

# MINORITZACIÓ LINGÜÍSTICA I PROMOCIÓ DE L'OCCITÀ A L'ESCOLA ARANESA. UNA EXPERIÈNCIA EN ENSENYAMENT MULTILINGÜE

JORDI SUÏLS SUBIRÀ, ÀNGEL HUGUET CANALÍS i CECILIO LAPRESTA REY

Universitat de Lleida

suils@filcat.udl.es

## 1. Introducció

L'article que presentem s'ocupa dels resultats d'un estudi sociolingüístic en el context de la Vall d'Aran, on tres varietats són oficials (occità, català i castellà) i on hi ha hagut un contacte històric de l'occità amb el català, més recentment també amb el castellà, i també històricament, tot i que de manera molt secundària, amb el francès (en una mesura diferent que en el territori occitanòfon de l'Estat francès).

L'estudi en qüestió se centra en informants d'entre set i dotze anys en educació primària durant el curs 1999-2000, i el que es mira de conèixer són les habilitats lingüístiques, en un ús normatiu, d'aquells alumnes en les tres llengües oficials a l'Aran, en especial l'occità, atès que aquesta hi ha estat generalitzada com a llengua vehicular d'ensenyament, amb una proposta normativa oficialitzada, fa tan sols uns quinze anys.

En termes generals, oferim una contribució a l'estudi de la interrelació entre codis lingüístics en el procés d'aprenentatge (escolar) de l'individu bi o trilingüe, en aquest cas en un context amb tres varietats tipològicament pròximes i en condicions socials de desequilibri entre elles<sup>1</sup>.

## 2. La presència de les llengües a l'escola aranesa. Evolució del model.

L'occità a l'Aran havia participat de tot el procés de subordinació de les llengües minoritàries de l'Estat espanyol, i en concret havia compartit les condicions sociolingüístiques generals que podem trobar per al català en els dos darrers segles en aquell entorn geopolític (Pueyo, 1996). En comparació amb la resta del domini occità, aquelles condicions afavoririen un caràcter més lent en el procés de substitució. Però, com a cosa especial, l'occità aranès havia entrat traumàticament en el món industrialitzat en un parell de dècades, al llarg dels anys 60 i 70 del segle passat, sense cap mena de transició que permetés establir un lloc per a la llengua autòctona fins a la recuperació dels instruments autòctons de gestió política sota el govern de la

Generalitat de Catalunya. Per a la situació fins a mitjans dels anys 80, vg. Viaut (1987), Lamuela (1987b: 117-71) i Lamuela (1989); per a dades posteriors, vg. Suïls/Huguet (2001) i Gargallo (1999); una enquesta d'actituds lingüístiques a mitjans dels anys 80 es pot trobar a Lagarda (1986). L'evolució dels percentatges de coneixement i ús de l'occità a l'Aran es pot obtindre de la comparació entre Climent (1986) i Suïls/Huguet/Lapresta (2001). Per a una perspectiva comparativa en relació amb altres situacions de frontera, vg. Gargallo (2001).

A partir de les circumstàncies històriques a les quals hem alludit, i d'acord amb les possibilitats que progressivament obriria la legislació pel que fa al cas (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, decrets 75/1992, 95/1992, 96/1992, i 223/1992 que modifica els anteriors, així com la resolució d'11 de juny de 1996), el model que ens ocupa s'ha anat adequant a les necessitats i a les restriccions que imposaven l'absència de mitjans materials en un primer moment i l'experiència guanyada més endavant. El model en qüestió seria ideat per a una comunitat bàsicament trilingüe (castellà, català, occità) amb una llengua clarament dominant (castellà) i una altra de clarament minoritzada (occità). L'escola aranesa es perfila, a començaments dels anys 90 del segle passat, com un sistema amb tres vies d'escolarització entre P3 i l'acabament de Primer Cicle d'educació primària<sup>2</sup>, tot depenent de la llengua vehicular escollida: occità, català o castellà. En cada línia d'escolarització es prioritzava la lectoescriptura en la llengua corresponent i les altres dues llengües hi eren presents com a matèria (oralment en els primers anys i en la forma escrita només en el darrer any de Cicle Inicial). L'esperit teòric d'aquest model va ser formulat a grans trets a Perera (1988). Com a inici d'un procés destinat a deixar l'occità com a sola llengua vehicular entre els tres i els vuit anys, la línia d'escolarització en castellà seria suprimida en el curs 1994-95, amb la qual cosa la línia d'escolarització en occità assumia la lectoescriptura en occità des del començament i contemplava la presència de català i castellà com a assignatures (dues hores setmanals, només en la forma oral en els primers anys, i en la forma escrita en el darrer any de Cicle Inicial); la línia d'escolarització en català (on el català assumia el paper de llengua vehicular, i on el castellà i l'occità eren presents com a assignatures, en forma oral en els primers anys i en forma escrita en el darrer any) continuaria vigent dos cursos més i seria finalment suprimida en el curs 1996-97. En tot aquest procés de priorització de l'occità, restaria intacta l'organització de la presència de les llengües en els cicles Mitjà i Superior: en aquests nivells, les tres llengües es trobaven i es troben avui presents en una mesura proporcional (ensenyament de matemàtiques en castellà, de ciències naturals en català i de ciències socials en occità). Cal indicar, de passada, que el francès té una presència com a llengua vehicular en aquests dos cicles, com a llengua d'instrucció de l'assignatura d'"Educació Artística: Visual i Plàstica" en el segon any de Cicle Mitjà i primer any de Cicle Superior. A més, el francès compta amb dues hores setmanals als cicles Mitjà i Superior com a assignatura

de llengua estrangera, i l'anglès és ensenyat com a assignatura dues hores setmanals a Cicle Superior.

L'objectiu és que, en acabar l'educació primària, cada alumne compti amb un coneixement similar de les tres llengües oficials i amb un coneixement bàsic de francès i incipient d'anglès.

### **3. Descripció del treball de camp i de les eines utilitzades.**

Els enquestats provenen de tres grups d'edat (altrament dit, tres grups de nivells diferents d'escolarització): un grup format per tots els alumnes de la vall (deu centres) de segon any de Cicle Inicial d'ensenyament primari, un altre per tots els alumnes de segon any de Cicle Mitjà i el tercer per tots els alumnes de Cicle Superior.

Els factors controlats són: per una part, de tipus individual o sociolingüístic (quocient intel·lectual -QI, amb les categories 'alt', 'mitjà', 'baix'-, situació socioprofessional -SSP, amb les categories 'alta', 'mitjana', 'baixa'-, condició lingüística familiar -CLF: tres grups monolingües, tres grups bilingües, un grup trilingüe-), entre els quals la condició lingüística familiar es presentarà com a més important; i per una altra el model aplicat per l'escola quant a tractament curricular de les llengües, és a dir bàsicament la llengua vehicular -LV- de continguts entre els tres i els vuit anys d'edat per a cadascun dels alumnes, amb les tres categories corresponents: 'castellà', 'català', 'occità'. Mentre que la resta de dades van ser obtingudes a partir de qüestions directes per escrit, respostes individualment, el quocient intel·lectual va ser obtingut mitjançant l'aplicació de proves desprovistes de contingut lingüístic, també aplicades en treballs anteriors amb resultats satisfactoris (Serra, 1997: 96; Huguet, 1994).

Atès que el model de tractament de les llengües que analitzem ha anat evolucionant en els darrers anys (tal com s'explica en l'apartat anterior), en el sentit que l'opció que prenia el castellà com a llengua vehicular va ser suprimida en el curs 1994-95 i l'opció que prenia el català seria suprimida dos cursos més tard, en el moment en què duem a terme el treball de camp, en el curs 1999-2000, el grup d'alumnes de segon any de Cicle Inicial d'educació primària ja no havien tingut el castellà com a opció quant a llengua vehicular (aquests alumnes havien estat escolaritzats en el curs 1995-96). A l'hora de mostrar els resultats advertirem d'aquesta circumstància.

Atès que les proves havien de ser aplicades a alumnes des de 7 fins a 12 anys, vam utilitzar un tipus de test de QI per al grup de Cicle Inicial i un altre tipus per als grups de Cicle Mitjà i Cicle Superior. El primer era l'escala de color de Raven, en els formats A, Ab i B, amb dotze

elements en cada sèrie (Raven/Court/Raven, 1996), i el segon era el test de factor “g” de Cattell (Cattell/ Cattell, 1990), Escala 2-Forma A.

La primera variable dependent és la competència lingüística en cada llengua (en essència ús normatiu, formal, de la llengua): PG en occità, català o castellà. Les puntuacions s'estableixen sobre 100 en proves que inclouen, per una banda (PG1), exercicis de comprensió oral i escrita, expressió escrita, ortografia, coneixement de lèxic, de morfologia i de sintaxi, i per una altra (PG2) expressió oral i exercicis de lectura en veu alta. Les proves de PG1 tenen una mitjana de 90' de durada i són aplicades a tots els informants, mentre que les de PG2 solen durar al voltant de 15' i s'apliquen a un 25% d'informants. Per a català i castellà es van utilitzar proves ja aplicades en casos anteriors (Bel/Serra/Vila, 1992; Huguet/Vila, 1997). Les dades que oferirem pertanyen als resultats per a PG1 (els resultats per a PG2 tenen menys validesa en termes estadístics, però van mostrar contrastos paral·lels als de PG1). La prova d'occità va haver de ser construïda i validada al llarg del curs 1999-2000, a partir de la tasca d'un equip format per mestres, tècnics del Centre de Normalizació Lingüística de Val d'Aran i un membre del grup de recerca.

La mostra definitiva va estar formada per 231 alumnes repartits en els deu centres de la vall (prèvia eliminació de cinc subjectes que no havien completat les respostes per a les variables independents).

Els resultats serien analitzats a través d'un tractament estadístic (Statview II), on s'aplicaria entre d'altres una anàlisi de varianza (ANOVA) i la comparació de mitjanes de Scheffè ( $p < 0.05$ ).

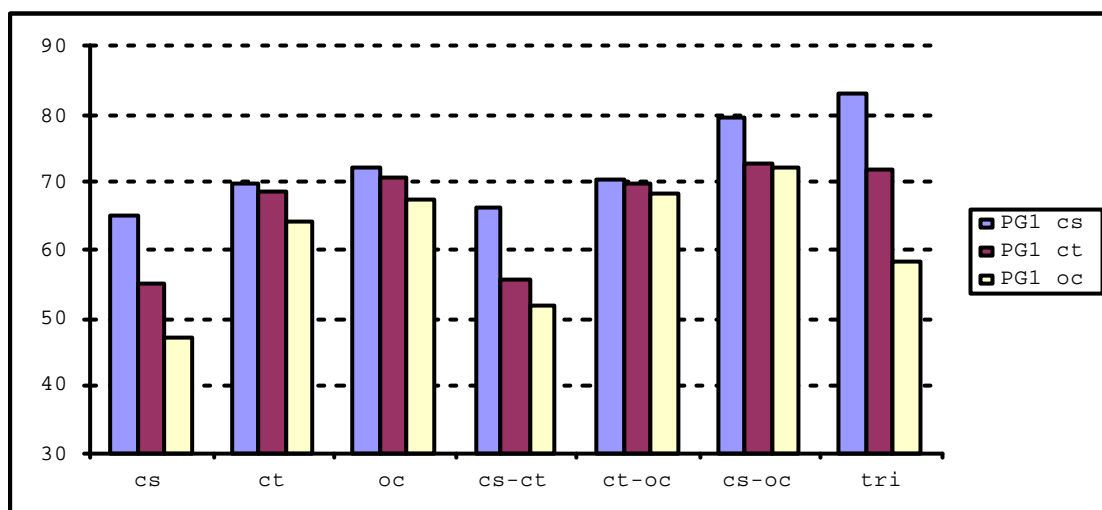
#### **4. Incidència de les variables independents.**

No comentarem ací, per motius d'espai, els resultats per a les variables QI i SSP, que per altra banda no van donar diferències significatives per si soles en cap cas.

Certament, la variable CLF es va mostrar molt més relacionada amb les diferències quant a competència en totes tres llengües, però especialment en català i occità, i de manera més evident a Cicle Mitjà i Cicle Superior (gràfic 1). De manera general, el que s'esdevé a Cicle Mitjà i Superior és que aquells grups on l'occità forma part de la CLF obtenen les puntuacions més altes per a totes tres llengües per separat. Al costat d'això, els monolingües en castellà i els bilingües català-castellà obtenen puntuacions baixes en català (PG1 ct) i occità (PG1 oc) i només veuen afavorit el castellà (PG1 cs), però sense arribar a puntuacions gaire altes en cap

cas. Aquestes diferències es fan especialment marcades a Cicle Superior: aquests dos grups de CLF hi obtenen puntuacions no especialment altes en PG1 castellà, i clarament baixes en català i occità (contrastos significatius en ANOVA,  $p < 0.05$ , en PG1 oc entre monolingües en castellà i monolingües en occità per un costat ( $F_{6,67}=3.532$ ) i bilingües castellà-occità per un altre ( $F_{6,67}=2.295$ ), i per a PG1 ct entre monolingües en castellà i monolingües en occità ( $F_{6,67}=2.343$ )).

**Gràfic 1.** Mitjanes de PG1 per grups CLF. Cicle Superior.

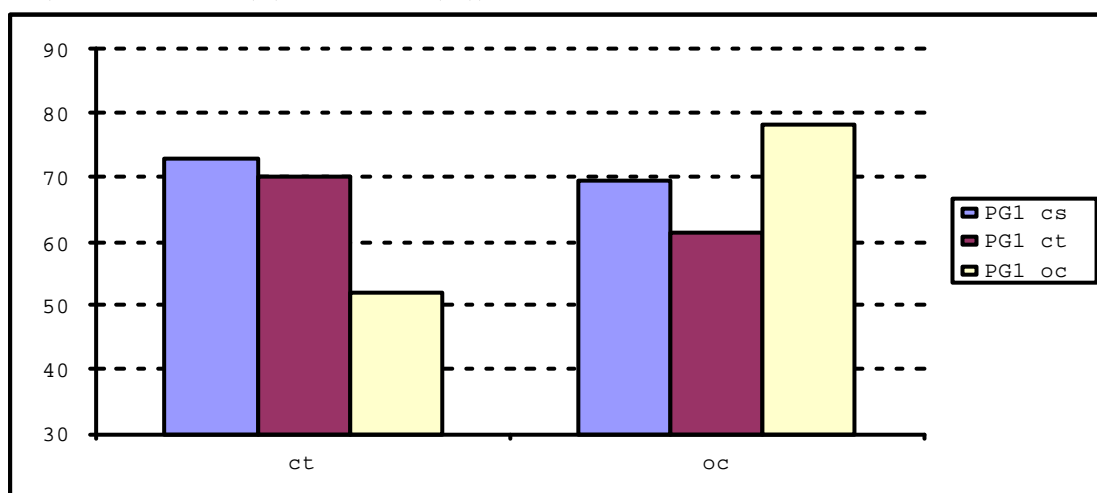


(variable independent en eix X: tipologies de CLF: monolingües en castellà (cs), català (ct) o occità (oc); bilingües en castellà-català (cs-ct), català-occità (ct-oc) o castellà-occità (cs-oc); trilingües (tri). Variables dependents en eix Y: PG1 per a castellà (PG1 cs), PG1 per a català (PG1 ct) i PG1 per a occità (PG1 oc)).

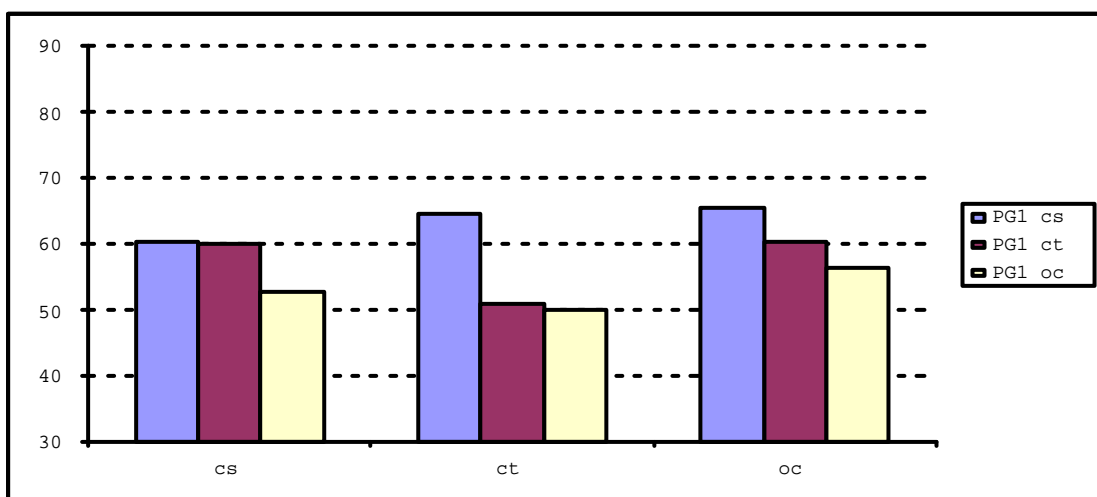
La variable LV també va mostrar una incidència clara en PG1. Per a Cicle Inicial, i en consonància amb el tractament curricular de les llengües, el grup LV català mostra puntuacions relativament mitjanes o altes en català i en castellà, i clarament baixes en occità, mentre que el grup LV occità mostra puntuacions força altes en occità i mitjanes en català i castellà (vg. les taules al final d'aquest paràgraf). Per a la puntuació en occità hi ha diferències significatives, en el sentit que l'occità es veu desafavorit en LV català: per a PG1 oc,  $F_{3,69}=19.307$  ( $p < 0.05$ ) (consulteu gràfics 2, 3 i 4 per a una anàlisi cicle per cicle). Si observem el que passa a Cicle Mitjà i Superior, ens adonem que només a Cicle Superior hi ha diferències significatives en comparar els grups LV, i això incideix especialment sobre català i occità a Cicle Superior. En realitat, el que s'esdevé a Cicle Mitjà, i encara més a Cicle Superior és que el grup LV occità obté les puntuacions més altes per a totes tres llengües separatament. Al mateix temps, i tal com hem apuntat, el grup LV català obté mitjanes força baixes per a català i occità i el grup LV castellà (que, tal com hem explicat en els apartats 1 i 2, havia estat suprimit en el curs 1994-95 i ja és absent a Cicle Inicial en el moment del treball de camp) se situa en una posició intermèdia en conjunt.

Les dades numèriques es poden veure representades, cycle per cycle i tot comparant entre elles les diferents línies quant a llengua vehicular, en els gràfics 2, 3 i 4. Tal com hem anat explicant, a Cicle Inicial hi ha contrastos significatius per a l'ANOVA en PG1 oc; a Cicle Mitjà no hi ha resultats significatius per a aquesta anàlisi estadística i a Cicle Superior trobem significativitat per a PG1 oc entre el grup de Llengua Vehicular occità i el grup de Llengua Vehicular català:  $F_{3,70}=6.425$  ( $p<0.05$ ); i per a PG1 ct entre el grup de Llengua Vehicular occità i els altres dos grups de Llengua Vehicular:  $F_{3,70}=6.303$  amb LV ct i  $F_{3,70}=2.932$  amb LV cs ( $p<0.05$ ). En altres paraules, el grup de Llengua Vehicular occità obté resultats superiors als dels altres dos grups per a totes tres llengües, especialment per a català i occità, i d'una manera especialment clara en els cursos superiors.

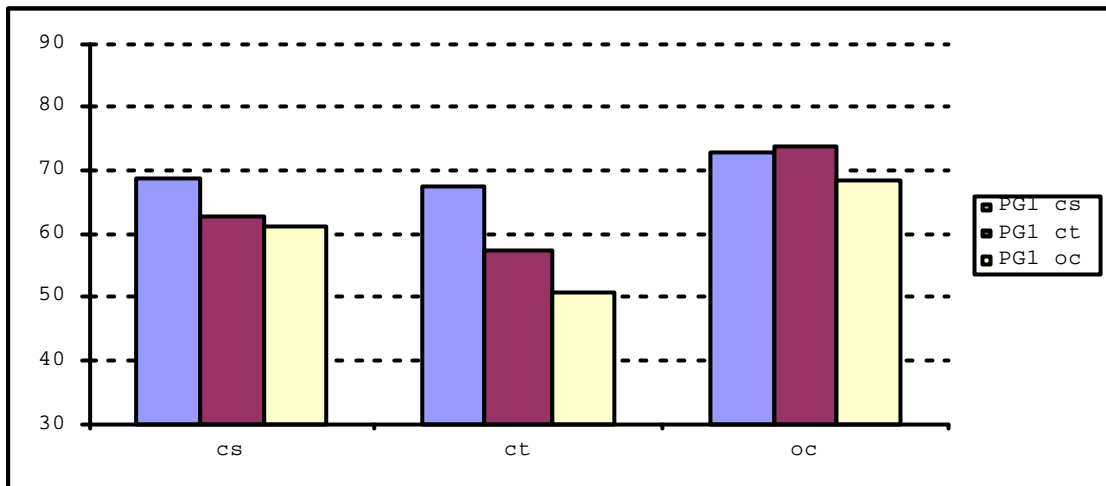
**Gràfic 2.** Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Inicial.



**Gràfic 3.** Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Mitjà.



**Gràfic 4.** Mitjanes de PG1 (en Y: castellà (PG1 cs), català (PG1 ct) i occità (PG1 oc)) per grups LV (en X: LV castellà (cs), LV català (ct) i LV occità (oc)). Cicle Superior.



També resulta sorprenent que el grup LV català doni resultats clarament baixos en català i, especialment, en occità, en els gràfics 3 i 4. Aquest fet, com hem vist, es relaciona amb contrastos estadísticament significatius a Cicle Superior. L'explicació d'aquests contrastos la vam obtenir en observar la composició d'aquest grup LV quant a Condició Lingüística Familiar dels alumnes: la majoria de subjectes, en el grup LV català a Cicle Superior, d'una manera significativa quant a distribució de freqüències, són de CLF castellanòfona monolingüe (observeu les taules 1 (a) i (b)):

**Taula 1(a)** Composició dels grups de LV per CLF. Nombre d'individus. Cicle Superior.

		LV					
		oc	ct	cs	Altres*	Total	
CLF	cs	5	15	6	7	33	
	ct	6	0	2	0	8	
	oc	4	3	8	0	15	
	cs-ct	1	3	3	0	7	
	ct-oc	3	1	1	0	5	
	cs-oc	1	1	3	0	5	
	tri	0	1	0	0	1	
	Total	20	24	23	7	74	

**Taula 1(b)** Composició dels grups de LV per CLF. Percentatges. Cicle Superior.

		LV									
CLF		oc		ct		cs		Altres*		Total	
		cs	15.15	25	45.45	62.5	18.18	26.09	21.21	100	100
	ct	75	30	0	0	25	8.7	0	0	100	10.81
	oc	26.67	20	20	12.5	53.33	34.78	0	0	100	20.27
	cs-ct	14.29	5	42.86	12.5	42.86	13.04	0	0	100	9.46
	ct-oc	60	15	20	4.17	20	4.35	0	0	100	6.76
	cs-oc	20	5	20	4.17	60	13.04	0	0	100	6.76
	tri	0	0	100	4.17	0	0	0	0	100	1.35
	Total	27.03	100	32.43	100	31.08	100	9.46	100	100	100

\*El grup "altres" correspon a alumnes que no entren en les categories de llengua vehicular oc, ct o cs, perquè procedeixen recentement d'altres medis escolars externs al que estudiem.

Tot observant els percentatges en el quadre 1 (b) ens adonem que la filera corresponent a CLF cs (monolingües en castellà) presenta un percentatge molt més alt en el grup LV ct (primera casella de l'esquerra a la segona doble columna: 45.45%) que no pas en els altres; o, en altres termes, la columna del grup LV ct presenta un percentatge molt més elevat per a la fila CLF cs que no pas per a les altres (primera casella de la dreta a la segona doble columna: 62.5%). Això ens indica una composició molt majoritària de monolingües en castellà per al grup que tenia el català com a llengua vehicular.

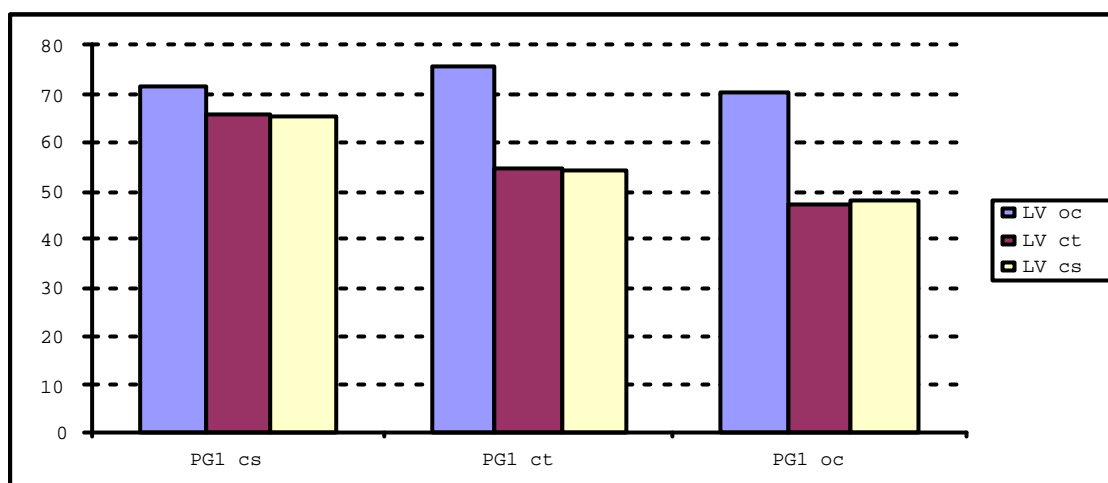
La circumstància que exposem propicia que aquest grup de LV català obtingui resultats baixos a causa de la manca de flexibilitat del sistema: cada línia d'escolarització havia estat concebuda com una tria opcional que en principi havia de respondre a la CLF de cada alumne (alumnes hispanòfons per a LV castellà, alumnes catalanòfons per a LV català i alumnes occitanòfons per a LV occità). El que el model no preveia era que LV català fos una opció escollida majoritàriament per alumnes de CLF hispanòfona (i en general monolingües). En canvi, en el grup de LV occità, la composició més equilibrada quant a condició lingüística familiar i la predisposició del personal docent, especialment sensibilitzat envers l'occità, fa que aquesta opció LV gaudeixi de les condicions necessàries per al funcionament positiu d'un model d'educació en llengua minoritària: es flexibilitza de cara a l'acolliment d'alumnes que no tenen com a pròpia aquella llengua.

Les dades que mostrem donen a entendre que la presència de la llengua minoritària com a llengua familiar o com a vehicle d'ensenyament no dóna lloc a cap mena de dèficit en l'assoliment d'una competència suficient en cap de les tres llengües. O, altrament dit, que no hi ha un conflicte entre la difusió simultània de tres normes diferents, amb graus diferents de presència social, i l'assoliment d'un domini prou alt de totes tres separadament. Al contrari, de manera significativa, l'assoliment d'un domini equilibrat té un reflex implícit en una habilitat més alta per a cadascuna de les tres llengües separadament. Una explicació possible derivaria del fet que l'equilibri en el trilingüisme reforça una competència comuna que després es reflecteix en cada llengua per separat; molt probablement, aquella mena de trilingüisme afavoreix una consciència metalingüística incipient que afavoreix usos elaborats del llenguatge, com ara l'ús escrit. Una condició per tal que aquest equilibri sigui assolit és que el sistema d'ensenyament (i el personal que l'aplica) estigui preparat per a acollir alumnes al·lòfons en relació al medi autòcton.

