

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ÁNGEL HUGUET CANALIS (**)

1. INTRODUCCIÓN: BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Como señala Skutnabb-Kangas (1981), el bilingüismo se ha visto tradicionalmente asociado a toda una serie de fenómenos negativos. Así se concluyó, tanto en la Conferencia de Luxemburgo celebrada en 1928 (Oficina Internacional de Educación, 1932), como en la reunión de especialistas convocados por la UNESCO en París en 1951. Pero a partir de los años sesenta comenzaron a aflorar datos en sentido contrario: Peal y Lambert (1962) en Montreal, en un estudio realizado con niños y niñas bilingües (inglés-francés) observaron una superioridad de éstos respecto a sus coetáneos monolingües francófonos, en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Posteriormente, Balkan (1970) en Ginebra, obtenía resultados similares que han tenido continuidad en múltiples investigaciones.

Para entender tales discrepancias, autores como Siguán y Mackey (1986) o Vila (1983, 1985), aluden tanto a factores sociopolíticos del momento como a problemas metodológicos relacionados con el control de variables y la extrapolación de resultados (1). En cualquier caso, podemos considerar que la discusión

(*) Este estudio ha sido subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) con el Proyecto n.º PS93-0103

(**) Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Fraga (Huesca). Departamento de Pedagogía, Psicología i Sociologia de l'Educació. Universitat de Lleida.

(1) En este sentido, condicionantes políticos y problemas metodológicos, se expresan tanto en Vila (1983, 1985) como en 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, Cataluña, 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.

sobre el tema sigue abierta, lo que ha llevado a diferentes autores a elaborar marcos teóricos explicativos en relación al bilingüismo y sus implicaciones educativas.

Lambert (1974), en base al programa de cambio lengua hogar-escuela desarrollado en el Colegio de St. Lambert de Montreal (2) a principios de los años sesenta, con el apoyo de la Universidad McGill, establece la distinción entre *bilingüismo aditivo/sustractivo* asentado en el principio de que la competencia bilingüe de un individuo es función de la posición de dominancia que ocupan las lenguas en contacto.

Es cierto que esta visión puede explicar de algún modo tanto el éxito de la experiencia canadiense de St. Lambert-alumnado voluntario proveniente de una clase social media o alta que no ve amenazada su lengua y cultura-, como lo inadecuado de ciertos programas que en Estados Unidos condenan al fracaso al alumnado de lengua minoritaria que recibe su educación en inglés (Hernández-Chávez, 1984), pero la óptica psicociológica de Lambert resulta insuficiente, según Vila (1985), ya que incide en factores sociológicos y actitudinales pero margina aspectos estrictamente lingüísticos implicados en las relaciones entre la lengua del hogar (L1) y la segunda lengua (L2).

Cummins (1979) propone la *Hipótesis de Interdependencia*, según la cual «...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 que empieza la exposición intensa a la L2» (Cummins, 1983, p. 47). Evidentemente, el desarrollo interdependiente que postula esta hipótesis presupone la existencia de una «competencia subyacente común» a una y otra lengua (3) que haría posible la transferencia de habilidades entre ellas.

(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 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 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.

(3) 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, 1967) llevaron a plantear la dicotomía de la existencia en los bilingües de dos códigos lingüísticos independientes con una competencia subya-

Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977) y también el propio Cummins (1976), proponen, además, la *Hipótesis del Umbral* con el fin de explicar las relaciones entre bilingüismo y cognición. Esta hipótesis plantea la existencia de diferentes tipos de bilingüismo basados en unos umbrales de competencia lingüística y la necesidad de alcanzar el nivel mínimo para poder llegar a transferir habilidades de una lengua a la otra. Si el individuo alcanza el nivel del umbral mínimo en una de las lenguas el bilingüismo no tendrá efectos cognitivos positivos ni negativos (bilingüismo dominante). Para que el bilingüismo tenga efectos cognitivos positivos será necesario que la competencia en ambas lenguas alcance un segundo umbral (bilingüismo aditivo). Por último, los efectos cognitivos negativos aparecerán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia en ninguna de las lenguas (semilingüismo),

Ciertamente, la Hipótesis del Umbral ha recibido numerosas críticas, lo que forma parte del hecho de que la discusión sobre la naturaleza de la competencia bilingüe continúe abierta. Pero no es menos cierto que la evolución de la sociedad moderna hacia cada día una mayor internacionalización en todos sus sectores, junto a la realidad de un mundo en que unas tres mil lenguas se hallan dispersas en algo menos de doscientos Estados (Skutnabb-Kangas, 1981), nos permite afirmar con Arnau (1992) que «el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción» (Arnau, 1992, p. 11).

Ante tal realidad, las respuestas educativas dadas pueden ser globalmente clasificadas en cuatro tipos de programas (Arnau, 1992; Skutnabb-Kangas, 1988):

- Programas de segregación.
- Programas de submersión.
- Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura.
- Programas de inmersión.

En el caso de estos últimos, su profusión en todo el mundo haría inabordable cualquier intento de enumeración, pero en España su implantación en Cataluña y el País Vasco, orientada a escolares castellanoparlantes, es hoy por hoy una realidad innegable. Pero, en el caso concreto del Estado español, además de Cataluña y el País Vasco, otras CC.AA. han intentado con desigual im-

cente 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.

plicación por parte de la Administración, dar respuesta a su realidad social bilingüe. Las diversas evaluaciones de las acciones emprendidas permiten destacar conclusiones referentes a los niveles de competencia en L1 y L2 alcanzados (Vila, 1992).

