolingüística aragonesa.

Continuando la revisión de los diferentes tipos de programas destacados en el apartado 2.2., parece necesario detenerse en dos variantes de los programas de *submersión* que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea a seguir en nuestra Comunidad Autónoma: los que introducen la *enseñanza opcional de la L1* y el *bilingüismo transicional*.

Respecto a los primeros queda claro que se trata de la vía adoptada por el Convenio MEC-DGA. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar la llevada a cabo en la propia Franja por Martínez (1989), destacan los efectos negativos de este tipo de intervención educativa tanto en la adquisición de competencia lingüística, como en el rendimiento escolar o la valoración de que el individuo elabora de su propia comunidad. Concretamente el mencionado autor señala la insuficiencia de hacer de la lengua materna una asignatura más que sea vivida por el niño o niña como una experiencia lingüística ajena a su entorno (Martínez, 1989: 408).

Los programas de *bilingüismo transicional* han sido desarrollados principalmente en los Estados Unidos, y el hecho de que nos refiramos a ellos se debe a que parecen ser los indicados, aunque no se mencionen de manera explícita, por dos autores que han estudiado el fenómeno bilingüe en las escuelas de Aragón. Aguado (1987: 171) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía a la asimilación progresiva de la L2 y a la compatibilización de ambos códigos lingüísticos. Martínez (1989: 406), propone dos formas posibles de organización; una primera, en la misma línea de Aguado (1987), que supondría el paso gradual de la L1 a la L2 especialmente

centrado en los niveles de preescolar, y una segunda que va más allá al incorporar la lengua materna como vehículo de enseñanza en los aprendizajes básicos, al menos durante los primeros años en los que el dominio de la L2 resultase insuficiente, hasta llegar a una situación en que ambas lenguas compartiesen en una u otra medida el currículum escolar. Parece evidente que tanto la propuesta de Aguado (1987) como la primera de Martínez (1989) pretenden una transición no traumática de la L1 a la L2, pero se trata de diseños orientados a la asimilación del individuo a la lengua y cultura dominante, objetivo en el que coinciden tanto los programas estrictamente de *submersión* como los de *bilingüismo transicional* y que aleja estos planteamientos de nuestros objetivos iniciales.

La segunda alternativa de Martínez (1989) entronca con el último de los programas que nos resta por revisar, aquellos que dirigidos a minorías lingüísticas y culturales, persiguen el *mantenimiento de la propia lengua y cultura*. En un nuevo trabajo Martínez (1990: 16) clarifica su propuesta inicial al remarcar la relación entre lengua de la escuela y lengua de la cultura como instrumento de revalorización de una lengua por parte de sus hablantes, y concluye insistiendo en la necesidad de que parte de los aprendizajes se realicen en la L1, teniendo además esta lengua un papel preponderante en los primeros años de escolarización.

Como ya quedó dicho en su momento, estos programas suelen partir del uso de la L1 como vehículo de la instrucción y van incorporando de forma progresiva la L2 en los niveles ascendentes, con lo que ambas lenguas quedan integradas en el currículum hasta el final de la escolaridad en diferentes proporciones en función del diseño que se considere adecuado a las peculiaridades del contexto en que se aplican; un diseño que, previos estudios oportunos, en el caso que nos ocupa debiera ser consensuado por la comunidad educativa y los responsables políticos. El grado de éxito escolar de los programas de *mantenimiento* que aquí se proponen es alto, y al mismo tiempo promueven individuos bilingües y biculturales con una imagen positiva de su comunidad, lo que los hace especialmente recomendables, tanto desde perspectivas sociológicas como psicológicas o educativas, orientadas hacia intervenciones curriculares optimizadoras que resulten más acordes con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 Caspolicos*, 13, pp. 287-336.
- (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.
- ARENAS, J. (1990): *Llengua i Educació a la Catalunya d'avui*. Barcelona: La Llar del llibre.

- ARNAU, J. (1985): Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general», en Siguan, M. (coord.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares, 1-20*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- (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.; SEBASTIÁN, N.; SOPENA, J. M. (1982): «Estudio experimental del bilingüismo. Revisión histórica I», *Anuario de Psicología*, 26, pp. 5-24.
- BADA PANILLO, J. R. (1990): *El debat del català a l'Aragó (1983-1, 1987)*. Calaceit: Edicions del migdia.
- 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.
- BINIÉS, P. (1991): «Educació bilingüe en Nicaragua», *Perspectiva escolar*, 160, pp. 63-65.
- BOIXADERAS, R.; CANAL, I.; FERNÁNDEZ, E. (1992): «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).
- CUMMINS, J. (1976): «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- (1979): «Linguistics interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251.
 - (1982): «The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issues», *Tesol Quarterly*, 14 (2), pp. 175-187.
 - (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.
 - (1983): «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 37-62.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- DÍAZ, R. M. (1985): «Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research», *Child Development*, 56, pp. 1376-1388.
- DOMÈNECH, F.; LANDA, S. (1991): *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California)*. Castellón: Autores.
- ERWIN, S. M.; OSGOOD, C. E. (1954): (eds.), «Second language learning and bilingualism», *Psycholinguistics. A survey of Theory and Research*. Baltimore: Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics.

- ETXEVERRIA, F. (1986): «Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi». Comunicación presentada en las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.
- (1992): «Lengua, cultura y educación en contextos bilingües». Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- FISHMAN, J. A. (1976): *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.
- (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 sociolinguistics perspective», *Tesol Quaterly*, 4, pp. 215-222.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993): «Más profesores para enseñar catalán», *Heraldo de Aragón*, Sección Educación, julio 29, p. 11.
- GENESSE, F.; LAMBERT, W. E.; HOLOBOW, N. E. (1986): «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 27-86.
- GOBIERNO VASCO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1990): *Diez años de enseñanza bilingüe*. Vitoria: Servicio de Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Euskadi.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Mardaga.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students», en State Departement of Education, *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators*. Sacramento: California State Departement of Education.
- HUGUET, A. (1991): *Bilingüisme social al Baix Cinca: Un anàlisi des de la perspectiva escolar*. Fraga: Institut d'Estudis del baix Cinca-IEA.
- (1992a): «Datos para una aproximación al Bilingüismo Social en la población Escolar del Baix Cinca». Tesina de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
 - (1992b): «Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca», *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, pp. 111-118.
- KINTELA, J. (1991): «Euskera en la escuela: hacia un modelo de integración B-D». Comunicación presentada al Congreso de Pedagogía Operativa Constructivismo y reforma (VI Jornadas). San Sebastián, mayo.
- LAMBERT, W. E. (1974a): «A canadian Experiment in the Development of bilingual competence», *Canadian Modern language Review*, 31 (2), pp. 108-116.
- (1974b): «Culture and language as factors in learning. Bellingham: Western Washington State College.
 - (1981): «Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela», *Revista de Educación*, 268, pp. 167-177.

- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. (1972): *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MACKEY, W. F. (1970): «Atipology of bilingual education», *Foreign Language Annals*, 3-4, pp. 596-608.
- (1976): *Bilingualism et contact dans langues*. París: Kilincksieck.
- MACNAMARA, J. (1967a): «Bilingualism in the modern world», *The journal of social issues*, 13 (2).
- (1967b): «The linguistics interdependence of bilinguals», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6 pp. 729-736.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1989): «El bilingüismo en Aragón: Estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- (1990): «El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia», *Revista de Investigación Educativa*, 8 (15), pp. 7-18.
- MEC (1982): *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños emigrantes en Francia*. Madrid: MEC.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1982): *El Bilingüismo y la Educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ORTI TESTILLANO, C. (1988): «Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo», *Estudios de Psicología*, 33, pp. 229-236.
- PALLAROL, J. (1990): «L'occità a la Vall d'Aran i el catalá a la Franja de Ponent», *Batecs*, 10, pp. 6-7.
- PASCUAL, A. F. (1982): «Multa por hablar catalán», *El Ribagorzano –Graus–*, 22, 3.º época, diciembre.
- PARDO, A. M. «La adquisición de la lengua escrita en un medio diglósico», *Infancia y Aprendizaje*, 14, pp. 87-102.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. E. «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs*, 76, (27), pp. 1-23.
- RIGO CARRATA, E. (1981): «La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje», *Infancia y Aprendizaje*, 16, pp. 101-110.
- RIBES, D. (1992): «Els programes d'immersió al catalá: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ, M. P.; TEMBLEQUE, R. R. (1986): «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 3-26.

- SARRAMONA, J. (1989): *Bilingüisme i fracàs escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya- Departament d'Ensenyament.
- 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, pp. 55-65.
- SERRA, L. (1991): «La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, pp. 47-55.
- SIERRA, J.; OLAZIREGUI, I. (1989): *EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1990): *EIFE 3. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SIGUAN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M.; MACKEY, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1988): «Multilingualism and the education of minority children», en Skutnabb-Kangas, T.; Toukomaa, P., *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.
- TOUKOMAA, P.; SKUTNABB-KANGAS, T. (1977): *The intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere. Finlandia.
- UNESCO (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education -Monographs on Fundamental Education-*. París: UNESCO.
- UNITED STATES COMMISSION ON CIVIL RIGHTS (1975): *A better chance to learn: bilingual-bicultural education*. Clearinghouse Publication, 51.
- VALLVERDÚ, F. (1988): *El fet lingüístic com a fet social* (7.ª ed.). Barcelona: Edicions 62.
- VILA, I. (1988): «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe», *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 4-22.
- (1985): *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'ensenyament*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- (1992): «La educación bilingüe en el Estado español», en Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J. M.; Vila, I. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ZAPATER, I. (1992): *La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca-IEA.