

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS: "Evaluación de la enseñanza del aragonés en centros públicos de Educación Infantil y Primaria", *Luenga & fablas*, 22 (2018), pp. 9-25.

Evaluación de la enseñanza del aragonés en centros públicos de Educación Infantil y Primaria

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS
(*Universidad de Zaragoza*)

Resumen. A pesar de que se han cumplido dos décadas de la entrada del aragonés en la escuela, todavía son escasos los datos sobre su situación y perspectivas de futuro en el ámbito educativo. Con el fin de realizar una aportación en este sentido, desarrollamos una investigación exploratoria centrada en el análisis de las actitudes hacia el aragonés de la comunidad educativa altoaragonesa, así como en la evaluación de la competencia comunicativa en esta lengua alcanzada por el alumnado que la cursa. En esta ponencia presentamos los datos relativos a la competencia en aragonés del alumnado que cursa la materia, recopilados a través de una técnica mixta que combinaba un instrumento cuantitativo y un instrumento cualitativo. Los resultados muestran la insuficiencia del modelo implementado hasta nuestros días para la enseñanza del aragonés en lo que respecta a la supervivencia de la lengua, puesto que el alumnado que no lo tiene como L1/L2 no alcanza un nivel de competencia básico en términos de expresión.

Palabras clave: lengua aragonesa, competencia comunicativa, estudio de diarios. evaluación escolar.

Abstract. Although it is the 20 years since Aragonese language was introduced in some schools of Huesca's province, there is still little scientific data about the situation and prospects of this language in the educational area. With the aim of providing evidence about this issue, we developed an exploratory research under a mixed methodology, and focused on the attitudes towards Aragonese language of Primary Education students in Huesca province and the communicative competence of those children who are learning Aragonese. In this paper we analyse the data referring to the communicative competence of children that are learning Aragonese. These data were obtained under a double method (qualitative and quantitative). Results show the insufficient competence achieved by those children who don't have Aragonese as their L1/L2, in terms of grammar and expressive skills.

Key words: Aragonese language, communicative competence, diaries research, student evaluation.

1. Introducción

En la actualidad, es un hecho consabido que la mayor parte de la riqueza lingüística del planeta se encuentra en grave riesgo de desaparición. A pesar de la variabilidad que deriva del hecho de tratar con sistemas *vivos* como son las lenguas, en continua evolución tanto desde la perspectiva puramente lingüística como sociolingüística, en nuestros días se acepta que solo alrededor del 10% de las lenguas del mundo se encuentra exento de riesgo de desaparición (Crystal, 2000). Y entre la mayoría de las lenguas en un estado vital comprometido se encuentran alrededor de 120 idiomas europeos, los cuales reciben la denominación de *lengua regional o minoritaria* (Consejo de Europa, 1992).

La puesta en valor de esta pluralidad lingüística ha llevado a un buen número

de estados de la Unión Europea a desarrollar políticas en favor de la conservación de sus lenguas minoritarias, siguiendo las recomendaciones de instituciones como el Consejo de Europa (1992, 1995, 2003, 2010), la Comisión Europea (1996) o el Parlamento Europeo (1981, 1987, 1994, 2013), desde las cuales, durante las últimas décadas, se ha reiterado la conveniencia de proteger las lenguas minoritarias.

El caso de la Comunidad de Aragón ha sido distinto al de otros territorios europeos, con un tardío reconocimiento institucional de su pluralidad lingüística y con un desarrollo limitado de acciones en pro de la salvaguarda del aragonés y del catalán de Aragón, cuyo reflejo se encuentra en la no aplicada *Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón* y en la controvertida *Ley 3/2013 de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón*. En lo que respecta concretamente a la lengua aragonesa, a pesar de no contar con un censo lingüístico riguroso, se acepta la ruptura casi completa de su transmisión intergeneracional como lengua nativa en nuestros días, tal y como apunta la UNESCO en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (Moseley, 2010), al clasificar a esta lengua bajo la categoría núm. 2 dentro de la escala de 5 niveles del documento.

Esta realidad ha puesto de manifiesto la necesidad de que las instituciones aragonesas desarrollen acciones de planificación lingüística que garanticen ya no solo la salvaguarda sino la revitalización del aragonés, entre las cuales el desarrollo de la lengua minorizada en el ámbito educativo, junto a otros, resulta indispensable. Sin embargo, lejos de esta premisa, ampliamente sostenida desde el ámbito de la Sociolingüística internacional (cf. Fishman, 1991, 2001), la presencia del aragonés en las aulas ha sido y continúa siendo muy limitada.

Así, tras décadas de lo que algunos autores denominan como *lingüicidio* o *glotofagia* (cf. Campos, 2016), el aragonés se introdujo en la escuela en el curso 1997/1998 aunque de un modo parcial, como materia no curricular, impartida en horario extraescolar y tan solo en cuatro centros “piloto” de la provincia de Huesca. En la actualidad, tras dos décadas de su llegada a las aulas, si bien ha aumentado el número de centros que ofrecen la asignatura y el de alumnos que la cursan, su situación sigue caracterizándose por la precariedad, derivada de una laxa y ambigua regulación. Así, en síntesis, la del aragonés es una enseñanza cuya incorporación en un centro escolar depende de la voluntad del claustro y no del alumnado o de sus familias. Además, siguiendo la normativa vigente, el aragonés recibe un tratamiento muy diferente en las distintas escuelas en las que se enseña y, hasta el año 2017, no ha contado con una regulación curricular adecuada (cf. Campos, Martínez y Paricio, 2016). La precaria realidad de la enseñanza del aragonés ya se hizo manifiesta en el año 2008, cuando se cumplía una década de su introducción en las aulas:

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados, etc., unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés, han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa [...], en los cursos transcurridos hasta la fecha (Huguet *et al.*, 2008: 20).