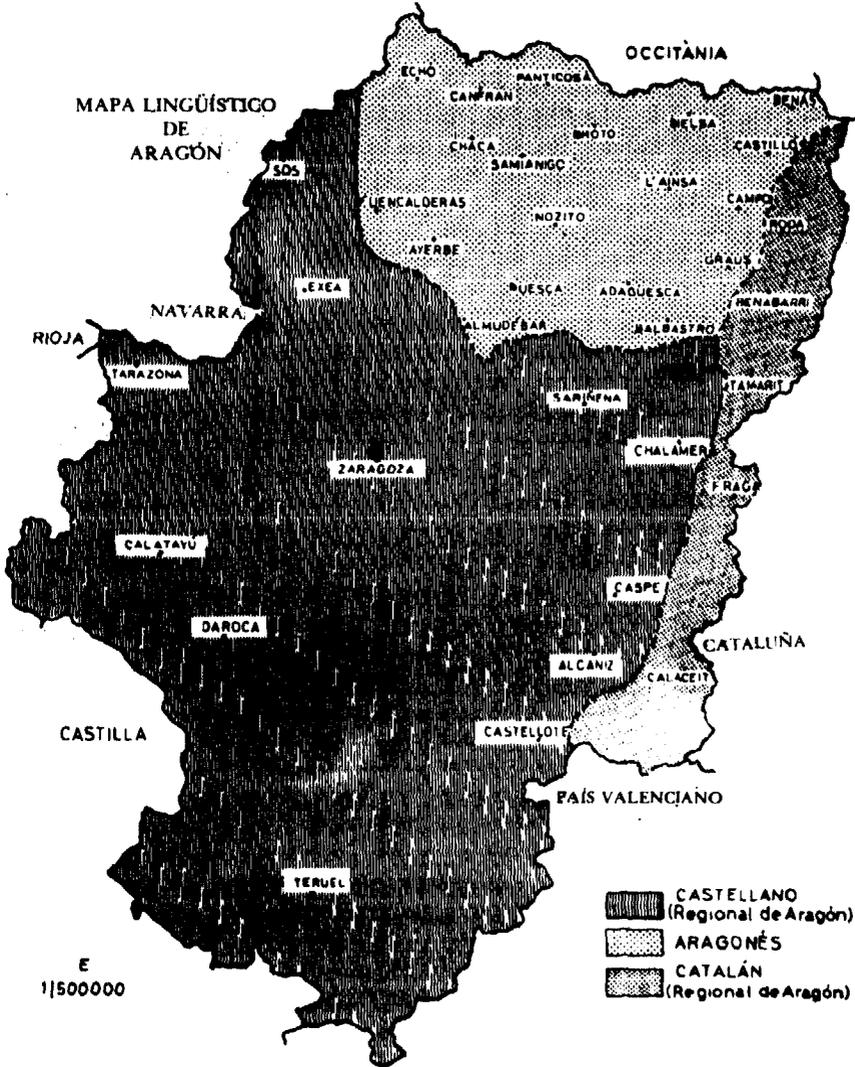
1. Los factores que favorecen el conocimiento de la lengua castellana difieren respecto al resto de las lenguas. Mientras el castellano aparece fuertemente ligado a la capacidad individual de aprendizaje, para el resto de las lenguas deben considerarse aspectos como la condición lingüística familiar, su presencia en el currículum, etc. Es decir, independientemente de estas últimas variables, los escolares españoles adquieren siempre buenos niveles de lengua castellana en relación a la media de su territorio; por el contrario, aquellos escolares de lengua familiar castellana que asisten a programas con poco peso de la L2 se ven condenados a un conocimiento inferior al de la media de la población escolar de su territorio. La presencia social de una lengua resulta determinante para su adquisición por parte del alumnado.
2. Existe un desajuste entre el dominio académico y el uso oral de las lenguas por parte de los escolares de lengua familiar castellana. Si bien las condiciones escolares favorables –alta presencia de L2 en el currículum y un tratamiento pedagógico adecuado– hacen posible altos niveles formales de lenguaje –expresión escrita, morfosintaxis, comprensión oral y escrita, etc.–, éstos no se traducen en niveles adecuados de expresión oral que irían más ligados a contextos de uso del lenguaje e íntimamente relacionados con la escasa presencia social de las lenguas fuera del marco escolar.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra investigación se halla centrada en la Comunidad Autónoma aragonesa, una de las diferentes autonomías que dentro del Estado accedieron a cotas de autogobierno mediante el artículo 143 de la Constitución española de 1978, lo que supuso una vía lenta de asunción de competencias frente a otras CC.AA. que, como Cataluña, obtuvieron techos competenciales más altos basados en la vía del artículo 151. La consecuencia más directa de este hecho para nuestro trabajo se halla en que hoy en día las transferencias en educación no se han realizado y este área sigue dependiendo del Gobierno central. Por otra parte, el Estatuto de Autonomía de Aragón (BOE de 16 de agosto de 1982), en lo que al tema de las lenguas se refiere, destaca por su ambigua referencia a ellas en términos de «modalidades lingüísticas» que obvian la realidad de un territorio en que coexisten dos lenguas –aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este– en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población (Figura 1).

