



LENGUAS EN CONTACTO Y EDUCACIÓN: INFLUENCIA DEL PRESTIGIO DE LAS LENGUAS EN LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESCOLARES(*)

ÁNGEL HUGUET CANALÍS (**)

RESUMEN. En el artículo se expone un estudio comparativo entre escolares de Cataluña y del Aragón catalanófono. Considerando que nos encontramos ante contextos caracterizados por una valoración muy dispar de las lenguas en presencia (catalán y castellano), el objetivo de la investigación es contrastar las actitudes ante dichas lenguas por parte de cada uno de estos grupos.

El análisis de los resultados destacó que mientras los escolares catalanes tendían a primar la lengua catalana, los escolares del Aragón catalanófono mostraban una tendencia a valorar más positivamente la lengua castellana.

En cuanto a las variables que podían explicar tales actitudes, la condición lingüística familiar aparecía como determinante. Además, en la justificación de los resultados se consideró el sentido de amenaza con que cada lengua puede ser vivida por parte de los grupos lingüísticos.

INTRODUCCIÓN

Como es sabido, la educación bilingüe ha adquirido un notable desarrollo en los últimos años. Evidentemente, a tal circunstancia no es ajena la creciente internacionalización de nuestra sociedad en todos sus sectores pero, paralelamente, fenómenos políticos y sociales como los procesos de descolonización o la caída de las ideologías que sustentaban el concepto de Estado-Nación, han provocado el que en territorios caracterizados por un bilingüismo social en otro tiempo no oficializado se tienda al aprendizaje de las dos lenguas de la comunidad y, como mínimo, a una tercera más internacional.

Si consideramos además la relevancia que está adquiriendo el hecho migratorio en los países occidentales y la realidad de un mundo en el que unas 3.000 lenguas (Skutnabb-Kangas, 1981) se hallan dispersas en algo menos de 200 Estados reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas, podemos hacernos una idea de la diversidad de contextos y situaciones con que nos encontramos. En este sentido, como señala Amau (1992), hoy por hoy «el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción» (Amau, 1992, p. 11).

Tales circunstancias hacen que resulte difícil cualquier intento de clasificación de

(*) El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación concedida al proyecto nº BSO 2001-0978.

(**) Universidad de Lleida.

las múltiples respuestas educativas dadas al bilingüismo; a pesar de ello, han aparecido diversos modelos basados en nomenclaturas y criterios diferentes (Fishman y Lowas, 1970; Mackey, 1970 y 1976; Fishman, 1977; Hamers y Blanc, 1983; Siguan y Mackey, 1986; etc.). En cualquier caso, la propuesta tipológica de Skutnabb-Kangas (1988) parece una de las más clarificadoras. Dicha propuesta considera las variables: *lengua y cultura de los alumnos* (mayoritaria/dominante/minoritaria) *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*. Como se verá, factores de naturaleza organizativa (profesores bilingües o no, alumnado con diferentes niveles de competencia inicial en L2), actitudinales (valorar o desvalorar la L1) y didácticos (enseñanza o no de la L1, temporalización, etc.) mediatizan de forma diferencial las interacciones del profesorado con el alumnado, lo cual se traduce en prácticas pedagógicas absolutamente divergentes para cada programa. La consecuencia directa es una evidencia experimental indicativa de que únicamente los *programas de mantenimiento e inmersión* consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Contrariamente, los *programas de segregación y submersión* no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. Las características básicas de los cuatro tipos serían:

- *Programas de segregación*: la instrucción se realiza en L1 y la L2 es una materia del currículo 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.

- *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 en las que, al contrario, se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:
 - Los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen;
 - Se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2;
 - Los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción;
 - Son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: instrucción

especial en L2, enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas, etc. Los programas de *bilingüismo transicional* desarrollados principalmente 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 submersión* en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no sea traumática.

- *Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura*: dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículo 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, p.15) y se les considera de alto grado de éxito escolar.
- *Programas de inmersión*: al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo, pero a diferencia de ellos, son programas

concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritarias. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen características comunes (Arnau, 1992):

- Enseñanza en L2 de todas o la mayoría de las materias del currículo 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 L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.
- Las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos de L1.

El soporte y consideración de la L1 fuera del ámbito escolar y su tratamiento dentro de la escuela hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua; la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a la paradigmática experiencia canadiense del Colegio St. Lambert de Montreal, donde diversas evaluaciones mostraron que los individuos participantes añadían al conocimiento que ya poseían en su lengua el conocimiento de la otra, sin que la propia lengua y cultura se vieran perjudicadas (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974 y 1981a; Genesee, Lambert y Holobow, 1986). Ésta es una de las principales causas de una difusión que haría inabordable cualquier intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo; además, dentro del Estado español, su implantación, orientada a los escolares castellanoparlantes que habitan comunidades autónomas bilingües, es actualmente una realidad innegable (Siguan, 1992; Vila, 1992; Laurén, 1994; Artigal, 1995).

Por otra parte, siguiendo a Sánchez y Rodríguez (1986), resulta necesario aclarar

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. En tal sentido, es preciso mencionar aquí los numerosos estudios, realizados especialmente en Canadá (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981a, 1981b y 1984; Blake, Lambert, Sidoti y Wolfe, 1979; Cziko, Lambert, Sidoti y Tucker, 1979; Genesee, Lambert y Holobow, 1986) que resaltan el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o fracaso final de cualquiera de los programas bilingües antes revisados. En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora de un determinado modelo de educación bilingüe y, también, prever si la propuesta educativa los unirá o dividirá. En definitiva, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el Estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe en las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio. Mientras en la primera fue un rotundo éxito ligado al entusiasmo con que se acogió, en la segunda resultó un fracaso previsible por la ausencia de ese mismo entusiasmo (Mackey, 1976).