En la práctica, la ambigüedad que ha caracterizado la introducción y desarrollo del aragonés en el ámbito escolar, se ha traducido en que, a pesar de que desde el año 2007 es posible impartir una parte de los contenidos curriculares en aragonés, ningún centro ha solicitado hasta nuestros días utilizar esta lengua como vehículo de la enseñanza. Así, su impartición se ha limitado a una o dos sesiones semanales como asignatura dentro y/o fuera del horario lectivo.

Esto supone que, en la actualidad, en las localidades en las que todavía existen niños hablantes nativos de aragonés el tipo de educación lingüística recibida responda a un sistema de tipo *submersivo* (Arnau, 1992; Skutnabb-Kangas, 1988), dado que la lengua dominante es la vehicular y queda impuesta a los niños que no la tienen como lengua materna, perdiendo en última instancia la lengua y cultura propias. Así, ni siquiera en el mejor de los casos, el de aquellos centros de territorios bilingües en los que se ofrece la enseñanza del aragonés como materia extraescolar, podemos hablar de sistemas de *segregación* (también clasificados como inapropiados para la conservación de la lengua minoritaria de los escolares), ya que en este tipo de modelos la lengua dominada es una materia curricular que se enseña durante algunas horas a lo largo de la semana. Cualquiera de estos dos sistemas quedan muy lejos de los democráticos modelos de *mantenimiento* e *inmersión* que se han demostrado efectivos para acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje en territorios plurilingües.

De este modo, si repasamos la teoría sobre la enseñanza de las lenguas minoritarias en situaciones de contacto lingüístico, encontramos ejemplos a nivel europeo (cf. Ó Laoire, 2007) y estatal que apuntan al fracaso del tratamiento de la lengua propia como materia y no como lengua vehicular de la enseñanza. En este sentido, ya se señalaba en el I Congreso Internacional “Expolingua”, celebrado en 1988, que la meta de recuperar el uso de una lengua minoritaria, en este caso el euskera, “es inalcanzable introduciendo tres o cuatro horas del euskara a modo de asignatura de lengua segunda, y menos cuando se trata de una lengua minoritaria y minorizada” (Siguán, 1989: 84). De este modo, se apuntaba que para la recuperación de una lengua es esencial generar alumnos bilingües y que esto solo se consigue a través de modelos bilingües. A este respecto, se destacaba que:

no basta con que algunos profesores enseñen euskara, todos los profesores del centro tienen que conocer, o al menos entender, el euskara. Y para el profesorado que no se sienta estimulado a ello deberán existir vías de reconversión, solo factibles, naturalmente, si existe una gran voluntad y una capacidad política (Siguán, 1989:84).

Teniendo en cuenta estos referentes, y a la vista de la carencia de estudios centrados en el análisis de la situación y resultados de la enseñanza escolar de la lengua aragonesa, decidimos elaborar un proyecto de investigación de naturaleza exploratoria que permitiera aportar algunas claves acerca de esta realidad. De este modo, se diseñó una investigación centrada en el análisis tanto de la situación de la lengua aragonesa en las aulas como de sus perspectivas de futuro, con una amplia muestra y en la que se recopilaban datos, cuantitativos y/o cualitativos, en todos los centros de Educación Infantil y Educación Primaria del territorio oscense

situado en la zona de influencia histórica del aragonés según el *Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001* (López, 2012). La investigación se focalizó en el estudio de dos constructos: las *actitudes lingüísticas* de la comunidad educativa al completo (equipos directivos, claustros, familias, docentes de aragonés, alumnado de Educación Primaria) y la *competencia en comunicación lingüística* en aragonés del alumnado que cursaba esta asignatura (cf. Campos, 2015).

Dado el limitado tiempo disponible para la exposición, que no permite abordar los resultados de todo el trabajo, en esta ponencia nos centraremos en los datos recopilados entre el alumnado que cursa aragonés en relación a su competencia en esta lengua. De este modo, expondremos los resultados obtenidos por medio de dos herramientas: una de naturaleza cuantitativa (adaptación de la prueba de diagnóstico para la lengua extranjera elaborada por el Gobierno de Aragón para la evaluación de la competencia comunicativa en aragonés) y una de naturaleza cualitativa (diarios de seguimiento de las clases de aragonés).

2. Prueba de diagnóstico sobre la competencia comunicativa en aragonés

2.1. Objetivos e hipótesis de partida

Los objetivos de esta parte de nuestra investigación fueron:

1) Constatar en qué medida la enseñanza del aragonés, tal y como se ha desarrollado hasta nuestros días, garantiza la competencia comunicativa en esta lengua entre el alumnado que no la tiene como L1/L2, así como entre el alumnado que la ha recibido por transmisión intergeneracional.

2) Explorar en qué medida afectan las características en las que se enseña el aragonés en cada centro donde se puede considerar una L3 en el grado de competencia alcanzado por el alumnado.

En coherencia con el marco teórico de nuestra investigación, el cual excede los límites de esta ponencia, nuestras hipótesis de partida para esta parte del estudio fueron las siguientes:

1) La enseñanza del aragonés tal y como se ha implementado desde 1997 hasta nuestros días no garantiza una competencia comunicativa suficiente entre el alumnado de territorios de empleo histórico pero no actual de la lengua (alumnado que no la tiene como L1/L2).

2) En el territorio donde el aragonés se aprende como una L3, las características de esta enseñanza en cada centro (impartición dentro o fuera del horario escolar, por un docente con o sin dilatada experiencia, en grupos nivelares o multinivelares y en grupos numerosos o no numerosos), influirán en el nivel de competencia comunicativa en aragonés alcanzada por el alumnado.