FIGURA 1

Mapa lingüístico de Aragón
 (tomado de Gimeno y Nagore, 1989, 17)



En este sentido, cabe decir que no existe un censo definitivo de hablantes para ninguna de las lenguas, pero las cifras más fiables podrían situar en unos 50.000 los habitantes de territorios catalanoparlantes, la mayor parte de ellos en la provincia de Huesca, y en 10.000 ó 12.000 los hablantes del aragonés, aunque hay autores que llegan a un cálculo de hasta 40.000, al incluir a los que lo hablan esporádicamente o en formas muy castellanizadas. Estos datos situarían en algo menos del 8 por 100 la población bilingüe aragonesa y en algo más del 4 por 100 si nos referimos únicamente a las áreas catalanoparlantes.

Estos territorios conforman una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y es conocida como *Franja Oriental* en Aragón y *Franja de Ponent* en Cataluña. De norte a sur, los municipios que comprende se sitúan en las comarcas de Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Aragón (ECAS, 1981), y de este a oeste queda delimitada por dos fronteras, una de carácter administrativo —el límite político entre Cataluña y Aragón— y otra de índole lingüística —un límite entre 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 la Franja evidencia una situación de contacto entre lenguas —catalán y castellano— en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán que no es reconocido oficialmente y se reserva para el uso familiar e informal, mientras que el castellano goza de un reconocimiento oficial y es la lengua utilizada, tanto en los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal. La falta de conciencia lingüística y de pertenencia a una comunidad lingüística catalana por parte de sus hablantes queda evidenciada en las denominaciones en términos de hablas locales que gozan de una extraordinaria implantación (*fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellà, mequinença, favarol*, etc.), al mismo tiempo que desde el resto de Aragón se utiliza la expresión *exapurraeus* que denota, según Bada (1990), tanto el menosprecio con que se considera como el enmascaramiento ideológico que supone el negarse a reconocer la unidad lingüística de la lengua catalana.

El panorama descrito no permite ser demasiado optimista respecto al futuro de la lengua catalana en Aragón, pero la presencia de factores internos y externos pueden hacer variar una tendencia *a priori* inevitable. En concreto, dado que el objeto de nuestro estudio se halla en el ámbito escolar, debemos hacer mención expresa del Convenio de Cooperación que con objeto de regular la enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón, fue suscrito en noviembre de 1986, entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y la Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio en cuestión establece la posibilidad de que en aquellos centros que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de manera voluntaria, y en horario lectivo, con una dedicación de hasta tres horas semanales, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito tal voluntad.

La receptividad social a esta propuesta es hoy un hecho innegable, si consideramos que en sus inicios el programa contaba con doce centros y 791 matriculados, y durante el curso 1992/1993 los centros eran treinta y 2.799 los escolares (Alcover, 1993; García, 1993). A pesar de su fuerte incidencia se echa de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado. Con objeto de paliar, en parte, estas carencias se orienta nuestra investigación, en la que nos formulamos preguntas referidas:

- al conocimiento de catalán y de castellano del alumnado de la Franja;
- a las relaciones de interdependencia lingüística;
- a las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares.

3. HIPÓTESIS

Para testar las hipótesis se procedió mediante comparación de un grupo de escolares de la Franja con dos grupos-control de características semejantes a ellos; uno de escolares catalanes y otro de escolares aragoneses. Las hipótesis planteadas fueron las que siguen:

Primera HIPÓTESIS: 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 (1974)».
- c) «La incidencia conjunta de los apartados a) y b) dará lugar a un semilingüismo (Vila, 1983, 1985) en el alumnado de la Franja».

Segunda HIPÓTESIS: 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, 1983) en el sentido de que el nivel de competencia alcanzado en una lengua es función del nivel alcanzado en la otra».

Tercera HIPÓTESIS: Actitudes

- a) «Los escolares que asisten de manera optativa a clases de catalán en la Franja, poseen 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, manifestará un nivel de conciencia lingüística –pertenencia a una comunidad lingüística catalana– más alto que el resto de los escolares».

4. METODOLOGÍA

Como se ha visto, las hipótesis descritas se plantearon globalmente, y de manera independiente de variables que, por múltiples estudios, sabemos que resultan clave a la hora de testar los resultados de cualquier programa que introduzca varias lenguas y que, por tanto, deberán ser controladas. Concretamente, como variables más significativas destacan la condición lingüística familiar (CLF), la situación socioprofesional de las familias (SSP) y la presencia de las lenguas en el currículo que, en nuestro caso, remite a la asistencia o no a clases de catalán (OPC). Además, incluimos el cociente intelectual (CI) que se introduce en algunos estudios, relacionado con la capacidad de aprendizaje lingüístico, y la variable situación geográfica (SITGEO) que nos permitirá comparar el grupo de alumnado de la Franja con los grupos-control catalán y aragonés.

Las categorías que podía tomar cada una de estas variables resultaban ser:

- CLF: Catalán/Bilingüe/Castellano.
- SSP: Alta/Media/Baja
- CI: Superior/Medio/Inferior
- SITGEO: Cataluña/Aragón Bilingüe/Aragón Monolingüe
- OPC: Sí/No