Pero, probablemente, es en referencia al aprendizaje de una segunda lengua cuando se ha tendido a estudiar el tema de las actitudes lingüísticas con mayor atención o, más concretamente, de la relación entre el uso de dos códigos lingüísticos y las actitudes y motivaciones hacia estos códigos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan (Sánchez y Sánchez, 1992).

En esta línea, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden

una segunda lengua con finalidades utilitarias y prácticas presentan una motivación de tipo *instrumental*, mientras que quienes desean aprender cosas de las personas y de la cultura de la otra comunidad lingüística y, tal vez, llegar a ser miembros de ella, tienen una motivación de *integración* que, normalmente, suele dar lugar a mejores resultados en cuanto al nivel de competencia lingüística alcanzado. En continuidad con ello, Gardner (1973) analiza el papel de los padres en el desarrollo de las actitudes de sus hijos hacia otros grupos lingüísticos y concluye que aquellos alumnos en los que predomina una motivación de integración, al contrario de los que únicamente tienen una motivación *instrumental*, suelen ser de familias en las que los padres presentan actitudes claramente favorables a la lengua que aprenden sus hijos. Además, Gardner (1973) también distingue entre padres con un papel activo y pasivo respecto a la motivación de sus hijos. El papel activo se da cuando los hijos son estimulados por sus padres a aprender una lengua de forma activa y consciente, mientras que el papel pasivo se refiere a la transmisión de actitudes subconscientes con relación a la comunidad cuya lengua aprenden sus hijos, de forma que si ambos papeles se dan al mismo tiempo, el papel pasivo invalida el activo y se ve claramente afectada la motivación del alumno.

Evidentemente, como señala Baetens Beardsmore (1986), el que la motivación predominante para aprender otra lengua sea *instrumental* o de *integración* resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o cambio lingüístico de una sociedad bilingüe. El ejemplo del avance del inglés en el País de Gales, con el consiguiente retroceso del galés donde todavía ésta era la lengua más hablada a principios del siglo XX, difícilmente puede explicarse sin el deseo de identificarse con determinados valores ingleses de gran parte de la sociedad galesa.

Volviendo al tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el

otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2, diversos autores (Mackey, 1976; Skutnabb-Kangas, 1981; Hamers y Blanc, 1983; Baetens Beardsmore, 1986; Siguan y Mackey, 1986; Arnau, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992; Laurén, 1994; Appel y Muysken, 1996; Sánchez y Rodríguez, 1997; Vila, 1998a y 1998b) han puesto de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. En cualquier caso, aunque se admite que «el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna» (Sánchez y Rodríguez, 1986, p. 13) e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que «se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje» (Genesee, Lambert y Holobow, 1986, p. 27); generalmente se tiende a primar el papel de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico de forma que la relación «se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés» (Sánchez y Rodríguez, 1997, pp. 133-134) lo que, de acuerdo con las citadas autoras, se deduce de tres tipos de comprobaciones:

- Actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística alcanzada independientemente de las aptitudes y de la inteligencia.
- Existe una notable relación entre las actitudes lingüísticas de padres e hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico escolar.
- En medidas de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y con posterioridad a él, las modificaciones han sido mínimas y, por tanto, no parecen ligadas a un mejor conocimiento de la L2.

Situándonos ahora en nuestro contexto, en lo que a España respecta, podemos decir que el desarrollo del Estado de Autonomías ha comportado una importante presencia de las lenguas distintas al castellano en los sistemas educativos de la mayoría de las comunidades con lengua propia. Ahora bien, debido al hecho de que los límites administrativos no suelen ser coincidentes con los límites lingüísticos, no es extraño que las políticas lingüísticas que afectan a determinados ciudadanos puedan parecer ocasionalmente contradictorias.

Tal circunstancia tiene su puntual reflejo en Cataluña y Aragón, dos territorios unidos a lo largo de la historia que además comparten el catalán como lengua a un lado y otro de sus fronteras políticas. Como es sabido, en el caso de Cataluña, el proceso de normalización lingüística emprendido ha hecho posible superar la precariedad en que la lengua catalana había caído en el período de la dictadura, y actualmente es un auténtico referente mundial para el estudio de los efectos de la enseñanza bilingüe con modelos educativos acordes a la literatura que hemos revisado sobre educación bilingüe (Vila, 1995). Por el contrario, en Aragón, donde coexisten dos lenguas autóctonas (aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este), los esfuerzos de revalorización de dichas lenguas han sido prácticamente nulos. En concreto, en la Franja oriental de Aragón, la lengua de uso habitual (catalán) no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que el castellano sigue siendo la única lengua oficial y se utiliza tanto en los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal (Huguet, 1992 y 1994; Huguet, Biscarri y Sanuy, 2000); lo que revierte en un bajo prestigio del catalán y en una conciencia lingüística alarmantemente baja por parte de sus hablantes (Huguet y Biscarri, 1995; Martínez, 1995; Alcover y Quintana, 2000). En lo relativo a su presencia en el currículo, ha quedado limitada a

la opcionalidad de los escolares a asistir a clases de lengua catalana a lo largo de la enseñanza obligatoria, previa solicitud expresa de los padres. De esta forma, el modelo de tratamiento de las lenguas seguido en Aragón se ajustaría a lo que se denomina *submersión lingüística* (Skutnabb-Kangas, 1988; Arnau, 1992).

En este marco, nuestra investigación pretende establecer un análisis comparativo entre contextos caracterizados por una valoración muy dispar de las lenguas en presencia, tanto en lo referente al ámbito social como al educativo (Cataluña y el Aragón catalanófono). El objetivo final consiste en aportar datos empíricos que permitan valorar las posibles implicaciones de estos aspectos en el desarrollo de actitudes más o menos favorables hacia una coexistencia de las lenguas en presencia que debiera ser promovida por cualquier sociedad democrática.