2.2. Metodología

Dentro de la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del aragonés, no contábamos con ningún precedente en la evaluación de cualquiera

de las destrezas que componen la competencia en comunicación lingüística. Con el ánimo de adaptar nuestra evaluación a las desarrolladas para otras áreas lingüísticas de la Educación Primaria de la Comunidad con las cuales estaba familiarizado el alumnado, se tomó como referencia la prueba diseñada por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística en la lengua extranjera en segundo ciclo de Educación Primaria durante el curso académico 2009/2010. Esta prueba consta de tres apartados diferenciados en los que se evalúan cuantitativamente la comprensión oral, la comprensión escrita y el dominio de cuestiones gramaticales básicas. Sin embargo, de acuerdo a lo desarrollado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), respecto a la competencia comunicativa, son cuatro los ejes que deben trabajarse de forma complementaria en el aula de lengua para desarrollar adecuadamente dicha competencia: saber hablar, escuchar, leer y escribir. De este modo, y con el objetivo de obtener un corpus de datos más completo, se decidió ampliar el instrumento con una prueba de expresión escrita, tomando como referencia los siguientes estándares del MCER (nivel A1/A2): “Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas” / “Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien”. De este modo, como complemento a la prueba adaptada de la del Gobierno de Aragón, se solicitó a los participantes que escribieran un texto de extensión libre sobre cualquier tema que les resultase de interés o del que se sintieran capaces de dar algún tipo de información en aragonés. Además, se animó al alumnado a que, en el caso de que se sintiera incapaz de escribir en aragonés, compusiera su redacción en castellano pero introduciendo léxico o cualquier rasgo gramatical que conociera de la lengua.

Para llevar a cabo el proceso de validación, una vez adaptado el instrumento, se envió a cuatro expertos en Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Zaragoza y a cuatro expertos en enseñanza del aragonés en Educación Primaria. Una vez recibidos los informes, se realizaron modificaciones como el diseño de varios instrumentos: uno en aragonés común o estándar para su aplicación en los centros situados en zonas de empleo histórico pero no actual del aragonés y otro(s) en la variedad propia del territorio en el que se localizaba cada centro Tipo – L1/L2. Además, las grabaciones para la prueba de comprensión oral también se prepararon respetando la variedad dialectal de cada contexto. Finalmente, antes de la aplicación definitiva de la prueba se realizó un pilotaje con una muestra de 31 alumnos (cf. Campos, 2015).

Para la corrección de las pruebas adaptadas del instrumento del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, se respetó el peso de cada apartado establecido por dicha institución, de modo que la competencia en comprensión oral puntuó 35 puntos sobre 100, la competencia en comprensión escrita puntuó 35 puntos sobre 100 y la competencia en gramática puntuó 30 puntos sobre 100. Teniendo en cuenta estos porcentajes, se calculó la media para cada uno de los apartados y para la prueba completa en el caso de cada alumno.

Para la evaluación de las producciones escritas, a pesar de que en la prueba de pilotaje se optó por una evaluación de naturaleza cualitativa, en el estudio definitivo se estimó oportuno generar una nueva herramienta, más compleja y

de tipo cuantitativo, que permitiera una valoración de los textos más detallada y objetiva.

Para ello, se decidió revisar las herramientas elaboradas para la corrección de textos en las pruebas de evaluación de diagnóstico (Educación Primaria) de otras Comunidades del Estado con lenguas propias. Finalmente, adaptamos nuestra herramienta a partir de la rúbrica elaborada por el Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación de Navarra para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística del castellano y el euskera en Educación Primaria (Sanz, 2009).

Nuestro instrumento contó con un total de 14 ítems mediante los cuales se valoró la corrección, la cohesión, la adecuación y la coherencia de cada texto (mientras que en el original el total era de 42 ítems y se valoraba también la planificación). Como en la prueba de referencia, cada uno de los ítems contó con 3 niveles de calificación posible: “Sí”, “Parcialmente” y “No”. Para la obtención de las puntuaciones de cada texto también se adaptaron los criterios seguidos en la prueba de referencia (Sanz, 2009), resultando las puntuaciones que recogemos en la Tabla 1.

Plantilla adaptada		
Niveles	Entre 0 y 18 puntos	Nivel 1
	Entre 19 y 27 puntos	Nivel 2
	Entre 28 y 32 puntos	Nivel 3
	Más de 32 puntos	Nivel 4
	Máximo posible: 35 puntos	

Tabla 1. Puntuaciones para cada uno de los niveles (adaptación según la referencia de Sanz, 2009).

De nuevo en coherencia con el documento de referencia, se consideró como superada la prueba cuando el texto alcanzara como mínimo la puntuación del Nivel 2.

Las pruebas de ANOVA y Brown Forsythe nos permitieron comprobar los efectos de las variables independientes que tuvimos en cuenta para explicar las diferencias en la variable dependiente (la competencia en aragonés del alumnado). Por otra parte, las pruebas de Sidak y Games Howel nos permitieron concretar los detalles de las diferencias encontradas. El nivel de significación fue del .05.

Las variables independientes para la realización de las comparaciones de medias fueron: ciclo, conservación de la lengua en la localidad, situación lingüística familiar (bilingüe o monolingüe), tamaño del grupo en el que cursa, tipo de agrupamiento, horario en el que cursa y número de años del docente de aragonés en el centro.

Finalmente, cabe destacar que el control de la variable “conocimientos del aragonés como L1/L2” fue efectivo dado que los niños que contaban con esta característica quedaron repartidos de forma equilibrada entre los diferentes grupos para la comparación de las medias respecto al resto de variables independientes.

2.3. Muestra

En el momento en el que desarrollamos esta parte de nuestro trabajo de campo, el aragonés se enseñaba en un total de total de 10 colegios, cinco colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y cinco colegios rurales agrupados (CRA). En total, estos centros agrupaban a un total de 24 escuelas del territorio altoaragonés.

Dada la variable realidad sociolingüística del Alto Aragón, así como el distinto tratamiento que el aragonés recibe en las escuelas en las que se enseña, clasificamos los centros por medio de tres etiquetas: los situados en lugares donde todavía existe un bilingüismo social y parte del alumnado lo tiene como lengua materna (centros L1/L2), los situados en zonas de influencia y empleo histórico de la lengua y en los que se enseña dentro del horario escolar (el aragonés es asemejable a una L3 para el alumnado, por lo que los consideramos de tipo L3-escolar); y los situados en zonas de influencia y empleo histórico de la lengua y en los que se enseña en horario extraescolar (L3-extraescolar).

La muestra evaluada estuvo compuesta por el alumnado de 2º y de 3º ciclo de todos los centros en los que se enseñaba el aragonés. En total, participaron los 96 alumnos de nueve de los diez centros en los que se enseñaba, dado que en uno de ellos solo se impartía en la etapa de Educación Infantil.

2.4. Resultados

En cuanto a la comprensión oral los resultados son positivos en todos los casos, por lo que todos llegarían a alcanzar la puntuación mínima exigible para obtener una calificación de “aprobado” en esta destreza. En cualquier caso, cabe señalar que encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del tamaño del grupo, siendo superiores los resultados entre los alumnos que cursan la materia en grupos más reducidos. Asimismo, podemos decir que es mayor el desarrollo de la competencia en comprensión oral cuando la extraescolar de aragonés se cursa al final de la jornada que cuando se cursa al mediodía, tras la comida (sig.002). Sin embargo, el resto de variables no reportan diferencias estadísticamente significativas (curso, ciclo, tipo de grupo en cuanto a heterogeneidad de niveles, condición lingüística familiar, conservación del aragonés en la localidad, experiencia del docente).

En cuanto a la comprensión escrita, también son positivos los resultados en todo el alumnado, y tampoco encontramos diferencias significativas en función de las siguientes variables: curso, ciclo, número de alumnos en el grupo, tipo de agrupamiento y conservación del aragonés en la localidad. Sin embargo, sí encontramos diferencias significativas (sig.014) en función de la condición lingüística familiar del alumnado. De este modo, los niños que utilizan el aragonés en el hogar presentan medias considerablemente más altas que los que no tienen el aragonés como L1/L2. También la experiencia del docente reporta diferencias significativas (sig.000), en concreto entre el alumnado que cursa aragonés con un docente que lleva menos de 5 años en el centro y el que lleva más de 10. Por lo tanto, parece ser que la competencia en comprensión escrita del aragonés es mayor cuando el docente está asentado en el centro.

Ya en cuanto al dominio gramatical, los resultados muestran una realidad diferente, dado que el alumnado que aprende el aragonés como una L3 no alcanza la puntuación mínima para considerar su prueba como “aprobada”. En cuanto a la significatividad de las variables dentro de esta destreza, si tomamos como variable independiente el curso, vemos que las diferencias son significativas (.010) entre los alumnos de 3º y 6º curso, siendo la competencia de estos últimos superior. Sin embargo, las medias no reportan diferencias significativas en función del ciclo en el que se encuentra el alumnado (2º y 3º ciclo). Sí que son relevantes (.000) las diferencias en función del contexto lingüístico, con medias muy superiores en el caso del alumnado que vive en territorios donde el aragonés es L1/L2 de buena parte de la población. En coherencia con lo anterior, también existen diferencias significativas en función de si el alumno tiene el aragonés como lengua materna o no (sig.000).

En cuanto al tamaño del grupo, encontramos diferencias entre los grupos de más de 15 alumnos frente a todos los demás por lo que, en resumidas cuentas, podemos decir que el peor conocimiento de la gramática del aragonés se encuentra entre el alumnado que lo cursa en grupos de más de 15 alumnos. En relación a las agrupaciones, también encontramos diferencias en función del tipo de grupo, siendo los que tienen una mayor heterogeneidad de cursos los que presentan unas medias considerablemente más bajas.

En coherencia con los resultados anteriores, también encontramos diferencias significativas en la competencia gramatical según el horario en el que se cursa la materia, siendo la hora extraescolar del mediodía la que reporta unas puntuaciones más bajas (significativamente diferentes respecto a los que lo cursan como extraescolar al final de la jornada (sig.004) y los que lo cursan en horario escolar (sig.026).

Además, de nuevo la experiencia del docente de aragonés reporta diferencias significativas, siendo el caso de los niños que lo cursan con un docente que lleva hasta 5 años en el puesto destacablemente inferiores respecto a los alumnos que tienen un profesor que lleva más de 10 años en el centro (sig.000).

Finalmente, en cuanto a la expresión escrita encontramos una gran cantidad de alumnos que declinaron realizar la prueba por considerar que no tenían ningún tipo de competencia para realizarla (solo la completaron 32). En coherencia con los resultados anteriores, la mayor parte de ellos eran pertenecientes a grupos que cursaban el aragonés como L3, extraescolar, en el horario de la comida.

En cuanto a las variables, encontramos diferencias significativas en función del curso, en concreto entre el alumnado de 3º y el de 6º (sig .018). También son significativas las diferencias en función del ciclo (.016), siendo superiores en el caso del alumnado de 3º ciclo, y las medias son nuevamente significativamente distintas en función del grado de conservación del aragonés en la localidad, siendo superiores donde es L1/L2 de una buena parte de la población (sig .000). En coherencia con ello, son muy superiores las medias del alumnado que utiliza esta lengua en el hogar (sig .000).

En cuanto al tamaño del grupo también encontramos diferencias significativas,

siendo inferiores las medias de los grupos de más de 15 alumnos respecto a todos los demás. Asimismo, existen diferencias significativas (sig.046) entre el alumnado que cursa el aragonés en horario extraescolar tras la comida y el que lo cursa en horario extraescolar tras la jornada de la tarde, siendo superior la puntuación en este segundo caso.

También encontramos diferencias significativas según la experiencia del docente. En concreto, las diferencias (sig.014) se encuentran entre el alumnado que cursa aragonés con un docente que lleva menos de 5 años en el centro y el que lo cursa con uno que lleva más de 10 años impartiendo su docencia en el centro, siendo superior la competencia de este segundo grupo; y entre el alumnado que cursa aragonés con un docente que lleva entre 5 y 10 años en el centro y el que lo cursa con uno que lleva más de 10 años en el centro, siendo superior la competencia escrita de este segundo grupo (sig.010). Por lo tanto, en conclusión, parece ser que el asentamiento y continuidad de un docente de aragonés en el centro asegura una mejor competencia en expresión escrita en esta lengua entre el alumnado.

Dado que nos interesaba saber si la enseñanza del aragonés tal y como se ha desarrollado desde el curso 1997/1998 es garantía de salvaguarda de la lengua, comparamos los resultados del alumnado que tiene el aragonés como L1/L2 con los de aquellos que lo aprenden como una L3 (Tabla 2).

L1/L2	Comprensión oral	Comprensión escrita	Gramática	Total test Gobierno Aragón	Expresión escrita
Sí	9.24	8.50	8.77	8.84	7.08
No	9.94	5.63	4.85	6.90	2.21

Tabla 2. Resultados finales según condición lingüística familiar (medias sobre una escala de 10 puntos).

Como puede verse, todos los niños alcanzan el aprobado en la prueba adaptada del Gobierno de Aragón, si bien es cierto que las puntuaciones (salvo en la comprensión oral) son significativamente más elevadas en el caso del alumnado con aragonés como L1/L2 y, además, la competencia en gramática no está superada en el caso de los niños que la cursan como una L3. En este sentido, además, las puntuaciones obtenidas respecto a la competencia en expresión escrita resultan decisivas y muy relevantes, dado que, de nuevo, las diferencias son claramente significativas (μ 2,21 frente a μ 7,08) y nos permiten afirmar que la enseñanza del aragonés tal y como se ha venido desarrollando durante casi dos décadas no garantiza una competencia expresiva mínima entre el alumnado que no la tiene como lengua materna, por lo que es insuficiente para garantizar su salvaguarda. Recordamos, además, que estos resultados deben interpretarse teniendo en cuenta que nuestra prueba escrita pretendía evaluar las destrezas respecto a un nivel básico, A1/A2 del MCER (Consejo de Europa, 2001).

3. Diarios de seguimiento de las clases de aragonés

3.1. Objetivos

Los objetivos de esta parte de nuestro proyecto de investigación, también desde una perspectiva exploratoria, fueron los siguientes:

1. Conocer cuáles son las representaciones lingüísticas respecto al aragonés por parte del alumnado que cursa la materia pero no tiene esta lengua como L1/L2. Indagar en la posible presencia de prejuicios o estereotipos, así como en la motivación para el aprendizaje de la lengua.

2. Determinar cuáles son las metodologías y actividades que más y menos motivan al alumnado.

3. Comprobar el grado de uso de la lengua propia en la expresión escrita del alumnado y establecer posibles correlaciones entre este y los factores que determinan el modo en el que se enseña el aragonés en cada centro, tanto los vinculados al docente (estrategias didácticas implementadas) como al centro (enseñanza dentro o fuera del horario lectivo y antigüedad del maestro en el puesto).

Dado que esta ponencia aborda los resultados en términos de competencia comunicativa en aragonés del alumnado, serán los datos referentes al tercer objetivo los que expondremos.

3.2. Metodología

Nuestro proyecto de investigación, en términos generales, se caracterizó por la combinación de estrategias metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas, cuya finalidad era la de facilitar la labor de triangulación de los datos, aportando una mayor solidez a los resultados.

De este modo, una de las herramientas para la evaluación de las destrezas en aragonés del alumnado que lo cursaba fueron los *diarios*. El denominado como *diseño de diarios* ha contado con una aplicación creciente en el marco del aprendizaje de segundas y terceras lenguas durante las últimas décadas (cf. Bailey, 1980; Brown, 1985; Cenoz y Lindsay, 1993; Campbell, 1996; Díaz, 1997), con distintas finalidades como: la documentación de experiencias de aprendizaje, la reflexión o autoevaluación docente, la evaluación de los resultados de proyectos de innovación o la aportación de datos empíricos para el avance teórico en el área de la Didáctica de las Lenguas (Porter *et al.*, 1990). En la misma línea de las investigaciones más recientes mediante este diseño, entendimos el *diario* en los términos de Bailey (1990: 215) como la expresión en primera persona de la experiencia de aprendizaje a través del registro regular de los datos más significativos.

Tal y como señala Díaz (1997), en la investigación sobre aprendizaje de L2/L3 con diarios no se ha establecido un modo generalizado de elaboración del instrumento. Así, la tendencia ha sido la de la estructuración del mismo según el criterio de cada investigador y en coherencia con los objetivos de su estudio. En cualquier caso, sí que se encuentran una serie de rasgos comunes en buena parte de las investigaciones que consideramos que podrían tomarse como “criterios mínimos”

para la creación del instrumento. En primer lugar, es especialmente recurrente la presencia de una primera parte que permite abordar la contextualización del estudio. En esta primera sección se solicitan datos sobre la experiencia personal del aprendiz respecto a la lengua en cuestión, sus actitudes hacia la misma o el nivel de conocimientos previo al comienzo de la experiencia de aprendizaje. También es recurrente la presentación de una serie de preguntas que puedan servir como punto de partida para la reflexión. Por ejemplo, Díaz (1997: 275) propone las siguientes: ¿Qué he aprendido hoy?; Si no he aprendido, ¿a qué creo que se ha debido?; ¿Qué habría que haber hecho?; ¿Qué sensaciones he experimentado?

Por otra parte, en la mayor parte de los estudios desarrollados se proponen una serie de pautas a los sujetos participantes para garantizar una redacción suficientemente completa y detallada. De este modo, Bailey (1990) recomienda solicitar al aprendiz que: escriba cualquier cosa que venga a su mente sobre la sesión de aprendizaje; no tenga reparo en cometer errores de corrección, cohesión o estructuración si decide escribir en la lengua que está aprendiendo; dedique un mismo lugar y una hora a la redacción de las entradas y guarde el diario en un lugar no accesible a otras personas. En una línea similar, Brown (1985) explica al aprendiz en las primeras páginas del diario los propósitos principales de su elaboración, le garantiza el tratamiento anónimo de los datos y le recomienda la dedicación de, al menos, 15 minutos al día a la redacción de sus experiencias de aprendizaje.

Para la construcción de nuestro instrumento tuvimos en cuenta los estudios citados pero también las características de nuestros participantes (alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria). De este modo, se procuró que el documento fuese física y visualmente atractivo para niños de esta edad y al mismo tiempo facilitase tanto su labor de reflexión como el establecimiento de una rutina para la escritura de las entradas a lo largo de un curso académico.

La primera página recordaba a los participantes cinco sencillas normas:

- 1) Para no olvidarse de los detalles, hay que tomar las notas sin que pase mucho tiempo desde la clase de aragonés.
- 2) Es muy importante reflexionar sobre cada pregunta antes de comenzar a escribir.
- 3) Hay que escribir cada opinión con completa sinceridad.
- 4) A lo largo del curso, se puede escribir en aragonés, en castellano o en ambas lenguas sin miedo a cometer errores.
- 5) Además de contestar a las preguntas, se puede añadir cualquier otra información, dibujos, etc.

A continuación, se solicitaban detalles del contexto, del centro y de los participantes: localidad, conocimientos de aragonés antes de comenzar el curso, número de años cursando la materia, características del aula (número de alumnos, curso o cursos a los que pertenecían, clima y comportamiento, etc.). Asimismo, se solicitó la reflexión sobre el significado que tenía el aragonés para los participantes:

Antes de empezar... Reflexiona unos minutos sobre lo que significa para ti la lengua aragonesa. Puedes contar todo lo que quieras: por qué vas a estas clases, cuándo comenzaste a estudiarla, cuánto la utilizas, para qué, con quién y en qué lugar o lugares, qué te gusta y/o te gustaría hacer en clase de aragonés, qué profesores has tenido y qué te ha gustado más y menos de ellos, cuál piensas que es la situación del aragonés, etc. Después, cierra los ojos y recuerda la primera imagen que te venga a la cabeza cuando piensas en la lengua aragonesa. Dibújala.

Todos los diarios entregados al alumnado fueron completamente iguales y escritos en aragonés y en castellano. Tras las citadas partes introductorias, el documento se estructuraba a través de sesiones, con cinco preguntas a contestar tras cada una de ellas: ¿Qué hemos hecho hoy en clase?; ¿Qué he aprendido hoy?; ¿Para qué me va a servir lo que he aprendido hoy?; ¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase y por qué?; ¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué? Asimismo, se incorporaron una serie de preguntas breves en distintas páginas con el fin de recopilar más información y aportar un mayor dinamismo al documento, como por ejemplo: “Me gustaría muchísimo que el aragonés...”; “Cuando pienso en una persona hablando aragonés me viene a la cabeza esta imagen (dibújala)”.

3.3. Muestra

En el momento en el que se desarrolló nuestra investigación (curso 2014/2015) el aragonés se enseñaba en un total de 26 escuelas situadas en la provincia de Huesca, pero con diferentes contextos sociolingüísticos y distinto tratamiento de la lengua en cada centro. El número total de alumnos cursando aragonés, en Educación Infantil y en Educación Primaria, era de 597.

En el momento del desarrollo de nuestro proyecto de investigación en el que nos encontrábamos, nos interesaba realizar este trabajo entre el alumnado que tomaba clases pero no tenía el aragonés como L1/L2, dado que considerábamos que en ese caso las variables relacionadas con la vitalidad etnolingüística podrían interferir en la extracción de conclusiones sobre las estrategias didácticas utilizadas en el aula. De este modo, la muestra participante en esta parte de nuestro proyecto de investigación se limitó al alumnado que cursaba la materia de aragonés en lugares donde la sustitución de esta lengua por el castellano está completada. De las 26 escuelas en las que se enseñaba el aragonés en el curso 2014/2015, un total de 14 se encontraban en territorios que cumplían esta premisa. Entre estas escuelas, se depositaron un total de 11 diarios, uno en cada una de las que contaban con alumnado de 2º y/o 3º ciclo de Educación Primaria cursando la materia. Se decidió restringir la participación a alumnado de estos ciclos por ser los de mayor edad dentro de la Educación Primaria y considerar que podrían realizar aportaciones más ricas. Además, en lo que respecta al dominio del aragonés, este alumnado correlacionaba con el participante en la prueba de competencia comunicativa en aragonés, por lo que de este modo se garantizaba la posibilidad de complementar los resultados obtenidos y extraer unas conclusiones más sólidas en términos de competencia del alumnado que no tiene esta lengua como L1/L2.

A pesar de que en la mayor parte de estudios sobre el aprendizaje lingüístico

mediante diarios la redacción y registro del proceso se realiza por parte de un solo sujeto, en nuestro caso decidimos otorgar esta labor a grupos de alumnos de hasta cuatro componentes, con el fin de evitar problemas derivados de la mortandad de la muestra, teniendo en cuenta que la redacción de un diario durante un curso escolar completo requería de un grado de madurez considerable para ser abordada por un solo alumno de 2º o 3º ciclo de Educación Primaria. El número total de alumnos redactores fue de 32.

3.4. Resultados

Como se ha señalado con anterioridad, en esta ponencia abordaremos únicamente los resultados obtenidos en relación al tercer objetivo: “Comprobar el grado de uso de la lengua propia en la expresión escrita del alumnado y establecer posibles correlaciones entre este y los factores que determinan el modo en el que se enseña el aragonés en cada centro, tanto los vinculados al docente (estrategias didácticas implementadas) como al centro (enseñanza dentro o fuera del horario lectivo y antigüedad del maestro en el puesto)”.

Para determinar el nivel de uso del aragonés, por una parte, se contabilizaron todas las entradas de cada diario y se halló el porcentaje de las mismas que contaba con alguna muestra de aragonés. En este sentido, destaca la presencia de un diario en el que todas las entradas contienen la utilización de algún rasgo del aragonés. Entre el resto de los diarios, tres de ellos presentan porcentajes próximos al 50% de las entradas y, en cuanto a los demás, todos excepto uno contienen menos de una cuarta parte de los registros con muestras de aragonés.

Escuela	Entradas totales	Entradas con aragonés	Porcentaje
Escuela 1	70	70	100%
Escuela 2	35	17	48.57%
Escuela 3	55	25	45.45%
Escuela 4	145	61	42.06%
Escuela 5	105	29	27.61%
Escuela 6	125	30	24.00%
Escuela 7	30	7	23.33%
Escuela 8	50	10	20.00%
Escuela 9	115	22	19.13%
Escuela 10	45	5	11.11%
Escuela 11	100	3	3.00%

Tabla 3. *Uso del aragonés en las entradas registradas en cada diario.*

Por otra parte, los registros con presencia del aragonés se analizaron en términos de nivel de uso de la lengua y de corrección lingüística. Así, se constató que en la mayor parte de los registros con presencia del aragonés, esta se reduce al uso testimonial de vocabulario o cuestiones gramaticales sencillas. Únicamente se encuentran frases (no así textos) con una corrección lingüística aceptable en el diario en el que el 100% de los registros tienen presencia de la lengua.

Posteriormente, se buscaron posibles correlaciones entre la presencia/

corrección del aragonés y los factores que determinan el modo en el que se enseña en cada centro. En este caso, encontramos una progresión lineal cuyos límites están claramente delimitados por dos escuelas con resultados antagónicos.

La escuela con mayor número de registros en aragonés (el 100%) es la que presenta una mayor corrección en su uso. Este centro se caracteriza por contar con la impartición del aragonés dentro del horario lectivo, a través de agrupaciones poco numerosas, nivelares, por un docente con dilatada experiencia como maestro de aragonés y con antigüedad en el centro.

En el caso de la escuela con un menor número de registros en aragonés (el 3%), nos encontramos con un contexto en el que el aragonés se cursa en la pausa del mediodía, en agrupaciones numerosas y multinivelares (de 1.º a 6.º de Primaria), y en el que el docente de aragonés cambia cada curso, lo cual supone una realidad prácticamente antagónica a la anterior.

Dentro del contínuum entre los dos extremos, existe una aparente influencia del horario en el que se cursa la materia, con producciones más extensas y numerosas en el caso de la impartición tras la finalización de la jornada en comparación con la impartición en la pausa del mediodía. Asimismo, la estabilidad del maestro parece correlacionar con una mayor presencia del aragonés. Otro factor determinante es el número de alumnos que componen el grupo-clase (entradas más limitadas en grupos más numerosos), así como el grado de diversidad en cuanto al curso (entradas más limitadas en agrupaciones multinivelares que cuentan con alumnado de tres o más cursos).

4. Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos, la conclusión en lo relativo a la eficacia del sistema implementado hasta nuestros días para la enseñanza del aragonés no puede ser otra: la enseñanza del aragonés tal y como se ha desarrollado desde que se introdujo en el ámbito escolar no garantiza la supervivencia de esta lengua, ya que no genera alumnos con capacidad de comunicarse en esta lengua ni siquiera en el nivel más básico de los contemplados por el MCER.

Los resultados obtenidos a través del análisis de los diarios depositados durante un curso escolar en escuelas donde el aragonés era similar a una L3 para el alumnado guardan plena coherencia con los obtenidos a través de la prueba de diagnóstico.

De este modo, y con el aval en términos de solidez que aporta la triangulación de los datos llevada a cabo, podemos concluir que, bajo el modelo actual, el alumnado que no tiene el aragonés como L1/L2 no consigue alcanzar una mínima competencia de expresión escrita en aragonés. En cualquier caso, como se ha detallado, cabe señalar que se distinguen algunos factores que parecen resultar determinantes para la consecución de mayores logros entre el alumnado que aprende el aragonés como si se tratase de una L3, como son: la impartición en el horario lectivo, los agrupamientos pequeños y nivelares o la experiencia y estabilidad del docente en el centro.

Ante la solidez de los resultados obtenidos, que corroboran las hipótesis de partida y son coherentes con la literatura sobre la enseñanza de las lenguas propias, no podemos sino adscribirnos a las recomendaciones aportadas por Alcover y Quintana ya en el año 2000, encaminadas a otorgar un peso mucho mayor de la lengua aragonesa en las aulas si lo que se pretende es garantizar su supervivencia en el futuro. En este sentido, consideramos que, al menos, deben tomarse unas medidas de urgencia entre las cuales destaca la necesidad de aplicar programas de bilingüismo de mantenimiento en las zonas en las que el aragonés todavía es lengua materna del alumnado. De este modo, y de acuerdo con lo expuesto por Alcover y Quintana (2000), consideramos que en estas localidades:

els centres haurien d'optar, segons les seus possibilitats, entre un programa de mínims (ensenyament de l'aragonès i dues assignatures en aragonès, i la resta de les assignatures en castellà) i un altre de màxims (la meitat del curriculum en aragonès i l'altra meitat en castellà, amb l'ensenyament també del castellà i de l'aragonés) o aplicar qualsevol altre tipus de distribució de les dues llengües segons el curriculum, si bé amb tendència cap a l'equilibri entre elles (...). En qualsevol cas, és convenient que s'iniciï l'escolarització en la llengua materna dels alumnes (Alcover y Quintana, 2000: 38).