4.1. Muestra

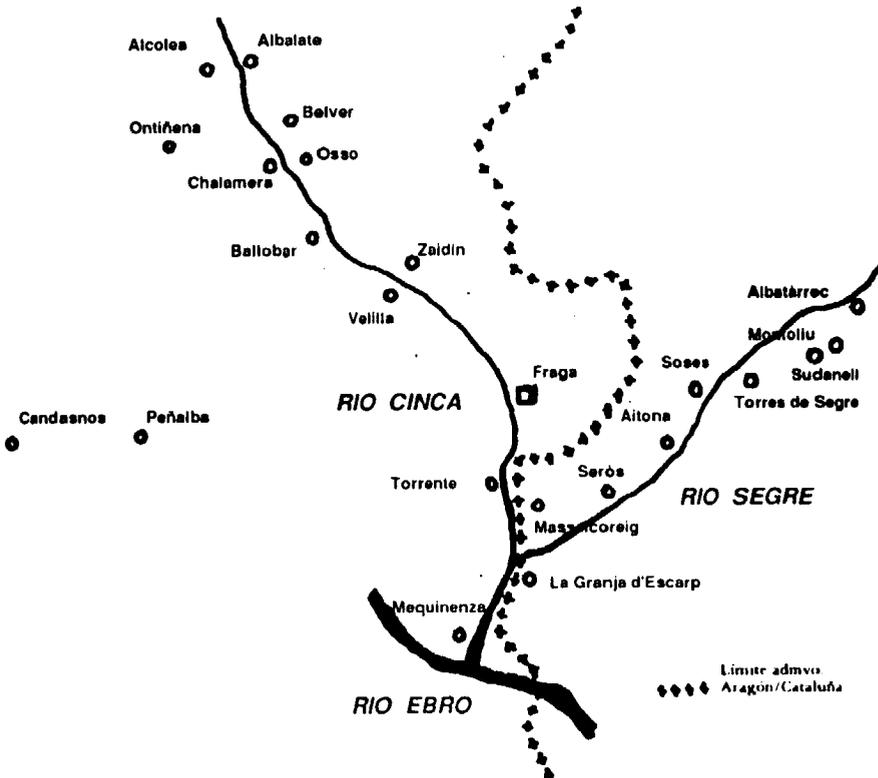
A la hora de decidir la muestra a utilizar, y dada la amplitud de los territorios a estudiar –Aragón castellanoparlante, Franja aragonesa catalanoparlante y Cataluña–, debimos procurar la mayor equivalencia posible, de modo que se evitasen distorsiones por razones de desequilibrios demográficos, socioeconómicos o geográficos. Con este objeto nos situamos en torno al área de estudio, la *Franja Oriental de Aragón* o *Franja de Ponent*, en donde las comarcas que

la conforman se hallan constituidas por municipios castellanoparlantes y también catalanoparlantes. Esta razón nos llevó a un contraste intracomarcal entre el alumnado que habita localidades monolingües –grupo-control aragonés– y el que lo hace en localidades bilingües de las mismas comarcas –grupo-objeto del estudio–. Por lo que respecta al grupo-control catalán nos situamos en las comarcas catalanas limítrofes.

Razones de tipo demográfico, socioeconómico y, especialmente, de incidencia del Convenio de Cooperación MEC/DGA nos llevaron a inclinarnos, finalmente, por la Comarca del Bajo Cinca que resulta la más poblada, además de poseer el mayor nivel de renta y en donde se encuentra casi al 50 por 100 del alumnado que sigue el programa de lengua catalana en todo Aragón. Como referencia, desde Cataluña se tomó el Segrià, y dentro de él las áreas más próximas de la subcomarca del Baix Segre. En concreto, las localidades analizadas para los tres sectores de contraste aparecen en el mapa que sigue:

FIGURA 2

Municipios de las comarcas del Bajo Cinca y del Baix Segre



El análisis socio-económico de los tres sectores, basado en los datos del *Anuario del Mercado Español* (Banesto, 1993), permitió observar la homogeneidad entre los mismos.

A partir de aquí, y dado que la aplicación de pruebas se realizaría durante los dos primeros meses del curso 1993/1994, nos dirigimos al alumnado que durante el curso anterior había finalizado sexto de EGB. La razón de tal elección se justificó tanto en el hecho de que dicho curso representa el primero de la vigente segunda etapa de EGB y el último de la futura Educación Primaria, como en que, además, este alumnado había tenido ocasión de seguir, por primera vez en la Franja y durante toda la escolaridad, un currículum que contempla la enseñanza de la lengua catalana.

La población así recogida representa más del 10 por 100 del alumnado que asiste a centros públicos del Baix Segre y del Baix Cinca que, una vez excluidos aquellos que no completaron alguna de las pruebas aplicadas, quedó constituido por 389 sujetos distribuidos en:

- SECTOR «A»: 89-Aragón castellanoparlante.
- SECTOR «B»: 200-Aragón catalanoparlante.
- SECTOR «C»: 100-Cataluña.

Es importante resaltar que del total de 200 alumnos y alumnas del Baix Cinca catalanoparlante, el 70 por 100 acudía a clases de catalán y el 30 por 100 no lo hacía.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados para evaluar las distintas variables fueron:

1. *Cuestionario sobre tratamiento curricular de las lenguas*. Dirigido a los centros, además de datos generales de los centros implicados en el estudio pretendía ahondar en las diferencias de tratamiento de las lenguas en función de la variable SITGEO, por lo que se elaboró uno específico para cada sector.
2. *Cuestionario socio-profesional, lingüístico y de actitudes*. Construido en base a otros cuestionarios empleados en estudios similares, indagaba en el alumnado sobre el nivel socioprofesional de su familia, lengua de uso habitual, asistencia o no a clases de lengua catalana, actitudes ante la coexistencia de lenguas, etc. Dadas las peculiaridades de las cuestiones debieron adaptarse tres modelos, acordes a cada uno de los sectores.
3. *Prueba de inteligencia*. De cara a evitar interferencias culturales, se optó por una prueba de factor «g», concretamente la Escala 2-Forma A de Test de

Factor «g» de Cattell y Cattell (1990) que utiliza una media de 100 y una desviación típica de 16.