METODOLOGÍA

A la hora de abordar el estudio, de acuerdo con la *Ley de Delimitación Comarcal de Aragón*, nos encontramos con el problema de la diversidad socioeconómica, cultural, demográfica y geográfica de los territorios de la Franja aragonesa. Además, en lo que a nuestros objetivos se refiere, un aspecto especialmente relevante era la incidencia del programa de enseñanza de la lengua catalana en las diversas comarcas. Todo ello nos llevó a centrarnos en la comarca que presentaba indicadores más homogéneos, resultando ser, además, la más poblada y en definitiva, donde se hallaba casi el 60% del alumnado que asistía a clases de lengua catalana en todo Aragón: el Bajo Cinca. El referente de comparación desde Cataluña fue el Bajo Segre, comarca limítrofe con la anterior, la cual presenta idénticos indicadores económicos y culturales (Huguet, 1995).

Evidentemente, esto nos llevó a controlar las variables que los estudios sobre las actitudes lingüísticas en escolares que habitan contextos bilingües, tanto en el Estado español

como en otros países, muestran como más relevantes. En concreto se trata de la *condición lingüística familiar* (CLF), la *situación socioprofesional de las familias* (SSP) y la *presencia de las lenguas en el currículo*, que en el caso de la Franja aragonesa nos remite a la asistencia o no a clases de *lengua catalana* (OPC). Además, debimos introducir una variable que permitiese comparar los grupos seleccionados, a la que hemos denominado *sector*, la cual se corresponde con la situación geográfica de cada uno de los dos grupos de comparación (Cataluña y el Aragón catalanófono).

Siguiendo la nomenclatura utilizada en el *Estudio del Gabinet d'Estudis del SEDEC* (1983), que hemos tomado como referencia, a continuación exponemos las distintas categorías incluidas en las variables antes citadas:

- CLF: Catalanoparlante/Bilingüe más catalán/Bilingüe más castellano/Castellanoparlante
- SSP: Alta/Media/Baja
- OPC: Si/No
- Sector: Cataluña/Aragón catalanófono.

SUJETOS

De los 267 escolares de la población inicial se excluyeron aquellos que no cumplieron alguna de las pruebas a realizar. La muestra definitiva quedó así formada por 257 alumnos y alumnas de los que 163 se hallaban matriculados en escuelas del Bajo Cinca, de ellos 126 asistían a clases de catalán y 37 no lo hacían; y 94 en escuelas del Bajo Segre. En todos los casos cursaban 2º de ESO, siendo un alumnado de 13/14 años que reunía las condiciones necesarias para llevar a cabo estudios sobre actitudes lingüísticas ya que éstas empiezan a adquirir cierta estabilidad a partir de los 10 años y se van clarificando en la adolescencia (Siguan y Mackey, 1986; Appel y Muysken, 1996). Además, debemos señalar que el grupo del Bajo Cinca constituía la primera promoción que había tenido la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un currículo que

contemplaba la enseñanza de la lengua catalana como materia optativa.

INSTRUMENTOS

Se utilizó como base la *Encuesta sociolingüística elaborada por el Servei d'Ensenyament del Català* (SEDEC) para ser aplicada a escolares catalanes (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Ese mismo modelo se aplicó al alumnado del Bajo Segre; para los del Bajo Cinca se hizo una traducción al castellano que incluía ligeras modificaciones de forma que en ningún momento afectaban al sentido global de la encuesta ni al contenido de los datos. En concreto, en este último caso, se incluyó un ítem que permitía controlar la *asistencia o no a clases de lengua catalana* (OPC), reformulándose además algunos apartados cuya redacción podía llevar a cierta confusión (por ejemplo, el original «Visc a Catalunya i per això he de conèixer, estudiar i parlar el català», fue reformulado por «Vivo en un lugar de habla catalana y por eso debo conocer, estudiar y hablar catalán»). Para esta versión, cuya presentación definitiva puede verse en el anexo, se calculó la fiabilidad mediante la técnica de test-retest, obteniendo una correlación que resultó altamente significativa ($r=0,751$).

El núcleo de la encuesta lo componen una serie de cuestiones con alternativas de respuesta que interrogan sobre la *condición lingüística familiar* (CLF) y la *situación socioprofesional* (SSP), permitiendo situar a cada uno de los sujetos en las categorías antes descritas de estas variables.

Por otra parte, se incluyen una serie de 20 afirmaciones, 10 para cada una de las lenguas, de respuesta dicotómica (SI/NO) y distribuidas al azar, que llevan a clasificar las *actitudes hacia el catalán* (ACT.CAT) y *hacia el castellano* (ACT.CAS) dentro de las siguientes categorías: favorable/neutra/desfavorable. Para la asignación de dichas categorías se da un valor +1 a cada respuesta favorable a la lengua en cuestión y

-1 a las desfavorables; a continuación se realiza la suma algebraica de todos los valores, que puede oscilar entre +10 y -10, teniendo a partir de aquí: favorable (de +6 a +10), neutra (de -5 a +5) y desfavorable (de -6 a -10).

PROCEDIMIENTOS

La encuesta fue aplicada durante el segundo trimestre del curso escolar por un grupo de personas entrenadas a tal efecto. Previamente se había contactado con las Direcciones Provinciales del MEC en Huesca y Zaragoza y la Delegació d'Ensenyament de Lleida. Una vez obtenidos los correspondientes permisos se informó a las escuelas de las razones del estudio, se solicitó su conformidad y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación.

TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, la prueba de χ^2 , el *Anova* y la *prueba de comparación de medias de Scheffe*. Mientras en *Anova* nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la *prueba de Scheffe* nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado ha sido del 0,05.

RESULTADOS

Con los primeros datos analizamos la existencia de diferencias significativas en relación a la *situación socioprofesional* (SSP) entre los grupos de comparación. El análisis de varianza mostró la homogeneidad de las poblaciones.

A partir de aquí, los resultados obtenidos se exponen siguiendo dos apartados que corresponden, en primer lugar, a la *comparación de actitudes respecto al catalán* (ACT.CAT) y *al castellano* (ACT.CAS) en el Bajo Cinca y en el Bajo Segre y en segundo

lugar, al análisis de las variables que pueden explicar las actitudes manifiestas.

**ACTITUDES RESPECTO AL CATALÁN (ACT.CAT)
Y AL CASTELLANO (ACT.CAS)**

En la tabla I aparecen representadas las *actitudes respecto al catalán* (favorables,

neutras y desfavorables) que aparecieron en el total de la muestra, el Bajo Segre y Bajo Cinca y en este último caso, se diferencia entre el alumnado que asiste a clases de catalán y el que no lo hace. La tabla II muestra los mismos datos en lo que al castellano se refiere.

TABLA I
Actitudes hacia el catalán (ACT.CAT) en el total de la muestra, el Bajo Segre y el Bajo Cinca (en este último caso, diferenciando entre quienes asisten a clases de catalán y quienes no lo hacen)

| | Desfavorable | Neutra | Favorable |
|------------------------|---------------------|---------------|------------------|
| Total muestra | 3,1% | 31,9% | 65 % |
| Bajo Segre | 0 % | 13,8% | 86,2% |
| Bajo Cinca | 4,9% | 42,3% | 52,8% |
| Bajo Cinca (SI) | 4 % | 34,1% | 61,9% |
| Bajo Cinca (No) | 8,3% | 69,5% | 22,2% |

TABLA II
Actitudes hacia el castellano (ACT.CAS) en el total de la muestra, el Bajo Segre y el Bajo Cinca (en éste último caso, diferenciando entre quienes asisten a clases de catalán y quienes no lo hacen)

| | Desfavorable | Neutra | Favorable |
|------------------------|---------------------|---------------|------------------|
| Total muestra | 2,3% | 27,2% | 70,5% |
| Bajo Segre | 5,3% | 47,9% | 46,8% |
| Bajo Cinca | 0,6% | 15,3% | 84,1% |
| Bajo Cinca (SI) | 0 % | 15 % | 85 % |
| Bajo Cinca (No) | 2,8% | 16,7% | 80,5% |

Como puede comprobarse globalmente para el total de la muestra, dominan las actitudes favorables hacia una y otra lengua, con una presencia importante —en torno al 30%— de actitudes neutras.

Respecto al catalán, en el caso del Bajo Segre las actitudes favorables superan el 85%, las neutras no llegan al 15% y no existen actitudes desfavorables. Este hecho se modifica notablemente en el Bajo Cinca donde, pese a mantenerse por encima del 50% en el número de respuestas favorables,

se incrementan las actitudes neutras hasta algo más del 40% y aparecen actitudes desfavorables en casi un 5%. Cuando analizamos esos resultados diferenciando entre quien asiste a clases de catalán y quien no lo hace, aparece un fenómeno interesante: en los que sí asisten encontramos algo más del 60% de respuestas favorables y algo más del 30% neutras, mientras que esos datos se invierten en el caso de los alumnos que no asisten a clases de catalán (poco más de un 20% favorables,

casi un 70% neutras y aproximadamente un 10% desfavorable).

En lo que al castellano se refiere, en el Bajo Segre encontramos una casi perfecta repartición (al 50%) entre actitudes neutras y favorables. En el Bajo Cinca, independientemente de la asistencia o no a clases de catalán, las actitudes favorables se sitúan por encima del 80% y las neutras alrededor del 15%, siendo prácticamente inexistentes las actitudes negativas.

Con tales datos se llevaron a cabo análisis comparativos mediante la prueba de χ^2 . Del contraste entre el Bajo Cinca y el Bajo Segre obtuvimos valores de $\chi^2=30,033$ ($p=0,0001$) y $\chi^2=40,564$ ($p=0,0001$), respectivamente para las actitudes ante el catalán y el castellano. La comparación de ese mismo alumnado del Bajo Segre, de forma separada, con el del Bajo Cinca que asistía a clases de catalán y el que no lo hacía volvió a confirmar tales resultados con valores de $\chi^2=16,830$ ($p=0,0002$) y $\chi^2=37,997$ ($p=0,0001$) respectivamente para las actitudes ante el catalán y el castellano, en el primer caso; y de $\chi^2=52,312$ ($p=0,0001$) y $\chi^2=12,751$ ($p=0,0017$) en el segundo. Asimismo, aparecieron diferencias significativas referidas a las actitudes ante el catalán, dentro del Bajo Cinca, entre aquel alumnado que asistía a clases de catalán y el que no lo hacía con un valor de $\chi^2=18,622$ ($p=0,0001$). Tales diferencias no se dieron en lo que respecta a la actitud hacia el castellano.

En cualquier caso, las diferencias encontradas vienen a confirmar las ya observadas en las tablas I y II.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE PUEDEN EXPLICAR LAS ACTITUDES

En los análisis estadísticos realizados no se encontraron diferencias significativas de actitudes hacia una u otra lengua en razón de la *situación socioprofesional* (SSP); es decir, la pertenencia a uno u otro grupo social

no parece incidir en las actitudes de los individuos ante las lenguas en presencia.

Por lo que respecta a la *condición lingüística familiar* (CLF), con el fin de llevar a cabo una exposición más clarificadora, procederemos a explicar por separado las diferencias encontradas entre el Bajo Segre y el Bajo Cinca.