Per tal d'afinar els contrastos produïts pel factor LV, que ens interessava de manera especial, vam separar els grups CLF dins de cada grup LV i després vam fer una comparació entre els grups LV dins de cada grup CLF (així comparàvem els resultats, per a cada tipologia de condició lingüística familiar, dels diferents models d'escolarització segons la llengua vehicular emprada). D'aquesta manera també vam poder saber quin dels dos factors (CLF o LV) produïa més diferències entre grups. Vam veure que, dins de cada grup LV no hi havia diferències importants si comparàvem entre ells els diferents grups de CLF. Però, en sentit invers, en analitzar un per un els diferents grups de CLF, a l'interior d'un d'ells hi havia contrastos importants en comparar els diferents subgrups establerts en funció de la LV: en concret, el grup CLF monolingüe castellanòfon obtenia mitjanes més altes per a les tres llengües a la línia LV occità que en les altres dues línies, amb contrastos especialment significatius en l'ANOVA per a les puntuacions de PG1 oc ( $F_{5,14}=3.478$  entre LV oc i LV ct ( $p<0.05$ )) i PG1 ct ( $F_{5,14}=3.436$  entre LV oc i LV ct ( $p<0.05$ ))<sup>3</sup>.

En el gràfic 5 observem com el grup LV oc (escolaritzat en occità fins als sis anys d'edat) és el que obté les puntuacions més altes en totes tres llengües (en tots tres PG1). És a dir que els monolingües en castellà assoleixen una competència molt més alta per a occità i català en ser escolaritzats en occità, i això sense afectar negativament el castellà, ans al contrari. El grau d'equilibri entre llengües que assoleix el grup LV oc també es fa evident en el gràfic 5, sense deixar de tindre en compte que l'occità sempre obté els resultats més baixos i el castellà els més alts.

**Gràfic 5.** Mitjanes de cada PG1 per grups LV. CLF monolingüe castellà. Cicle Superior.



En resum, doncs, es pot dir que:

- la presència de l'occità, tant en qualitat de llengua familiar com en qualitat de llengua vehicular d'ensenyament, afavoreix una competència alta en totes tres llengües. La raó que hi veiem és que aquesta presència afavoreix una anàlisi metalingüística incipient que propicia l'assoliment d'usos elaborats del llenguatge;
- els resultats assolits per cadascuna de les llengües reflecteixen la situació social d'aquestes: que el castellà obtingui els resultats més alts i l'occità els més baixos s'explica, al nostre entendre, perquè una menor presència social deriva en un grau més alt de vacil·lació en el domini de les formes normatives.

---

<sup>1</sup> El punt de partida en termes amplis es troba en la famosa distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu (Lambert, 1979: 190-191). En aquesta idea inicial, la distinció entre tots dos tipus de bilingüisme resulta del fet que les llengües en presència poden rebre atribucions diferents quant a prestigi. Però no està fora de lloc demanar-se pels factors pròpiament lingüístics: les possibilitats quant a diversificació estilística i quant a contacte amb usos elaborats que són sancionats per l'escola. Aquests factors necessàriament han d'incidir en el bagatge lingüístic en L1 que els escolars posseeixen en entrar o en progressar dins del sistema d'escolarització en L2, i secundàriament s'imbriquen en la valoració que aquests facin tant de la pròpia llengua com de les altres amb les quals mantinguin contacte.

El plantejament esmentat és coherent amb els resultats finals de l'experiència canadenca i també explica els resultats positius que obtenen grups d'immigrants o minories ètniques en programes que assignen funcions rellevants a llengües i cultures tradicionalment marginades (Ngalasso, 1990; Biniés, 1991; Domènech/Landa, 1991); i fins i tot permet postular la inadequació de certs programes que condemnen al fracàs alumnes de llengua minoritària que reben l'educació en L2 (Baetens Beardsmore, 1986).

Un enfocament específicament lingüístic és proposat per Cummins (1979) a través de la hipòtesi d'interdependència. El desenvolupament interdependent entre llengües, postulat per aquesta hipòtesi, indicaria que en condicions en què l'entorn lingüístic facilita l'adquisició d'habilitats en L1, l'exposició intensa a l'L2 serà facilitadora en l'adquisició de competència en aquesta llengua sense perjudici per a l'anterior.