4. *Evaluación del conocimiento de lengua catalana.* Se usó una prueba utilizada previamente por el SEDEC. Esta prueba evalúa el conocimiento global de la lengua y no los objetivos de un curso concreto, y tiene en cuenta tanto aspectos de producción lingüística como de recepción. Se compone de dos partes y ocho subpruebas, cinco escritas (CO –comprensión oral–, MS –morfosintaxis–, ORT –ortografía–, CE –comprensión escrita–, EE –expresión escrita–) que se realizan de manera colectiva, y tres orales (EO –expresión oral–, FON –fonética–, LECT –lectura–) que se aplican de modo individual. La puntuación final viene dada por dos índices: PG1 que corresponde a las pruebas escritas, y PG2 en relación a la totalidad de pruebas.
5. *Evaluación del conocimiento de lengua castellana.* Se eligió una prueba construida con objeto de que resultase paralela a la anterior. Ésta ha sido utilizada en diferentes estudios y tanto en su estructura como en su concepción coincide plenamente con lo descrito en el caso anterior.

4.3. Procedimientos

A partir de aquí se solicitaron los correspondientes permisos y se procedió a la entrega de los diferentes formularios. Hay que señalar que el test de CI fue aplicado por un psicólogo experimentado en la pasación y corrección de test psicológicos, y las pruebas de lengua catalana y castellana por profesoras de EGB especialistas de esas materias.

Una vez obtenidos e introducidos los datos se procedió a su tratamiento estadístico de cara a verificar o refutar las hipótesis planteadas. En primer lugar resultaba necesario analizar la homogeneidad de los tres grupos de comparación, en cuanto a las variables controladas SSP y CI; en ambos casos no se obtuvieron diferencias significativas, por lo que podemos hablar de similitud en cuanto a nivel sociocultural de las familias y nivel de desarrollo intelectual del alumnado.

5. RESULTADOS

Seguidamente se procedió a comprobar, una a una, las Hipótesis planteadas. Veamos:

– Primera HIPÓTESIS. Referida al conocimiento de las lenguas quedaba dividida en dos apartados que confluían en un tercero. El apartado «a» planteaba un menor conocimiento de la lengua catalana en los escolares de la Franja respecto a sus iguales del grupo-control catalán. El apartado «b» incidía en un me-

nor conocimiento de la lengua castellana por parte de los escolares de la Franja respecto a sus iguales del grupo-control aragonés. Por último, el apartado «c», derivado de los anteriores, indicaba un semilingüismo en los escolares de la Franja basado en su menor conocimiento de ambas lenguas.

Respecto al apartado «a», los resultados del análisis de varianza indican que, independientemente de cuál sea la CLF del alumnado, el conocimiento de lengua catalana de los escolares catalanes es significativamente superior al del alumnado de la Franja que asiste a clases de lengua catalana. En la Tabla I aparecen los resultados comparativos de todas las subpruebas y los índices PG1T y PG2T.

TABLA I

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 por 100

	CATALUÑA		ARAGÓN-CAT		P
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	
COT	69,98	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	81,108	6,126	72,024	10,813	0,0001*
FONT/2	48,172	3,465	48,171	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*

De este mismo contraste obtuvimos que la CLF resulta un factor determinante en el conocimiento de lengua catalana (Tabla II), hecho que si bien resulta acorde con el peso de esa lengua fuera del ámbito familiar en la Franja, es más sorprendente en Cataluña donde recientes estudios (Bel, Serra, Vila, 1991, 1992, 1993) indican la reducción del peso de esa variable en función del grado de catalanización escolar. Ante este dato debemos reconocer, de partida, lo restrictivo del estudio -Baix Segre- pero también dejar abierta la puerta a futuras investigaciones en las que analizar el tipo de interacciones que reciben los escolares castellanoparlantes, cuando debido a su bajo porcentaje en un aula determinada no se benefician de las ventajas de los programas de inmersión.

TABLA II

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 por 100

	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 BIL vs. CAS						
PG2T.....	67,49	11,635	57,4	11,825	50,909	11,104
Diferencias Significativas: CAT vs. BIL y CAT vs. CAS						

En cuanto al apartado «b»), nuestros datos indicaban inicialmente una ausencia de diferencias significativas en el conocimiento de lengua castellana entre el Aragón castellanoparlante y el Aragón catalanoparlante, pero al diferenciar dentro de este último grupo a aquel alumnado que asistía a clases de catalán y el que no lo hacía, se observaron diferencias significativas entre aquellos que NO asisten y el grupo-control aragonés, mientras que no aparecían respecto a quienes SÍ asistían a dichas clases. El resultado de tales contrastes aparece en las Tablas III y IV.

Estos resultados, analizados a la luz de los presupuestos teóricos de la educación bilingüe, nos permiten inferir que una 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 esa mínima formalización desarrollarían lo que Lambert denominaba bilingüismo sustractivo. Es cierto que desde algunos sectores de la Franja se podría argumentar que aquel alumnado que no asiste a clases de catalán es el que tiene un CI más bajo y se les ha podido recomendar su no asistencia por motivos de acumulación de tareas, y, consecuentemente, su falta de conocimiento de castellano estaría más relacionada con sus propias capacidades. Contrariamente a este planteamiento, el análisis de varianza controlando el CI demuestra que a igual nivel de desarrollo intelectual las puntuaciones son superiores para aquel alumnado que asiste a clases de lengua castellana. Este mismo aspecto se observa en cuanto a la SSP y CLF.