En el caso del Bajo Segre, el *Anova* realizado entre las variables CLF y *actitudes hacia el catalán* (ACT.CAT) no resultó significativo: independientemente de la condición lingüística familiar las actitudes hacia el catalán tendían a ser favorables. No sucedió lo mismo respecto al castellano, donde aparecieron diferencias significativas con un valor de $F_{3, 90}=4,142$ ($p=0,0085$) entre el grupo de bilingües más castellano y el de catalanoparlantes; los primeros mostraban actitudes más positivas hacia esa lengua (medias de 7,8 para los bilingües más castellano y de 2,881 para los catalanoparlantes).

En cuanto al Bajo Cinca, sucedió a la inversa; no se hallaron diferencias significativas en el *Anova* realizado entre las variables CLF y *actitudes hacia el castellano* (ACT.CAS): independientemente de la condición lingüística familiar las actitudes hacia el castellano tendían a ser favorables. En cambio, sí se dieron respecto al catalán, donde se detectaron diferencias significativas con un valor de $F_{3, 159}=3,727$ ($p=0,0126$) entre el grupo de bilingües más castellano y el de catalanoparlantes, mostrando estos últimos actitudes más positivas hacia esa lengua (medias de 2,395 para los bilingües más castellano y de 5,2 para los catalanoparlantes).

Estas diferencias se mantenían entre quienes asistían a clases de catalán $F_{3, 122}=3,736$ ($p=0,0131$) con medias de 3,031 para los bilingües más castellano y de 6,1 para los catalanoparlantes. En los escolares que no asistían a clases de catalán no aparecieron diferencias significativas por su condición lingüística

FIGURA I
Medias de las actitudes hacia el castellano (ACT.CAS), en función de la condición lingüística familiar (CLF), en el Bajo Segre-Cataluña

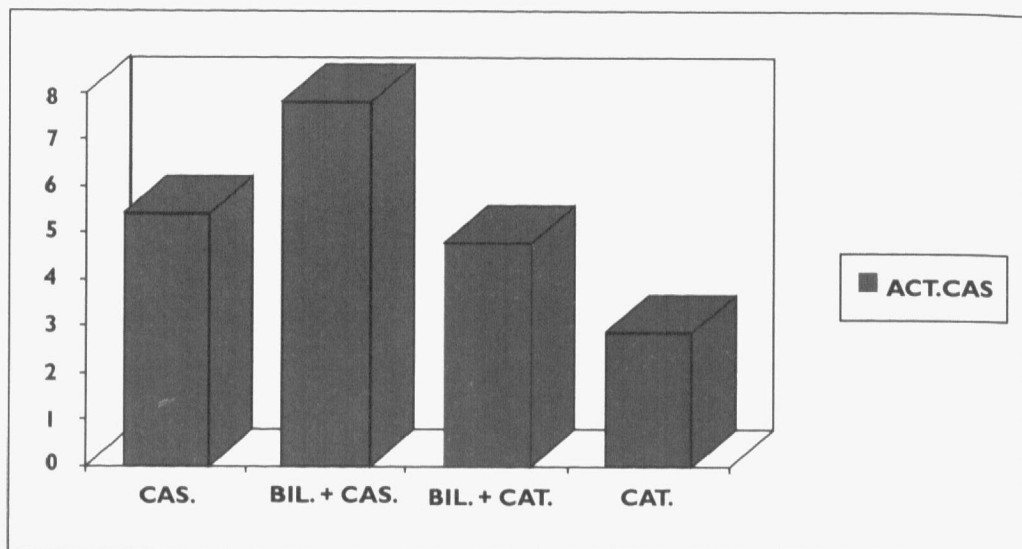
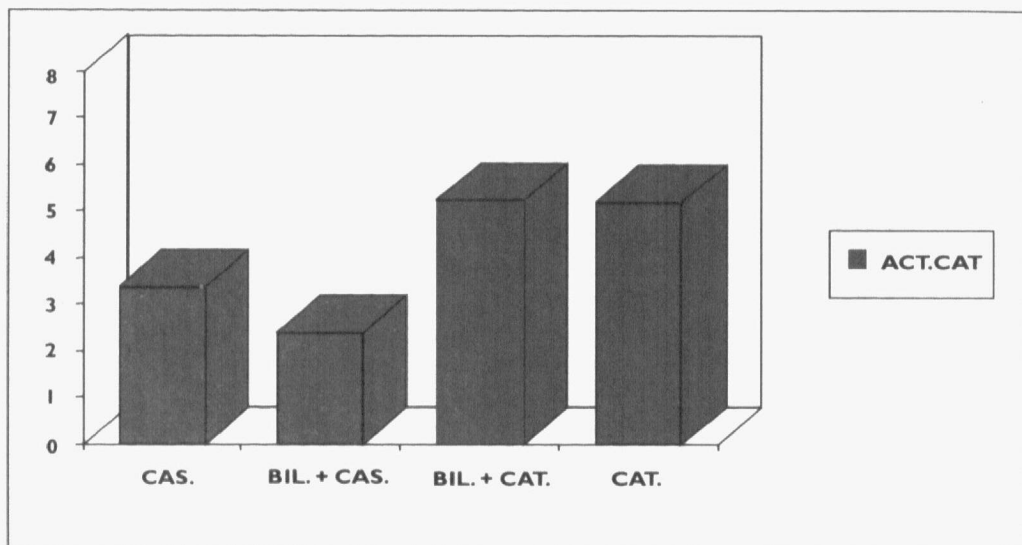


FIGURA II
Medias de las actitudes hacia el catalán (ACT.CAT), en función de la condición lingüística familiar (CLF), en el Bajo Cinca-Aragón



familiar, ni por su actitud hacia el castellano o el catalán (valga resaltar que se trató del único grupo en que, si bien las *actitudes ante el castellano* mantenían un tono

positivo y en torno a la media del Bajo Cinca, las *actitudes ante el catalán* llegaron a alcanzar valores medios absolutamente neutros e incluso negativos).

CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre las actitudes lingüísticas ante el catalán y el castellano por parte de escolares catalanes y aragoneses catalanófonos, no es sólo un trabajo descriptivo en el que se comparan dichas actitudes entre coetáneos de localidades vecinas que presentan una situación sociolingüística bien diferente. Más bien al contrario, aporta datos que permiten conocer mejor la génesis de las actitudes lingüísticas en contextos caracterizados por la presencia de lenguas en contacto. En estas conclusiones seguiremos esa doble vertiente: en primer lugar, nos referiremos a las actitudes lingüísticas desde una perspectiva comparativa y a continuación abordaremos su explicación desde el análisis de los diversos factores que pueden explicar los resultados obtenidos.

Para comenzar, hemos de destacar el hecho de que ambos grupos, Bajo Segre y Bajo Cinca, muestran actitudes globalmente favorables tanto hacia la lengua catalana como hacia la castellana. Si ello parece lógico en el caso del Bajo Segre, puede llamar la atención en aquellas personas que desconozcan las peculiaridades de la Franja aragonesa; comarcas social, cultural y económicamente ligadas íntimamente a Cataluña y por tanto no ajenas a los progresos de normalización lingüística que allí se producen. Es decir, si bien en Cataluña el catalán y el castellano son lenguas con buenos niveles de prestigio social, consecuentemente motivaciones de tipo *integración e instrumental* podrían tener diferente peso en función de las características individuales de cada sujeto (Lambert, 1969); para el Aragón catalanófono podemos pensar que dada la baja conciencia lingüística de los hablantes del catalán (Huguet y Biscarri, 1995; Martínez, 1995; Alcover y Quintana, 2000) y el pobre prestigio social del mismo (Huguet, 1992 y 1994; Huguet, Biscarri y Sanuy, 2000) su alta valoración puede estar más ligada a

factores de índole pragmática o motivación de tipo *instrumental*, siguiendo la terminología de Lambert (1969), que a razones de identidad lingüística pura.

Esa circunstancia puede ser analizada con mayor profundidad al observar la posición hacia la que se decantan las actitudes ante una y otra lengua en cada sector. Así, mientras en el Bajo Segre dominan las *actitudes favorables al catalán*, en el Bajo Cinca aparece un elevado porcentaje de actitudes neutras; y mientras en el Bajo Cinca las *actitudes favorables al castellano* son mayoritarias, en el Bajo Segre las neutras representan casi la mitad. Digamos que los escolares catalanes tienden a primar la lengua catalana y los escolares del Aragón catalanófono la lengua castellana. En el caso de los primeros, analizado tal hecho desde la perspectiva de las actitudes lingüísticas, posiblemente denota una conciencia de pertenencia a un grupo lingüístico que ve amenazada su lengua por el gran peso específico del castellano. Por otra parte, la falta de conciencia lingüística en el grupo aragonés actuaría en sentido contrario (Huguet y Biscarri, 1995; Huguet, Biscarri y Sanuy, 2000).

Además, dentro del Bajo Cinca, debemos revisar las implicaciones de la *asistencia o no a clases de catalán*. Aquel alumnado que asiste a dichas clases, con respecto a la lengua catalana, tiende a mostrar actitudes más positivas y similares a las de sus coetáneos del Bajo Segre que las del grupo que no asiste. Al mismo tiempo, sus *actitudes hacia el castellano* se mantienen muy favorables y, por tanto, este grupo se muestra como aquel que, conjuntamente consideradas, presenta actitudes más positivas hacia ambas lenguas. Es decir, dicho alumnado muestra una mayor polarización hacia *actitudes favorables al catalán* en detrimento de las actitudes neutras mientras que en el alumnado que no asiste a clases de catalán domina este último tipo de actitudes. En definitiva, podría decirse que existe una clara relación entre la *asistencia*

a *clases de catalán* y el hecho de manifestar actitudes favorables hacia esa lengua y a la vez mantener actitudes muy positivas hacia el castellano. Ahora bien, para aproximarnos al sentido de tal relación, es necesario reflexionar sobre las características individuales de estos sujetos.

En este sentido, por lo que respecta a los factores que pueden explicar el desarrollo de las actitudes hasta ahora estudiadas, parece ser que la *situación socio profesional* no resulta decisiva, aunque a ello puede no ser ajeno el hecho de que la diferenciación por grupos socioprofesionales no sea algo muy relevante en una sociedad mayormente rural como la que hemos analizado; además, los estudios realizados con muestras más representativas de esas clases si denotaban pequeñas diferencias (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983).

En cuanto a la *condición lingüística familiar* se observó una situación que podríamos denominar cruzada, cuya variable no parece afectar a las *actitudes hacia el catalán* en el Bajo Segre ni a las *actitudes hacia el castellano* en el Bajo Cinca. En ambos casos las actitudes suelen ser muy positivas. Por contra, respecto al castellano, en el Bajo Segre sí aparecen diferencias importantes entre castellanoparlantes y catalanoparlantes: si bien los primeros denotan actitudes muy favorables, los segundos lo hacen pero en mucha menor medida. Y en lo que al catalán se refiere, en el Bajo Cinca los castellanoparlantes, aunque de igual modo muestran actitudes positivas hacia el catalán, éstas son mucho más bajas que las de los catalanoparlantes. Este fenómeno vuelve a plantearnos una circunstancia a la que ya nos hemos referido: podríamos pensar que en el Bajo Segre, si bien todo el mundo acepta muy positivamente lo que el catalán representa, en lo relativo al castellano, los catalanoparlantes pueden ver en él una amenaza a la pervivencia de su propia lengua. En el caso del Bajo Cinca la generalidad de la población muestra actitudes positivas

hacia el castellano, pero respecto al catalán se daría una situación inversa a la del Bajo Segre para el castellano, ya que los castellanoparlantes pueden ver en él la amenaza a la tradicional supremacía de esa lengua en todo el territorio aragonés.

Lógicamente en nuestro caso, el que la condición lingüística familiar determine de tal manera las actitudes parece dar la razón a quienes postulan una primacía de éstas sobre el papel del aprendizaje lingüístico (Sánchez y Rodríguez, 1997). Las implicaciones de este hecho en nuestro ámbito de estudio son numerosas pero se escapan a las pretensiones del presente trabajo. En todo caso, baste señalar que la responsabilidad de las familias en las actitudes lingüísticas que manifiestan sus hijos (Lambert, 1969; Gardner, 1973) va mucho más allá de la opción por el catalán en Aragón o por determinado modelo de educación bilingüe en Cataluña, ya que sus implicaciones son fundamentales en la consolidación de principios democráticos tan fundamentales como la igualdad y la tolerancia respecto a las lenguas y culturas.

En este sentido, quisiéramos adentrarnos en ciertos aspectos valorativos y previsiones de futuro: en lo que respecta a Cataluña en general, y al Bajo Segre en particular, podemos señalar que la política desarrollada por la Generalitat está teniendo sus efectos; la población acepta como un hecho deseado la presencia del catalán y su coexistencia con el castellano. En cualquier caso la visión de amenaza que algunos catalanoparlantes ven en el castellano debiera ser disipada con políticas de normalización que aproximaran ambas lenguas hacia un mayor plano de igualdad.

En cuanto a la situación de Aragón, y en concreto de la Franja, lo que hoy día se vive con normalidad es la situación de privilegio de la lengua castellana; son ciertos núcleos de castellanoparlantes quienes ven en el catalán una amenaza para su estatus lingüístico. Ante tal *circunstancia*, las dos líneas clave para una política lingüística

adecuada serían la sensibilidad lingüística y la sensibilidad social. Sensibilidad lingüística en el sentido de que no existen unas lenguas mejores que otras y que, por tanto, todo el mundo tiene derecho a

desarrollar sus capacidades desde su propia lengua; y sensibilidad social referida a abrir vías para llevar a cabo una normalización lingüística más acorde con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

ANEXO:
MODELO DE ENCUESTA

| ESCUELA A | ALUMNO/A |
|---|--|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 0. ¿Asistes en tu escuela a clases de catalán? | |
| <input type="checkbox"/> | SÍ (desde de Primaria) |
| <input type="checkbox"/> | NO |
| 1. Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> | |
| 2. Tiempo que hace que asistes a esta escuela: | |
| Desde siempre <input type="checkbox"/> Desde de Primaria <input type="checkbox"/> | |
| 3. Los que vivís en tu casa os habláis: | |
| | Siempre en catalán <input type="checkbox"/> |
| | Siempre en castellano <input type="checkbox"/> |
| | En catalán y en castellano <input type="checkbox"/> |
| | Otros (.....) <input type="checkbox"/> |
| 4. Con los compañeros en el patio hablas: | |
| | siempre en catalán <input type="checkbox"/> |
| | más en catalán que en castellano <input type="checkbox"/> |
| | tanto en catalán como en castellano <input type="checkbox"/> |
| | más en castellano que en catalán <input type="checkbox"/> |
| | siempre en castellano <input type="checkbox"/> |
| 5. Con tus amigos de fuera de la escuela hablas: | |
| | siempre en catalán <input type="checkbox"/> |
| | más en catalán que en castellano <input type="checkbox"/> |
| | tanto en catalán como en castellano <input type="checkbox"/> |
| | más en castellano que en catalán <input type="checkbox"/> |
| | siempre en castellano <input type="checkbox"/> |
| 6. Con las personas mayores de fuera de casa y de fuera de la escuela hablas: | |
| | siempre en catalán <input type="checkbox"/> |
| | más en catalán que en castellano <input type="checkbox"/> |
| | tanto en catalán como en castellano <input type="checkbox"/> |
| | más en castellano que en catalán <input type="checkbox"/> |
| | siempre en castellano <input type="checkbox"/> |
| 7. Lees cuentos e historietas: | |
| | siempre en catalán <input type="checkbox"/> |
| | más en catalán que en castellano <input type="checkbox"/> |
| | tanto en catalán como en castellano <input type="checkbox"/> |
| | más en castellano que en catalán <input type="checkbox"/> |
| | siempre en castellano <input type="checkbox"/> |

8. Ves programas de televisión:

- siempre en catalán
 más en catalán que en castellano
 tanto en catalán como en castellano
 más en castellano que en catalán
 siempre en castellano

9. Escribes a tus amigos y familiares:

- siempre en catalán
 más en catalán que en castellano
 tanto en catalán como en castellano
 más en castellano que en catalán
 siempre en castellano

10. Con los profesores de la escuela hablas:

- siempre en catalán
 siempre en castellano
 tanto en catalán como en castellano
 más en castellano que en catalán
 siempre en castellano