Asimismo, y en acuerdo de nuevo con lo expuesto por estos autores, consideramos oportuna la zonificación del territorio altoaragonés, estableciendo para la zona de latencia del aragonés, donde la población escolar desconoce en su mayoría esta lengua, la posibilidad de cursar de un modo optativo programas de inmersión lingüística. Finalmente, para las zonas completamente castellanizadas, debería contarse, al menos, con la posibilidad de acceder a una enseñanza *de* la lengua aragonesa, lo cual, como hemos podido comprobar en el proyecto de investigación desarrollado en las escuelas altoaragonesas (cf. Campos, 2018), no derivaría en una competencia comunicativa suficiente en aragonés pero sí ayudaría a crear actitudes favorables hacia esta lengua.

Para finalizar, cabe apuntar que, fruto de los resultados obtenidos en nuestro proyecto de investigación y de la voluntad tanto de la recién creada Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón como del grupo ELLIJ de la Universidad de Zaragoza, en la actualidad está en pleno desarrollo el proyecto "Rosario Ustáriz" para la introducción de la lengua aragonesa como vehículo de la enseñanza en Educación Infantil, el cual se está implementando en las escuelas de siete localidades donde el aragonés todavía cuenta con cierto grado de vitalidad entre la población. En los próximos años, gracias a una investigación de carácter longitudinal y a su posible prolongación durante la etapa de Educación Primaria, podrán analizarse los resultados de esta iniciativa en términos de conservación de la lengua propia entre el alumnado participante.

Referencias bibliográficas

ALCOVER, C. y A. QUINTANA (2000): *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.

- ARNAU, J. (1992): “Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos”, en Arnau, J., C. Comet, J. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE - Horsori, pp. 11-51.
- BAILEY, K. (1980): “An introspective analysis of an individual’s language learning Experience”. En Scarcella, R. y S. Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*, Rowley-Massachusetts: Newbury House, pp. 58-65.
- BROWN, Ch. (1985): “Request for specific language input: differences between older and younger adult language learners”. En Gass, S. y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition: series on issues in second language research*, Rowley – Massachussets: Newbury House, pp. 272-284.
- CAMPBELL, Ch. (1996): “Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study”. En Bailey, K. y D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-223.
- CAMPOS, I. (2015): “¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997”, *Porta Linguarum*, 24, pp. 191-202.
- CAMPOS, I. (2016): “Más de un siglo de ‘lingüicidio’ en las aulas. Aproximación al caso del aragonés”, *Studium. Revista de Humanidades*, 21, pp. 199-230.
- CAMPOS, I. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Prensas Universitarias de Zaragoza y Cátedra Johan Ferrández d’Heredia.
- CAMPOS, I., MARTÍNEZ, J. P. y PARICIO, S. (2016): *The Aragonese language in education in Spain*. Leeuwarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- CENOZ, J. y LINDSAY, D. (1993): “Introspection in Second Language Acquisition Research: some data from learners’ diaries”, *Revista de lenguas para fines específicos*, 1, pp. 94-108.
- COMISIÓN EUROPEA (1996): *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE EUROPA (1995): The Framework Convention for the Protection of National Minorities. Consultado en: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/157.htm>, última consulta el 20 de diciembre de 2017.
- CONSEJO DE EUROPA (1992). Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales. Estrasburgo. Consultado en: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf, última consulta el 20 de diciembre de 2017.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*. Estrasburgo, Council for Cultural Cooperation-Education Committee, Language Policy Division.
- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo, Council of Europe-Language Policy Division.
- CONSEJO DE EUROPA (2010). Les langues minoritaires: un atout pour le développement régional. Consultado en: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1671947&Site=DC>, última consulta el 20 de diciembre de 2017.

- CRYSTAL, D. (2000): *Language death*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÍAZ, J. (1997): “El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”. En Moreno, F., M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 271-280.
- FISHMAN, J. (1991): *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FISHMAN (2001): “El nou ordre lingüístic”, *Digithum. Revista digital d’humanitats*, 3. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2251299>, última consulta el 30/01/2018.
- HUGUET, Á., CHIREAC, S. M., JANÉS, J., LAPRESTA, C. NAVARRO, J. L., QUEROL, M. y SANSÓ, C. (2008). “La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe?”, *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- LÓPEZ, J. I. (2012): *Mapa Lingüístico de Aragón (Según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*. Zaragoza, Aladrada.
- MOSELEY, Ch. (ed.) (2010): *Atlas of the World’s Languages in Danger*. Paris, UNESCO Publishing.
- Ó LAOIRE, M. (2007): “Language use and language attitudes in Ireland”, en Lasagabaster, D. y Á. Huguete (eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts*, pp. 164-183. Clevedon, Multilingual Matters.
- PARLAMENTO EUROPEO (1981): *Resolution on a Community charter of regional languages and cultures (Arfe’ Resolution)*. OJC 287, 106, 16 October 1981.
- PARLAMENTO EUROPEO (1987): *Resolution of the European Parliament of 30 October 1987 on the languages and cultures of regional and ethnic minorities in the European Community (Kuijpers Resolution)*. OJC 318, 160, 30 November 1987.
- PARLAMENTO EUROPEO (1994). *Resolution on linguistic and cultural minorities in the EU*. OJC 61, 110, 28 February 1994.
- PARLAMENTO EUROPEO (2013). *Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea*. Consultado en: <http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informealfonsi-defcas>, última consulta el 20 de diciembre de 2017.
- PORTER, P, GOLDSTEIN, L., LEATHERMAN, J. y CONRAD, S. (1990): “An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation”, en Richards, J. y D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 227-240.
- SANZ, Á. (2009): *Orientaciones para la corrección de textos escritos. Evaluación Diagnóstica. Educación Primaria*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- SIGUÁN, M. (coord.) (1989): *El bilingüismo en la Europa del año 2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (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, pp. 9-44.