Las conclusiones derivadas de los apartados «a») y «b») de nuestra primera hipótesis nos llevan a matizar de manera restrictiva el apartado «c») que se deriva de ellos. Únicamente podremos hablar de semilingüismo, en el sentido de conocer peor ambas lenguas que los hablantes nativos de las mismas, en aquellos alumnos y alumnas que no asistan a clases de catalán.

TABLA III

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95 por 100, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que NO asiste a clase de catalán

	ARAGÓN-CAT		ARAGÓN-CAS		P
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	
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	88,92	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 IV

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95 por 100, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que SÍ asiste a clases de catalán

	ARAGÓN-CAT		ARAGÓN-CAS		P
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	
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	0,917
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

- Segunda HIPÓTESIS: Referida a la confirmación de la Hipótesis de Interdependencia lingüística que se plasmaría en una correlación positiva entre los resultados obtenidos para L1 y L2 tanto en el grupo-control catalán como en el grupo de la Franja.

El análisis de regresión simple realizado para ambos grupos por separado confirma coeficientes de correlación en torno al .8 para Cataluña en los índices PG1 y PG2. En cuanto a Aragón, los coeficientes de correlación se sitúan en torno al .6, lo que tanto en un caso como en otro nos permite afirmar una relación con un riesgo inferior al 1 por 100. Una interpretación de las correlaciones más bajas obtenidas para Aragón sugiere una menor exposición a la lengua catalana en este territorio. Los Gráficos 1 y 2 muestran las rectas de regresión obtenidas, respectivamente, para Cataluña y Aragón.

GRÁFICO 1

*Rectas de regresión correspondientes a los análisis
PG1/1GP1T y GP2/PG2T (CATALUÑA)*

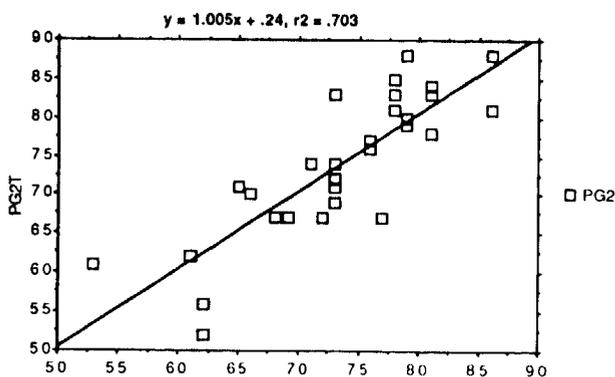
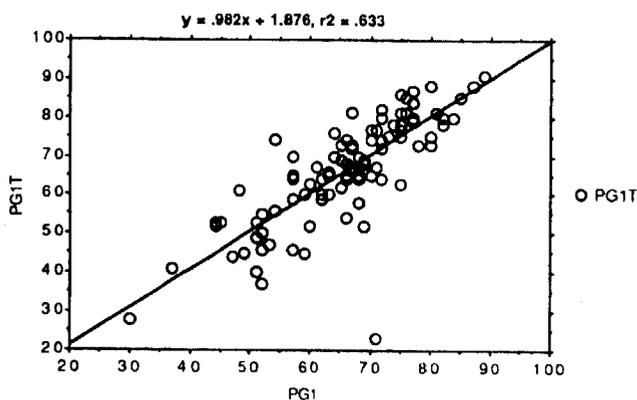
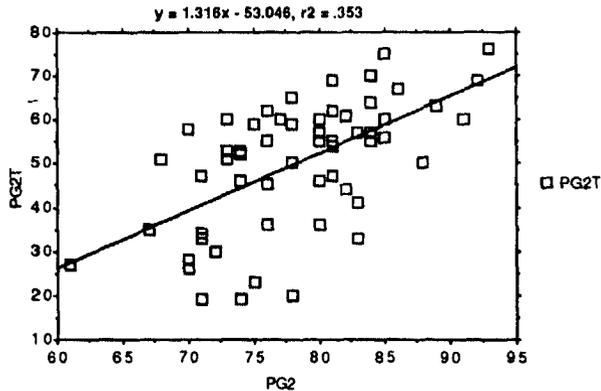
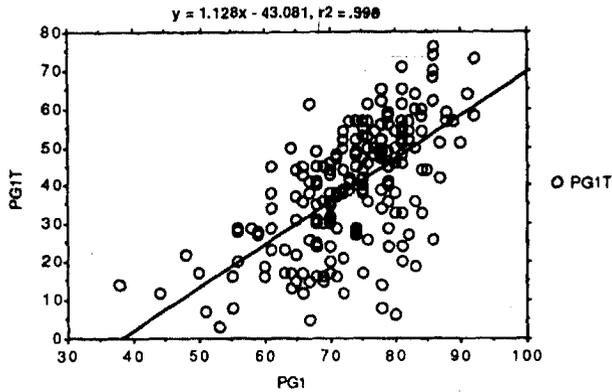


GRÁFICO 2

*Rectas de regresión correspondientes a los análisis
PG1/PG1T y PG2/PG2T (ARAGÓN)*



De los datos expuestos hasta aquí 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, 1988), la relación de interdependencia entre lenguas.

- Tercera HIPÓTESIS: Referida al tema de las actitudes, se exploraron dos apartados; el primero pretendía relacionar el desarrollo de actitudes positivas hacia la coexistencia entre lenguas con la asistencia a clases de catalán. El segundo relacionaba la asistencia a dichas clases con una mayor conciencia de pertenencia a una comunidad lingüística catalana.