- | | SÍ | NO |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 11. Me parece bien que todos los niños de mi pueblo estudien catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Es desagradable aprender catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Es inútil aprender catalán porque seguramente no lo utilizaré nunca | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Deberíamos esforzarnos todos para usar más el catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Es más importante aprender inglés o francés que catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vivo en un lugar de habla catalana y por eso debo conocer, estudiar y hablar catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El catalán solamente deben estudiarlo los catalanes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El catalán es una lengua que suena mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Me gusta (o me gustaría) hablar en catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Me gusta oír hablar en catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | SÍ | NO |
| 21. El castellano es una lengua bonita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. En mi pueblo todos debemos saber hablar castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. El castellano sólo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Me gusta oír hablar en castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. En mi pueblo se debería estudiar otros idiomas antes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. El catalán es más importante que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El castellano es una lengua fácil de aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Es aburrido aprender el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. El castellano debería enseñarse en todos los países | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. En mi pueblo deberíamos hablar menos castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| ¿Qué lengua utilizáis normalmente en tu casa? | Siempre en catalán | A veces catalán y a veces castellano | Siempre en castellano |
|---|---------------------------|---|------------------------------|
| 31. Tu padre habla a tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Tu madre le habla a tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Tu padre habla contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Tú hablas con tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Tu madre habla contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Tú hablas con tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Tú hablas con tus hermanos y hermanas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Si en tu familia conviven otras personas, | | | |
| | Siempre en catalán | A veces catalán y a veces castellano | Siempre en castellano |
| 38. Tu padre les habla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Hablan con tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Tu madre les habla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Hablan con tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Tú les hablas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Ellos hablan contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Lugar de nacimiento del alumno | Provincia | | |
| 45. Lugar de nacimiento del padre | Provincia | | |
| 46. Lugar de nacimiento de la madre | Provincia | | |
| 47. Profesión de los padres: | | PADRE | MADRE |
| a) Gerente, director o propietario de una empresa con más de 25 trabajadores. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.) | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.) | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Propietario de una empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, fontanero, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Peón, temporero, vigilante, etc. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Labores del hogar | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Otros (especificar) | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

BIBLIOGRAFÍA

- ALCOVER, C. y QUINTANA, A.: *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza, Edicions de l'Astral, 2000.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P.: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1996. (Traducción del original en inglés. *Language contact and Bilingualism*. London, Edward Arnold, 1987).
- ARNAU, J.: «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», en J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA e I. VILA: *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori, 1992.
- ARTIGAL, J. M. (coord.): *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 1995.
- BAETENS BEARDSMORE, H.: *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, 1986.
- BLAKE, L.; LAMBERT, W. E.; SIDOTI, N. y WOLFE, D.: *Students' views of inter-group tensions in Quebec. The effects of language immersion experience*. Montreal, McGill University, Psychology Department, Mimeo, 1979.
- CZIKO, G.; LAMBERT, W. E.; SIDOTI, N. y TUCKER, G. R.: *Graduates of early immersion: Retrospective views of Grade 11 students and their parents*. Montreal, McGill University, Mimeo, 1979.
- FISHMAN, J. A.: «The sociology of bilingual education», en B. SPOLSKY y R. L. COOPER (eds.): *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass., Newbury House, 1977.
- FISHMAN, J. A. y LOWAS, J.: «Bilingual education in sociolinguistic perspective», en *Tesol Quarterly*, 4 (1970), pp. 215-222.
- GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC: *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1983.
- GARDNER, R. C.: «Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition», en J. OLLER y J. RICHARDS (eds.): *Focus of the Learner*. Rowley, Mass., Newbury House, 1973.
- GENESE F.; LAMBERT, W. E. y HOLOBOW N. E.: «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», en *Infancia y Aprendizaje*, 33 (1986), pp. 27-36.
- HAMERS, J. F. y BLANC, M.: *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas, Mardaga, 1983.
- HUGUET, A.: «Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16 (1992), pp. 111-118.
- «Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental», en *Revista de Educación*, 305 (1994), pp. 429-448.
- «Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón. Incidencia de algunos factores», en *Revista de Educación*, 308 (1995), pp. 217-227.
- HUGUET, A. y BISCARRI, J.: «Actitudes lingüísticas de los escolares en el Baix Cinca. Incidencia de algunos factores», en *Revista de Formación del Profesorado*, 23 (1995), pp. 163-175.
- HUGUET, A.; BISCARRI, J. y SANUY, J.: «Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares», en M. SIGUAN (coord.): *La Educación Bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori, 2000.
- LAMBERT, W. E.: «Psychological Aspects of Motivation in Language Learning», en *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, Mayo (1969), pp. 5-11.
- «A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence», en *Canadian Modern Language Review*, 31 (1974) pp. 108-116.
- «Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela», en *Revista de Educación*, 268 (1981a), pp. 167-177.
- «Bilingualism and language acquisition», en H. WINITZ (ed.): *Native language and foreign language acquisition*. New York, The New York Academy of Sciences, 1981b.
- «The effects of bilingual-bicultural experience on children's attitudes and social

- perceptions», en P. HOMEL y M. PALIZ (eds.): *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1984.
- LAMBERT, W. E. y TUCKER, G. R.: *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- LAURÉN, C. (ed.): *Evaluating european immersion programs*. Vaasa, University of Vaasa, 1994.
- MACKEY, W. F.: «A typology of bilingual education», en *Foreign Language Annals*, 3-4 (1970), pp. 596-608.
- *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris, Kilincksieck, 1976.
- MARTINEZ FERRER, J.: *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza, Edicions de l'Astral, 1995.
- SÁNCHEZ, M. P. y RODRÍGUEZ, R.: «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», en *Infancia y Aprendizaje*, 33 (1986), pp. 3-26.
- *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid, Síntesis, 1997.
- SÁNCHEZ, M. P. y SÁNCHEZ, S.: *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia, Promolibro, 1992.
- SIGUAN, M.: *España plurilingüe*. Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- SIGUAN, M. y MACKEY W. F.: *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana, 1986.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Multilingual Matters, 1981.
- «Multilingualism and the education of minority children», en T. SKUTNABB-KANGAS y J. CUMMINS (eds.): *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y 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, 1976.
- VILA, I.: «La educación bilingüe en el Estado español», en J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA e I. VILA: *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori, 1992.
- *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona, Horsori, 1995.
- (coord.): *Bilingüisme i Educació*. Barcelona, Proa, 1998a.
- «Reflexiones acerca de la enseñanza de una lengua minoritaria», en X. A. GONZÁLEZ RIAÑO (coord.): *Educación bilingüe*. Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana, 1998b.