<sup>2</sup> L'organització del sistema escolar a l'Estat espanyol estableix tres anys d'educació preescolar entre els tres i els sis anys d'edat (P3, P4 i P5) i a continuació sis anys d'educació primària dividits en tres cicles de dos anys cadascun: Cicle Inicial (de sis a vuit anys d'edat), Cicle Mitjà (de vuit a deu anys d'edat) i Cicle Superior (de deu a dotze anys d'edat).

<sup>3</sup> Per a tots dos PG1 trobem contrastos menys significatius entre LV oc i LV cs, en concret per a la comparació de mitjanes Fisher PLSD, que resulta menys exigent quant a significativitat.

## Referències bibliogràfiques.

- BAETENS BEARDSMORE, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BEL, A. & SERRA, J.M./VILA, I. (1992): *El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990*. Document no publicat. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- BINIÉS, P. (1991): "Educació bilingüe a Nicaragua". *Perspectiva escolar*. 160. 63-65.
- CATTELL, R.B. & CATTELL, A.K.S. (1990): *Test de Factor "g"*. Escalas 2 y 3 Madrid: TEA.
- CLIMENT, T. (1986): *Realitat lingüística a la Val d'Aran*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* 49 (2). 222-251.
- DOMÈNECH, F. & LANDA, S. (1991): *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California)*. Castelló de la Plana: Autores.
- GARGALLO, J. E. (1999): "Unha encrucilhada pirenaica: a variedade occitana do Val de Arán". *Estudios de sociolingüística románica*. Universidade de Santiago de Compostela. 319-340.
- GARGALLO, J. E. (2001): "Aranés, mirandés, ¿Valego?. Tres enclaves romances de fronteira, tres retos de supervivencia e preservación da identidade na Europa do novo milenio". *A trave de ouro. Publicación galega de pensamento crítico*. 47. Vol. III. Any XII. Juliol-agost-setembre 2001. 349-363.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. & SAN FABIÁN, J. (1996): *La escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres: Editora del Norte.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): "The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students". State Department of Education: *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators*. Sacramento: California State Department of Education.
- HUGUET, À. (1994): *Conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón e implicaciones curriculares del tratamiento de las lenguas*. Universitat de Lleida, Departament de Pedagogia, Psicologia i Sociologia de l'Educació.
- HUGUET, À. & VILA, I. (1997): "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia lingüística de escolares bilingües". *Infancia y aprendizaje* 79. 21-34.

- HUGUET, À. & VILA, I. & LLURDA, E. (2000): "Minority Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis". *Journal of Psycholinguistic Research*. vol. 29 (3). 313-333.
- LAGARDA, Ch. (1986): "Multilinguisme e ensenhament en Val d'Aran". *Lengas* 19. 35-61.
- LAMBERT, W.E. (1979): "Language as a Factor in Intergroup Relations". GILES, J./ST CLAIR, R. (eds.): *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell. 186-192.
- LAMUELA, X. (1987a): "El caràcter simbòlic de les convencions gràfiques i la identitat aranesa". LAMUELA, Xavier (1987b). 159-171.
- LAMUELA, X. (1987b): *Català, occità, friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*. Barcelona: Quaderns Crema.
- LAMUELA, X. (1989): "Vers l'oficialité de la langue occitane au Val d'Aran". Comunicació a *Languages et Régions en Europe. 3e Rencontres Nationales de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP)*. Albi, 14 i 15 d'octubre 1989. CREO i CDDP del Tarn.
- NGALASSO, M.M. (1990): "El francés en África: situación, estatus, problemas de enseñanza". SIGUAN, M. (coord.): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE-Horsori. 173-180.
- PERERA, J. (1988): "Quatre llengües per a una escola: el cas aranès". *Actes del VIII Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Vol. I. Tolosa de Llenguadoc. 177-187.
- PUEYO, Miquel (1996): *Tres escoles per als catalans*. Lleida: Pagès Editors.
- RAVEN, J.C.; COURT, J.H. & RAVEN, J. (1996): *Test de Matrices progresivas; Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- SERRA, J. M. (1997): *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SUÏLS, J. & HUGUET, Àngel (2001): "The Occitan Speech Community of the Aran Valley". Turell, M.T. (ed.): *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters. 141-164.
- SUÏLS, J.; HUGUET, À. & LAPRESTA, C. (2001): "Una enquesta de coneixement i ús de les llengües a la Vall d'Aran. Comparació entre la situació a l'any 2000 i la situació a l'any 1984". *Llengua i ús* 22. Tardor 2001.
- VIAUT, A. (1987): *L'Occitan Gascon en Catalogne: le Val d'Aran. Du vernaculaire au formel*. Bordeus: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.<sup>4</sup>
-