Del contraste realizado mediante la prueba de X² para establecer la relación de dependencia o independencia entre caracteres cualitativos (opcionalidad: SÍ/NO y actitudes ante la coexistencia: +/-) se desprende un valor X² = 4,914 (p = 0,0266), con un riesgo del .05 y diferencias significativas a favor del grupo que sí asistía a clase de catalán; al mismo tiempo se constató un gran desarrollo de actitudes positivas en ambos grupos, como puede observarse en la Tabla V.

TABLA V

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

	OPCIONALIDAD			
	SÍ	%	NO	%
ACT. COEX +	126	93,33	49	83,05
ACT. COEX -	9	6,67	10	16,96
	135	100	59	100

Por último, el segundo apartado se analizó basándose en las denominaciones que a la lengua catalana se daban por parte de los escolares. Así, se podía diferenciar entre quienes utilizaban la palabra «catalán» y quienes se refugiaban en términos de hablas locales. Del contraste realizado mediante la prueba de X² para establecer la relación de dependencia o independencia entre caracteres cualitativos (opcionalidad: SÍ/NO y hablas: SÍ/NO) se desprende un valor de X² = 5,055 (p = 0,0245) que nos indica la existencia de diferencias significativas, denotando una mayor toma de postura hacia la pertenencia a la comunidad de hablantes catalanófonos por parte del alumnado que asistía a clases de lengua catalana. Por otra parte, se observó un uso muy extendido de las denominaciones localistas que puede observarse en la Tabla VI.

Los resultados obtenidos en ambos apartados relacionados con las actitudes nos permiten confirmar nuestras hipótesis al respecto, al tiempo que nos llevan a establecer una cierta relación entre el estudio de una lengua y la generación de actitudes positivas hacia esa lengua y la cultura que la representa.

TABLA VI

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

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

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten llegar a algunas conclusiones:

1. Podemos afirmar que los escolares de la Franja conocen menos lengua catalana que sus pares leridanos estudiados. Este hecho es cierto, independientemente de su condición lingüística familiar, estatus socioprofesional de sus familias o de que acudan o no a clases de catalán. Tal constatación permite destacar que si bien el conocimiento lingüístico se promueve inicialmente desde el contexto familiar y social, a partir de unos mínimos, su presencia en el contexto escolar es básica para su desarrollo; al mismo tiempo pone de manifiesto la ineficacia de aquellos sistemas de enseñanza de las lenguas que, en contextos bilingües, las restringen a una implantación como asignatura, frente a aquellos que las consideran, además, como vehículo de instrucción.

2. Respecto al conocimiento de castellano los resultados son más complejos. Destaquemos primeramente que no es cierto que los escolares de la Franja conozcan menos castellano que sus iguales monolingües de Huesca, quedando tal afirmación restringida a aquellos que tienen bajos conocimientos de lengua catalana. Por el contrario, aquellos que asisten voluntariamente a clases de lengua catalana y formalizan mínimamente esa lengua, obtienen buenos resultados en lengua castellana. Los que no asisten a clases de lengua catalana obtienen resultados significativamente peores que los anteriores y que sus pares monolingües aragoneses, lo que determina un semilingüismo al no alcanzar niveles mínimos de catalán ni de castellano, con las consecuencias académicas negativas estudiadas en trabajos anteriores, donde aparecían diferencias significativas de rendimiento en séptimo de EGB, tanto de lengua castellana como

en matemática (Aguado, 1987*a*; 1987*b*), y en lectoescritura, en tercero y quinto (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües.

Otro aspecto importante a resaltar dentro de este mismo apartado se refiere a que estas diferencias se mantienen independientemente de la CLF, SSP y CI del alumnado.

3. En este contexto no podemos dejar de hacer mención al tema de las actitudes. Nuestra investigación demuestra correlaciones entre la asistencia a clases de lengua catalana, actitudes positivas ante la coexistencia de las lenguas e identificación de su lengua con la comunidad lingüística catalanoparlante, que revierten en un mayor conocimiento de la lengua castellana. Y al contrario, actitudes ambivalentes o desfavorables hacia la lengua catalana que se plasman en la inexistencia de deseos de sistematizarla y aprenderla se traducen en bajos niveles de conocimiento de lengua castellana.

4. En cuanto a la eterna discusión sobre las ventajas o desventajas del bilingüismo, a la luz de los postulados teóricos de la educación bilingüe, hemos visto que las supuestas desventajas desaparecen cuando los bilingües alcanzan una competencia lingüística semejante en una de las lenguas a las de sus iguales monolingües. En relación con esto, en este apartado nos interesa destacar que tal hecho trasladado a los escolares de la Franja no nos permite hablar de semilingüismo en general, sino centrado en unos pocos: aquellos que conocen menos la lengua catalana. Es decir, la competencia lingüística en una lengua es función de la competencia en la otra, siempre que existan contextos de desarrollo lingüístico adecuados y motivación por aprender la otra lengua, aspecto reafirmado por unas rectas de regresión que muestran la potencia explicativa de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística.

En la mayoría de los escolares de la Franja esta transferencia se produce a partir de unas actitudes positivas hacia ambas lenguas y una asistencia a clases de lengua catalana que posibilita una sistematización de la propia lengua que, al no sentirse como amenazada, hace posible un contexto de desarrollo en castellano dentro del marco escolar.

Contrariamente, en el caso de aquellos que no asisten a clases de lengua catalana, probablemente se esconde ya en sus familias una desvalorización de su propia lengua, aspecto que desde el punto de vista del niño se traduce en una carencia de sentido para las cosas que se desarrollan en una escuela que no valora lo que él aporta. El contexto escolar deviene entonces en algo poco significativo para el niño y, consecuentemente, aparece una carencia de contexto de desarrollo que dificulta la adquisición de una buena competencia lingüística en castellano, a la vez que le impide beneficiarse de las ventajas ofrecidas por la Hipótesis de Interdependencia.

5. Por último, nos parece obligado comentar los pocos estudios de que disponemos en la Franja aragonesa. Tanto Aguado (1987a, 1987b) como Martínez (1989, 1990) concluyen en resultados que muestran un menor rendimiento académico en los escolares de la Franja comparados con sus pares aragoneses monolingües. Aunque en nuestro trabajo no se ha estudiado este aspecto, que sí pensamos analizar en breve, tomando como base las pruebas de la IEA sobre Matemáticas y Ciencias Naturales y Sociales, creemos 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 el 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 dar clases de catalán en horario lectivo. En este nuevo contexto, nuestros resultados muestran que el semilingüismo desaparece cuando los escolares tienen la sensación subjetiva de que su lengua es valorada, hecho que difícilmente podía ocurrir del mismo modo cuando Aguado y Martínez recogieron sus datos.

Esta circunstancia nos lleva a valorar de forma altamente positiva el Convenio MEC/DGA que estableció la enseñanza voluntaria del catalán en el contexto escolar, e incluso, desde una perspectiva filosófica de la educación, tal vez pudiera creerse en la necesidad de hacer obligatoria su enseñanza, pero creemos que este paso, actualmente, es muy posible que pudiera volverse en contra y hacer desaparecer las ventajas observadas. Esto no quiere decir que no abogemos por una política lingüística más clarificadora que defienda la posibilidad de promocionarse desde la lengua catalana en Aragón, preserve los derechos lingüísticos de los ciudadanos y afirme la pluralidad lingüística y cultural del territorio aragonés, política que probablemente incidiría en que el conjunto de la población de la Franja asistiese voluntariamente a clases de catalán. Por otra parte, y para finalizar, de cara a futuras previsiones, no podemos obviar que la valoración del catalán, mediante su presencia escolar o social, comporta modificaciones de las actitudes y de la conciencia lingüística de sus hablantes. Consecuentemente con esto, no sería extraño que ciertos sectores de la Franja comenzasen a demandar una mayor presencia del catalán en el contexto escolar; flaco favor se haría a la causa del castellano si dichas reivindicaciones no fuesen atendidas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. (1987 a): «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
- (1987 b): 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. (1993): «Memoria de Actividades de Coordinación. Curso 92/93», MEC-DGA, Documento no publicado.
- ARNAU, J. (1992): «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», en J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA y I. VILA, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.
- BADA PANILLO, J. R. (1990): *El debat del català a l'Aragó (1983-1987)*, Calaceit: Edicions del migdia.
- BALKAN, L. (1970): *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruxelles, AIMAV.
- BANESTO (1993): *Anuario del Mercado Español, 1993*, Madrid, Banco Español de Crédito.
- BEL, A.; SERRA, J. M. y 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.
- (1992): «El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990», Documento no publicado, Barcelona, Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- (1993): «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB», en M. Siguán (coord.), *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona, ICE/HORSORI.
- BUTEAU, M. F. y GOUGEON, H. (1986): «Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 37-61.
- CATTEL, R. B. y CATTEL, A. K. S. (1990): *Test de Factor etc. Escalas 2 y 3*, 6.ª ed., Madrid, TEA.
- CUMMINGS, 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 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.
- ECAS (1981): *Estudio de reconocimiento territorial de Aragón*, Zaragoza, MOPU-CEOTMA-DGA.
- ERWIN, S. M. y OSGOOD, C. E. (1954): «Second language learning and bilingualism», en C. E. Osgood y T. Sebeok (eds.), *Psycholinguistics. A survey of Theory and Research*, Baltimore, Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993): «Más profesores para enseñar catalán», *Heraldo de Aragón*, Sección Educación, julio 29, p. 11.
- GIMENO VALLÉS, CH. L. y NAGORE LAÍN, F. (1989): *El aragonés hoy*. Huesca, Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students», en State Department of Education, *Studies on Immersion: a collection for United States educators*, Sacramento, California State Department of Education.
- LAMBERT, W. E. (1974): «Culture and language as factors in learning and education», en F. Aboud y R. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellingham, Western Washington State College.
- MÁGISTE, E. (1986): «Comparación entre dos modelos de educación bilingüe», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 63-76.
- MARCO LÓPEZ, A. (1993): «Bilingüismo y educación», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 175-185.
- 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.
- MACNAMARA, J. (1967): «The linguistic interdependence of bilinguals», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, pp. 729-736.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1982): *El bilingüismo y la Educación*, Madrid, Espasa-Calpe.

- PEAL, E. y LAMBERT, W. E. (1962): «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 1-23.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. E., (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 T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.), *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.
- TOUKOMAA, P. y 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, Department of Sociology and Social Psychology. University of Tampere, Finlandia.
- VILA, I. (1983): «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'instrucció*, Barcelona, Departament d'Ensenyament-SEDEC.
 - (1985): «La educación bilingüe en el Estado español», en J. Arnau; C. Comet; J. M. Serra y I. Vila (1992): *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori.