



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DEL ARAGONÉS
DESDE EL ENFOQUE POR TAREAS**

**TEACHING AND LEARNING
OF ARAGONESE
THROUGH A TASK-BASED APPROACH**

NEREA SALVADOR CAMACHO

DIRECTORA: MARÍA PILAR BENÍTEZ MARCO

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
CURSO 2015/2016**



Facultad de Educación Universidad Zaragoza

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1 Multilingüismo	11
4.1.1 Metodológica CLIL (Content and Language Integrated Learning,) / AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)	14
4.1.2 Actitudes lingüísticas	16
4.2 Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas	18
4.2.1 Aprendizaje basado en proyectos	18
4.2.2 Enfoque por tareas	19
4.3 La lengua aragonesa	27
4.4 La enseñanza de la lengua aragonesa	30
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	34
5.1 Contexto	36
5.2 Objetivos	39
5.2.1 Objetivos específicos	39
5.2.2 Objetivos generales de las diferentes áreas curriculares implicadas	40
5.3 Contenidos	43
5.4 Programación por tareas y temporalización	50
5.5 Evaluación	61
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	66
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
8. ANEXOS	72

1. RESUMEN

El aragonés es una lengua románica que, desde finales de la Edad Media sufre un importante proceso de minorización y de sustitución lingüística por el castellano. Ello ha supuesto, entre otras consecuencias, la disminución del número de hablantes, la falta de transmisión generacional y que hoy se halle en peligro de extinción.

Puesto que la lengua aragonesa prácticamente ya no se transmite de padres a hijos, solo a través de su enseñanza en la escuela puede aprenderse y recuperarse. Precisamente, con el presente trabajo se quiere contribuir a este proceso de enseñanza y aprendizaje del aragonés en las nuevas generaciones, a su conservación y a poner en valor la riqueza de nuestro patrimonio lingüístico.

Las instituciones europeas y numerosos estudios recomiendan el desarrollo de proyectos multilingües, asentados en una metodología AICLE, para la enseñanza de lenguas. En la propuesta didáctica que presentamos, una iniciación al conocimiento del aragonés, que se ajusta al currículo oficial de Aragón, no es viable esta posibilidad, pero se realiza desde un enfoque comunicativo y mediante el empleo de una metodología activa, como el enfoque por tareas, lo que permite trabajar de una forma interdisciplinar y globalizada usando la lengua enseñada como lengua instrumental.

Palabras clave: multilingüismo, enseñanza de lenguas, enfoque por tareas, aragonés.

2. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos consiste en la elaboración de un proyecto de trabajo, diseñado desde el enfoque por tareas, destinado al alumnado de segundo curso de Educación Primaria, para introducir el conocimiento del aragonés en las aulas y motivar su aprendizaje. Es una manera de que los niños y niñas conozcan, tomen conciencia y utilicen, por básicos que sean los conocimientos adquiridos a través de él, una de las lenguas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Pero no solo se dirige al alumnado, sino a toda la comunidad escolar, puesto que se trabaja de una forma globalizada e interdisciplinar, con la participación de las familias. Con ello se pretende aumentar el interés por la lengua aragonesa, poner de manifiesto que, a través de ella, como de cualquier otra, se amplía la competencia comunicativa, estudiar una parte de nuestro patrimonio cultural y lingüístico, y contribuir, de este modo, a que no se pierda.

Nos hubiera gustado poder desarrollar el proyecto diseñado en el centro escolar en el que realizamos las prácticas escolares, para poder evaluar su implementación y resultados, pero algunos de los prejuicios y valoraciones negativas que hay hacia el aragonés en nuestra sociedad nos impidieron llevarlo a cabo. En concreto, el centro nos comunicó que un proyecto de estas características, que invitaba y animaba al conocimiento de una segunda lengua, podría hacer pensar a las familias que la intención era enseñarla en cursos posteriores y ello podría dañar la imagen del colegio.

La respuesta del centro, como se comprobará a lo largo del trabajo, se opone a la apuesta que las instituciones europeas han hecho en las últimas décadas por el desarrollo de modelos de enseñanza y aprendizaje multilingües, en los que tengan cabida tanto las lenguas oficiales, como las regionales o minoritarias y las extranjeras.

En estos entornos multilingües, que se corresponden con la diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual, la propuesta metodológica más adecuada en la denominada CLIL (Content and Language Integrated Learning.), en castellano, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que consiste en la enseñanza y aprendizaje de materias no lingüísticas a través de lenguas no oficiales.

Sin embargo, cuando no es posible desarrollar este tipo de propuestas, es importante, al menos, realizar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque comunicativo y a través del uso de metodología activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por tareas. Ambas metodologías comparten características y son complementarias, como se estudiará. De hecho, las dos promueven la participación activa del alumnado, una forma de trabajar global e interdisciplinar y una educación en valores.

Creemos que, dado el alumnado al que va dirigido el proyecto, el de 2.º curso de Educación Primaria, conviene diseñarlo desde el enfoque por tareas, ya que su grado de autonomía en el trabajo todavía es limitado.

De este modo, se plantea como producto final del proyecto, que hemos titulado “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés”, la elaboración de un recetario de cocina colectivo y bilingüe (aragonés-castellano), algo que les puede ser útil y servir en su vida diaria. Se llega a este resultado final a través de la realización de diversas tareas y subtareas de comunicación y de apoyo lingüístico, cercanas al niño y cotidianas.

No obstante y como se pone de manifiesto en la contestación del centro escolar al proyecto propuesto, aun teniendo en cuenta la importancia de la metodología en el aprendizaje de una lengua, son necesarias unas actitudes lingüísticas favorables hacia su aprendizaje, sobre todo, cuando dicha lengua es minoritaria. Por ello cualquier actuación encaminada a desarrollar un modelo de educación multilingüe ha de tener en cuenta el contexto sociolingüístico, ya que de él depende el éxito o fracaso de la iniciativa.

Ello no nos ha hecho, sin embargo, desistir de nuestro empeño de diseñar una propuesta didáctica en este sentido, esperando que pueda ser implementada en otros centros escolares con un contexto más favorable y actitudes más positivas hacia la enseñanza del aragonés, convencidos de que las actitudes se aprenden y la escuela es el lugar idóneo para modificarlas.

3. JUSTIFICACION

Este Trabajo Fin de Grado surge, primeramente, de mi curiosidad hacia las lenguas propias de mi tierra, de Aragón, más en concreto, hacia la lengua aragonesa, que empezó cuando un miembro de mi familia realizó un curso sobre ella y yo me sentía atraída a ojear sus libros y apuntes, para intentar averiguar si conocía algunas palabras. Años después, a raíz de pasar un verano en Navarra con personas hablantes de euskera, me paré a pensar en por qué Aragón ha permitido la práctica desaparición de su lengua propia. En definitiva, este estudio nace de mi interés por la historia del aragonés, por los motivos de su pérdida y por las medidas necesarias para evitar su muerte.

A este interés personal, se suma mi compromiso con la lengua aragonesa, a pesar de no ser hablante de ella, como parte integrante de nuestro legado cultural y lingüístico. En este sentido, el trabajo quiere, desde el ámbito educativo, contribuir a fomentar el interés por ella en el alumnado, en particular, y en la comunidad escolar, en general, y unirse a la nutrida cadena de personas que han luchado y siguen luchando por defenderla y dignificarla.

Por otro lado, en cuanto el trabajo presentado es una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del aragonés en la escuela, ayuda al conocimiento de la lengua aragonesa fuera de los ámbitos local y familiar, donde la transmisión de padres a hijos prácticamente ha desaparecido, y a la superación de la situación de diglosia en la que se halla esta lengua, tal como marca el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEP, 2016: 20798):

La Lengua Aragonesa, en marcada situación de diglosia en los territorios de la Comunidad Autónoma donde es lengua propia e histórica, requiere una actuación decidida por parte de las instituciones educativas encaminada a su preservación y fomento en tanto que forma parte del Patrimonio Cultural de Aragón.

Este compromiso actual de la escuela con la conservación y fomento del aragonés invierte el papel que tradicionalmente los sistemas educativos han tenido como instrumento de los llamados estados-nación, para imponer la lengua oficial en detrimento de las no oficiales. Este hecho, que puede atestigüarse en España y en otros países, explica que, hoy en día, muchas lenguas minoritarias lo sean fundamentalmente porque han sido y siguen siendo lenguas minorizadas, es decir, relegadas y sustituidas

de los ámbitos públicos y oficiales, y, en gran medida, este proceso de marginación lingüística se ha realizado en y desde las escuelas (Vila, 1994).

Por tanto, la nueva función de la escuela de asumir, valorar y enseñar la diversidad lingüística, en general, y la realización de proyectos como el que presentamos en este trabajo, en particular, contribuyen, en cierta manera, a compensar la deuda cultural y lingüística de los sistemas educativos con las lenguas minoritarias y minorizadas, y, en especial, con el aragonés.

Además, la propia enseñanza de una nueva lengua en la escuela repercute favorablemente en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la mejora en el conocimiento de las otras lenguas enseñadas, como ponen de manifiesto los estudios sobre adquisición de lenguas. Para ello, tal como indica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2002), el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua ha de incorporar un enfoque comunicativo de ella, es decir, ha de tener en cuenta su uso funcional en diversos ámbitos privados y públicos.

Desde esta perspectiva, parece conveniente, como se ha indicado, el empleo de una metodología CLIL (AICLE, en castellano), que permite el uso vehicular de una lengua para impartir materias no lingüísticas, y, cuando ello no es posible, sustituirla por otras metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el enfoque por tareas.

Esta última, el enfoque por tareas, parece el paso previo hacia el trabajo plenamente autónomo del alumnado en el desarrollo de un proyecto y el más adecuado para los destinatarios de nuestra propuesta didáctica, el alumnado de 2.º curso de Educación Primaria.

Como se estudiará, el enfoque por tareas, entre otras características, se centra en el concepto de lengua como “acción”, es decir, en el desarrollo de capacidades para realizar “cosas” a través de la lengua, y está basado en un planteamiento constructivista del aprendizaje, en el que el alumnado es agente activo del mismo.

En este sentido, el enfoque por tareas permite trabajar de una forma global e interdisciplinar, y ayuda, así, a desarrollar no solo la competencia en comunicación lingüística, sino también, en el caso del proyecto que planteamos y como se estudiará, la

competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia de aprender a aprender, la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia social y cívica.

Creemos que todo ello es la mejor manera de motivar y de hacer partícipe a toda la comunidad escolar de un proyecto alrededor del aragonés, para que así cambien los prejuicios y las actitudes negativas hacia esta lengua.

4. MARCO TEÓRICO

Los principios teóricos que rigen la propuesta didáctica que presentamos en este Trabajo Fin de Grado son fundamentalmente los siguientes:

- La necesidad de modelos educativos multilingües que respondan y se adapten a la realidad diaria de muchas sociedades y personas, en general, y a la diversidad cultural y lingüística actual de las aulas, en particular, tal como recomiendan las instituciones europeas y los estudiosos en la didáctica de las lenguas.

Las lenguas que pueden convivir y formar parte de estos modelos multilingües han de ser tanto las oficiales como las regionales o minoritarias, las extranjeras, las del alumnado inmigrante y las clásicas.

En el desarrollo de estos modelos de educación multilingüe tan importante es la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, como las actitudes hacia ellas.

En concreto, se estudiará que la propuesta metodológica de enseñanza más adecuada para entornos multilingües es la denominada CLIL (Content and Language Integrated Learning), en castellano, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Dicha metodología hace referencia al aprendizaje de una o varias materias del currículo a través de una lengua que no es la oficial.

Aun teniendo en cuenta la importancia de la metodología para alcanzar el reto del multilingüismo, es necesario también una motivación y unas actitudes lingüísticas positivas hacia el aprendizaje de las lenguas. En este sentido, parece que el papel del currículo es clave para modificar las actitudes negativas y los prejuicios sociales hacia determinadas lenguas, en especial, hacia lenguas minoritarias, como el aragonés.

- La importancia de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua desde un enfoque comunicativo y mediante el empleo de metodologías activas, en especial, cuando no es posible desarrollar proyectos multilingües, asentados en una metodología AICLE.

En particular, se estudiarán dos de estas metodologías, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque por tareas, que permiten trabajar de una forma interdisciplinar y globalizada usando la lengua enseñada como lengua instrumental.

- El proceso histórico de minorización que ha sufrido el aragonés desde finales de la Edad Media y que lo ha llevado a ser una lengua en peligro de extinción, como ha advertido la UNESCO.

Se analizará, no obstante, cómo, en torno a los años sesenta y setenta del siglo pasado, se inició un interesante movimiento asociativo de dignificación, recuperación y defensa del aragonés. Gracias a él ha aumentado el número de estudios lingüísticos y la producción literaria en aragonés, y, sobre todo, se ha conseguido que la sociedad aragonesa haya cambiado la actitud hacia esta lengua.

Pese a este impulso se pondrá de manifiesto que quedan ámbitos, como la enseñanza, en la que la situación de esta lengua es todavía muy precaria.

- La necesidad de una enseñanza del aragonés de calidad, que permita su conservación, a través de un marco legislativo y una metodología adecuados.

Se comprobará que el marco legislativo existente permite impartirlo como asignatura o como lengua vehicular de otras áreas en las zonas de uso histórico.

Por otro lado, tanto en un caso como en otro, parece que el empleo de metodologías activas como las mencionadas, es decir, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el enfoque por tareas, es imprescindible para trabajar *en* aragonés de forma participativa, motivadora, globalizada y cooperativa.

Estas líneas teóricas son las que se desarrollan a continuación.

4.1. Multilingüismo

Como indican Escobar y Nussbaum (2011: 17), el multilingüismo no es un fenómeno aislado, sino una realidad en la vida diaria de muchas sociedades y personas. De hecho y por un lado, la escuela, como institución y como parte integrante de la sociedad, cuenta con alumnado multilingüe procedente de una sociedad cada vez más diversa lingüística y culturalmente. Y, por otro, el sistema educativo tiene el potencial de contribuir a formar ciudadanos plurilingües capaces de comunicarse en varias lenguas como parte de su formación.

Por ello desde la Unión Europea se defiende dicha diversidad lingüística y cultural, y se promociona el multilingüismo como modelo educativo porque considera que presenta importantes ventajas (Comisión Europea, 2008):

Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más todavía en el mundo globalizado de hoy en día.

No solo las instituciones europeas favorecen el multilingüismo, sino que numerosos estudiosos (Cenoz, 2009; González Piñeiro, 2005; Huguet, 2006; Lasagabaster, 2004) proponen un modelo de educación multilingüe, en el que varias lenguas compartan el currículo y sean vehiculares, es decir, sirvan para transmitir los conocimientos de otras áreas curriculares.

En concreto, dentro del contexto escolar las lenguas que pueden convivir y formar parte de un modelo multilingüe, teniendo en cuenta el currículum y la condición lingüística del alumnado, son las siguientes (Escobar & Nussbaum, 2011: 21):

- Lenguas oficiales, como el castellano y el gallego, catalán, valenciano o vasco, allí donde lo son, en las que se ha de obtener alto nivel de competencia oral y escrita, y de conciencia metalingüística.
- Lenguas clásicas, como latín y griego, cuyo aprendizaje, en especial, en las tareas de lectura y traducción, ha de ayudar a desarrollar una conciencia metalingüística.

- Lenguas regionales o minoritarias, como el catalán de Aragón o el aragonés, en las que se ha de conseguir una competencia oral y escrita en diversos grados para mantener y extender el uso de estas lenguas.
- Lenguas del alumnado inmigrante, como el rumano, árabe o chino en España, cuyo aprendizaje fuera de horario lectivo ha de servir para obtener una competencia oral y escrita en diversos grados y/o desarrollar una competencia intercultural.
- Lenguas extranjeras, como el inglés, francés o alemán, de las que la primera suele ser considerada la lengua más internacional y cuyo aprendizaje ha de permitir alcanzar un alto nivel de competencia oral y escrita, para comunicarse con hablantes de otras lenguas.

Pese a ello y a la diversidad lingüística que existe en todos los centros educativos del mundo, estos no siempre tienen como finalidad favorecer dicha diversidad y potenciar en el alumnado el plurilingüismo. Por el contrario, el objetivo de muchos centros escolares es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua oficial y, en algunos casos, alcanzar ciertas nociones de una lengua extranjera. Sin duda, predomina en estos centros la creencia científica, todavía muy arraigada en algunos sectores de la sociedad, de que el bilingüismo precoz produce confusión, retraso intelectual y perjudica el rendimiento académico. Esta corriente contraria al bilingüismo se inició en los años veinte del siglo pasado, cuando algunos estudios parecían demostrar que los niños y niñas bilingües obtenían un rendimiento inferior en los test de inteligencia, debido principalmente a un deficiente desarrollo en las aptitudes verbales (Martínez, 1995: 27-28).

Sin embargo, estas primeras investigaciones utilizaron como instrumento de medición de resultados los tan cuestionados test de inteligencia. Además, no tuvieron en cuenta los factores sociolingüísticos y económicos del alumnado, como la función social de su lengua primera o L1, la conciencia lingüística de sus familias, la actitud de la escuela, en general, y del profesorado, en particular, hacia el bilingüismo o la situación socioeconómica y cultural de su entorno familiar.

Aparte de estas deficiencias, diversas investigaciones han puesto de relieve, en la actualidad, que, cuando dos lenguas tienen presencia en la escuela y ninguna de ellas es

considerada inferior a la otra, los niños y niñas bilingües no presentan especiales dificultades e incluso pueden tener aptitudes intelectuales algo superiores (Arnau, 2004; Lambert & Tucker, 1972; Martínez, 1995). Para que esto suceda, es necesario establecer un bilingüismo “auténtico” y que ambas lenguas actúen como dos sistemas independientes coordinados ocupando las mismas funciones (Martínez, 1995: 28). Es decir, ha de desarrollarse, en términos de Lambert (1981), un *bilingüismo aditivo*, en el que no se sustituye la lengua materna por otra, sino que las habilidades lingüísticas del alumnado se ven enriquecidas con el aprendizaje de otra lengua, sin dañar las propias, y no ha de practicarse, como ocurría en los primeros estudios que se realizaron sobre este tema, un *bilingüismo sustractivo*, en el que se ignora la lengua materna de los escolares, sustituyéndola progresivamente.

Por tanto, hoy en día y en el ámbito de la didáctica de la lengua, ya no se discute sobre la naturaleza intrínseca del bilingüismo, puesto que se ha demostrado los beneficios que aporta, sino sobre el modelo de escuela que permite respetar y favorecer el multilingüismo.

En este sentido y en la Unión Europea, destacan algunos modelos y programas representativos del bilingüismo y multilingüismo, los cuales se consideran positivos para la adquisición y uso de varias lenguas, y por sus beneficios en otros ámbitos. Sirvan de ejemplo los siguientes (Escobar & Nussbaum, 2011: 23; Benítez, en prensa):

- El sistema educativo de Luxemburgo es un referente importante. El luxemburgués es la primera lengua de instrucción en la escuela y la lengua alemana se aprende después como asignatura en Educación Primaria para reemplazar como lengua vehicular al luxemburgués. Además, en este nivel educativo, se aprende el francés como asignatura y, en Educación Secundaria, pasa a ser vehicular. A ello hay que añadir que el inglés se estudia como lengua extranjera en Secundaria.
- Las llamadas «Escuelas Europeas», dirigidas a hijos e hijas de funcionarios de las instituciones europeas, son otro modelo relevante. Tienen como lengua de instrucción su primera lengua, pero ya, en el primer curso de Educación Primaria, comienzan a aprender una segunda lengua (inglés, francés o alemán)

hasta la Educación Secundaria. Después acceden a una tercera lengua como asignatura y en algunos casos como lengua vehicular.

- El modelo educativo del valle de Arán es otro ejemplo significativo de educación multilingüe, ya que permite adquirir a lo largo de la Educación Infantil y Primaria cinco lenguas (aranés, catalán castellano, francés e inglés) mediante su enseñanza como asignaturas y como lenguas vehiculares de otras áreas curriculares.

En el desarrollo de estos modelos de educación multilingüe tan importante es la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, como las actitudes hacia ellas, aspectos de los que nos ocupamos en los siguientes apartados.

4.1.1. Metodológica CLIL (Content and Language Integrated Learning,) / AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

En la base de todos los programas y modelos multilingües mencionados, en general, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier idioma, ya sea la primera lengua o las lenguas adicionales, en particular, subyace un objetivo principal, que es el desarrollo de la competencia comunicativa. Este concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes (1972) e integra tanto la competencia lingüística como la pragmática, puesto que su desarrollo permite la utilización de la lengua en contextos sociales de una manera efectiva.

Por tanto, desde esta perspectiva, el objetivo de una educación multilingüe ha de ser desarrollar una competencia plurilingüe, que permita a los hablantes utilizar las lenguas que han adquirido según las necesidades comunicativas tanto suyas como de sus interlocutores, admitiendo de igual forma las combinaciones de lenguas y las alternancias entre ellas. Es decir, los hablantes multilingües necesitan desarrollar todas las dimensiones de la competencia comunicativa, pero no al mismo nivel ni en todas las lenguas que conocen (Escobar & Nussbaum, 2011: 24-26). De hecho, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define plurilingüismo como el desarrollo de una competencia comunicativa por parte de una persona que le permite, a partir del

aprendizaje de su primera lengua y, posteriormente, de otras, interrelacionar los conocimientos adquiridos e interactuar sirviéndose de ellos (*MCERL*, 2002: 4-5).

Puesto que se ha comprobado que estudiar la lengua únicamente como objeto de aprendizaje, es decir, como asignatura, no fomenta un alto nivel de competencia comunicativa y tampoco contribuye al desarrollo de actitudes positivas hacia dicha lengua en cuestión, lo cual dificulta el aprendizaje (Escobar, Evnitskaya, Moore y Patiño (2011: 128), parece que la metodológica de enseñanza más adecuada para entornos multilingües es la denominada CLIL (Content and Language Integrated Learning), en castellano, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Dicha metodología hace referencia al aprendizaje de una o varias materias del currículo a través de una lengua que no es la oficial.

Por tanto, como indican Escobar, Evnitskaya, Moore y Patiño (2011: 43-44), las asignaturas de AICLE son el resultado de la integración de la enseñanza de una segunda lengua y una asignatura de contenido (es decir, una materia no lingüística). Esta integración de segunda lengua y contenido en la programación de una asignatura no lingüística exige un nuevo planteamiento de las funciones del “profesor de lengua” y del “profesor de contenido”, ya que ambos necesitan colaborar para establecer los elementos que sean necesarios para el contenido y la lengua compatible con dicho contenido. Es evidente que estos objetivos de lengua compatibles con el contenido han de derivar de la evaluación continuada de las necesidades del alumnado.

En definitiva, cada uno de los docentes que participa en una experiencia AICLE tiene que conocer la disciplina del otro, sin que sea necesario que la domine completamente. Ello requiere unas habilidades y competencias propias que no todo el profesorado tiene o puede adquirir, ya que no suele ofrecerse a los docentes una formación sistemática y adecuada ni en la educación inicial del profesorado ni en la educación continuada.

No obstante, toda experiencia AICLE debe ser situada, por un lado, dentro del proyecto lingüístico de centro, que ha de determinar las lenguas que se enseñan en él, la posibilidad de que se empleen de forma vehicular y las asignaturas en las que lo serán, las estrategias pedagógicas y los criterios y procedimientos de evaluación de los contenidos compartidos entre varias áreas curriculares (Benítez, en prensa). La

elaboración de dicho proyecto lingüístico exige la participación de todos los agentes de la comunidad escolar (familias, profesorado, alumnado, personal no docente).

Por otro lado, cualquier experiencia AICLE, en cuanto al proceso enseñanza y aprendizaje, debe ser contextualizada para que sea significativa (Escobar, Evnitskaya, Moore y Patiño, 2011: 137). En este sentido, algunas de las estrategias de intervención que pueden ayudar a contextualizar una experiencia AICLE son la justificación de los objetivos de aprendizaje, la tutorización entre iguales con diferentes niveles de competencias lingüísticas y, en especial, el desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos (Escobar, Evnitskaya, Moore y Patiño, 2011: 130).

En relación con la anteriormente comentada apuesta de la Unión Europea por el multilingüismo, la mayoría de sus países miembros ya ofrecen la posibilidad de utilizar este enfoque AICLE tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria, pues se cree que es, como se ha dicho, la metodología más adecuada para conseguirlo, aunque su uso todavía no está generalizado.

4.1.2. Actitudes lingüísticas

Aun teniendo en cuenta la importancia de la metodología, para alcanzar el reto del multilingüismo que las instituciones europeas y los estudiosos de la didáctica de la lengua se plantean, es necesario también una motivación y unas actitudes lingüísticas positivas hacia el aprendizaje de las lenguas, sobre todo, de lenguas minoritarias, como el aragonés.

A este respecto, Lambert (1969) puso de manifiesto que el tipo de motivación de una persona hacia el aprendizaje de una lengua determina su grado de competencia lingüística. En concreto, distingue dos tipos de motivación:

- Motivación de tipo instrumental. Aparece en aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias y prácticas.
- Motivación de integración. La poseen aquellas personas que desean conocer la lengua y la cultura de la otra comunidad lingüística, e incluso llegar a ser miembros de ella.

En esta línea de discurso, Gardner (1973) analizó el papel de los padres en relación a las actitudes de estos frente a otros grupos lingüísticos y llegó a la conclusión de que aquellos alumnos en los que predomina una motivación de integración, y no instrumental, suelen proceder de familias en las que los padres presentan actitudes claramente favorables a la lengua que aprenden sus hijos. En ese mismo estudio, Gardner también distingue entre papel activo y papel pasivo de los padres.

- El papel activo es desarrollado por padres que estimulan a sus hijos de forma activa y consciente al aprendizaje de una lengua.
- El papel pasivo es propio de padres que transmiten actitudes subconscientes con relación a la comunidad cuya lengua aprenden sus hijos de forma que el papel pasivo invalida el activo y se ve afectada la motivación del alumno.

A partir de estas ideas se ha planteado el debate sobre si las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden y, por lo tanto, pueden de ser modificadas, o, por el contrario, las actitudes son características personales bastante estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de una lengua (Huguet, 2006: 33-34). Es decir, si el aprendizaje de una lengua puede generar actitudes positivas hacia ella o, por el contrario, se necesitan unas actitudes positivas previas para aprenderla.

En nuestra opinión, el papel del currículo es clave para modificar las actitudes negativas y los prejuicios sociales hacia determinadas lenguas, en especial, hacia lenguas minoritarias, como el aragonés.

En todo caso y como indica Huguet (2001), cualquier actuación encaminada a desarrollar un modelo de educación multilingüe ha de tener en cuenta el contexto sociolingüístico y, en particular, las actitudes lingüísticas de la comunidad escolar ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular, ya que de ellas depende, en buena medida, el éxito o fracaso de la iniciativa.

4.2. Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas

Cuando no es posible desarrollar proyectos multilingües, asentados en una metodología AICLE, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y esta, por tanto, no puede emplearse como vehículo o instrumento en otras áreas curriculares no lingüísticas, se hace necesario, al menos, realizar dicha enseñanza, como se ha dicho, desde un enfoque comunicativo y utilizar en el aula metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por tareas, que permiten trabajar de una forma interdisciplinar y globalizada usando la lengua enseñada como lengua instrumental.

4.2.1. Aprendizaje basado en proyectos

Como recuerda Benítez (en prensa), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) tiene su origen en la obra de John Dewey y de su seguidor Willian H. Kilpatrick, quien definió esta modalidad de enseñanza en su obra «The projet method» (1918). Según este último autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente elegido con el objetivo de hacer algo que interesa, puede ser un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que realizar.

Aunque el aprendizaje basado en proyectos no es, por tanto, una metodología nueva, diferentes autores han puesto de manifiesto las ventajas de utilizarla en la actualidad. Así, permite un aprendizaje basado en experiencias reales del alumnado y en necesidades nacidas en su propio contexto, puesto que, en el desarrollo de esta metodología, es muy importante que el estudiante tome parte en decidir la temática del proyecto, hecho que, sin duda, posibilitará que sea algo cercano a él y aumentará su interés y motivación (Pozuelos, 2007: 21):

Adoptar una dinámica de trabajo por proyectos nos lleva rápidamente a la perspectiva del alumnado. Cuando leemos u oímos el relato de una experiencia, una de las características que tiende a aparecer nos habla del alto nivel de motivación y participación que se consigue en el alumnado a lo largo de la actividad.

Por otro lado, como señalan Hargreaves & al. (2001: 96), el aprendizaje por proyectos permite abordar temas que no siempre pueden ser adscritos a una determinada

materia, es decir, fomenta el conocimiento global e interdisciplinar de los hechos, tal como ocurre en la realidad.

Además, por su estructura metodológica, el ABP enseña y educa en valores. En concreto, Pozuelos (2007: 24) indica que promueve y se compromete con la democracia en varias esferas: democracia en el aula (participación, deliberación compartida, colaboración heterogénea, inclusión de la diversidad, etc.); democracia en el currículum (selección cultural diversa y representativa de todos); democracia en la gestión del centro (participación de la comunidad y los diferentes sectores).

El aprendizaje basado en proyectos comparte con el enfoque por tareas muchas características y ambas metodologías pueden ser complementarias. De hecho, las dos promueven la participación activa y el trabajo autónomo del alumnado, una forma de trabajo global y no compartimentada, basada en la realidad, y una educación en valores. Por ello se puede empezar a desarrollar la autonomía del alumnado trabajando por tareas y, una vez que se haya alcanzado mayor autonomía, hacerlo por proyectos.

4.2.2. Enfoque por tareas

En cierta manera, el enfoque por tareas surgió en el mundo anglosajón en torno a los años noventa del siglo pasado como una alternativa al método nocional-funcional, uno de los primeros métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas realizado desde un enfoque comunicativo y promovido por el Consejo de Europa, que, como recuerda Benítez (en prensa), dio lugar al denominado *The Threshold Level* (Ek, 1975), un listado nocional y funcional necesario para poder comunicarse en una lengua extranjera.

En consecuencia, el enfoque por tareas pasa a articular el currículo no en nociones y funciones, sino en tareas de comunicación, es decir, en actividades de uso de la lengua, ya que se piensa que se ajustan mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua (comprensión, producción e interacción). Por tanto, esta metodología está centrada en la acción y en el desarrollo de la capacidad del alumnado de realizar cosas a través de la lengua, y prioriza el sentido sobre la forma de expresión.

Hay que tener en cuenta, no obstante y como señala Nunan (2011: 17), la diferencia entre las tareas *reales*, las que tienen lugar fuera del aula, y las tareas

pedagógicas, las que reflejan los usos de la lengua dentro del aula. Puesto que en el proceso y enseñanza de una lengua se pretende crear una oportunidad de aprendizaje en el aula, las tareas del mundo real deberían transformarse en tareas pedagógicas, en las que el alumno pueda *practicar* (Nunan, 2011: 34). Para ello y para que la enseñanza de la lengua basada en tareas sea completa, Nunan (2011: 54), siguiendo a Candlin, indica que las tareas deberían contener un input, los roles, las situaciones, las acciones, el seguimiento, los resultados y la retroalimentación:

- El input es la información que se presenta al alumnado para que trabaje sobre ella.
- Los roles establecen la relación entre los participantes en una tarea.
- La situación especifica el lugar donde tiene lugar la tarea, dentro o fuera de clase.
- Las acciones son las subtareas que desarrolla el alumnado y los procedimientos que utilizan para ello.
- El seguimiento se refiere a la supervisión de la tarea en su desarrollo.
- Los resultados son el fin al que se ha dirigido dicha tarea.
- La retroalimentación es la evaluación de tal tarea.

Precisamente las diferencias que existen entre los contextos de la vida real y cotidiana y los del aula de lengua han llevado también a distinguir dos tipos de tareas que pueden realizarse en el aula (Estaire, 2007: 2):

- Las *tareas de comunicación* son aquellas que reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana y se centran en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa. Con ellas el alumnado trabaja conocimientos instrumentales y formales de forma conjunta e integrada.
- Las *tareas de apoyo lingüístico* son aquellas que actúan como soporte de las tareas de comunicación, ya que se centran en los aspectos formales de la lengua, y, por tanto, capacitan al alumnado para la realización de estas.

La mejor manera de trabajar en el aula desde este enfoque es combinar ambas clases de tareas para desarrollar conocimientos formales e instrumentales de modo natural. De esta manera, se favorece la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa.

En resumen y siguiendo a Estaire (2009: 19), las siguientes son las principales características del enfoque por tareas:

1. Se trata de una metodología que se enmarca dentro de la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo, que asume aportaciones posteriores al inicio de dicho enfoque.
2. Por tanto, está orientado al desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.
3. De ahí que se centre en el concepto de lengua como acción, es decir, en el desarrollo de capacidades para realizar “cosas” a través de la lengua.
4. Está basado en una concepción constructiva del aprendizaje, en la que el alumno o alumna es agente activo de su propio aprendizaje.
5. Además, organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más acorde con los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua.
6. Las tareas funcionan como unidad de organización del currículo y determinan los contenidos.
7. En el aula se trabaja con secuencias que combinan tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico.

Para llevar a cabo una programación de unidades didácticas mediante tareas, estas deben darse de manera continua, relacionada y equilibrada, para que haya una coherencia tanto comunicativa como didáctica.

Con esta finalidad, Estaire (1990, 2007, 2009) propone los siguientes pasos para la elaboración de una programación mediante tareas.

1. Elección del tema y de la tarea o producto final resultante, a partir de los intereses del alumnado. Es decir, ha de primar que el tema y el producto final

llame su atención y sea cercano a él. Ambos constituyen el punto de partida para la programación de unidades didácticas y están intrínsecamente relacionados.

2. Concreción de objetivos de aprendizaje a partir del producto final que se pretende conseguir. Estos pueden servir para comenzar a desarrollar la secuencia didáctica en torno a lo estipulado para la elaboración del producto final. Más adelante, serán modificados y reajustados.
3. Especificación de los contenidos lingüísticos y de otros tipos a partir del producto final, entendidos estos como un conjunto de saberes cuya adquisición por parte del alumnado es necesaria para la consecución de los objetivos establecidos, y por lo tanto, del producto final.
4. Planificación y temporalización del proceso que se quiere llevar a cabo para la consecución del producto final. Es la parte más compleja de realizar, ya que hay que tener en cuenta aspectos, como la organización de la secuencia de tareas, los tipos y características de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico, y los criterios para calibrar la dificultad de las tareas.
5. Análisis de toda la secuencia programada, es decir, revisar los objetivos y contenidos de cada tarea, con el fin de modificar, añadir o completar los pasos anteriores, para que se ajusten a lo que se pretende conseguir.
6. Concreción de los procedimientos e instrumentos de evaluación, que han de utilizar tanto el profesorado como el alumnado a lo largo de la unidad, como parte integral del proceso de aprendizaje. La evaluación ha de ser entendida como el procedimiento de recogida de datos, de reflexión y de toma de decisiones que ha de emplearse durante todo el desarrollo de la unidad y que está dirigida tanto al proceso como a los resultados.

En la implementación de esta programación por tareas es importante una buena temporalización y planificación de las sesiones. Es decir, hay que agrupar las tareas en el número de sesiones de clase que sea más indicado, para luego pasar a estructurar cada sesión. En este sentido, Estaire (2007, 2009) propone una guía para organizar las

sesiones de trabajo muy similar a la expuesta para elaborar una programación por tareas, y que se puede concretar en un plan de clase, a saber:

1. Elección del aspecto del tema de la unidad didáctica que se tratará en la sesión de clase.
2. Concreción de la tarea final de dicha sesión.
3. Definición de los objetivos de aprendizaje de tal sesión.
4. Especificación de los contenidos necesarios para la realización de la tarea final.
5. Secuenciación de las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico que conducirán a esa tarea final de la sesión.
6. Expresión de los instrumentos y los procedimientos de evaluación que utilizarán el docente y el alumnado en la sesión, como parte integral del proceso de aprendizaje.

Otros aspectos que pueden tenerse en cuenta en este plan de clase son el tiempo estimado para cada tarea, el uso de recursos de apoyo, el tipo de agrupamiento del alumnado o el papel del alumnado y del profesorado, entre otros.

Sobre este último aspecto, Nunan (2011: 30) recuerda que en la programación por tareas y en su desarrollo, el alumnado debería poder tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo en cada unidad didáctica, en cada tarea propuesta y en cada actividad final que se quiere conseguir. Además y siguiendo a este mismo autor, también es conveniente que el alumnado participe en la evaluación, ya que esta no solo puede ser realizada por el profesor, sino que hay otros tipos, como la autoevaluación y la evaluación por pares, en las que cada estudiante se evalúa a sí mismo o a sus compañeros aspectos, como habilidades, conocimientos o preparación para una tarea. Con estas últimas modalidades de evaluación, se pretende una mayor autonomía de aprendizaje y un enfoque tanto en los procesos de aprendizaje como en los resultados. Nunan (2011: 157).

Estos planteamientos se contraponen a la forma tradicional de concebir la enseñanza, en la que el docente indica al alumnado los pasos que deben seguirse y da pautas para la realización de las distintas actividades. Por tanto, el enfoque por tareas

exige un cambio importante en los roles tanto del profesorado como del alumnado, para que este tenga la posibilidad de planificar y controlar su propio aprendizaje.

- Así, al alumnado se le otorga el rol de agente activo de su propio aprendizaje, puesto que el enfoque por tareas se basa en una concepción constructivista del aprendizaje de lenguas, que la enseñanza tradicional no se plantea. Ello obliga a los estudiantes a ejercer nuevas funciones en el aula, como son, por un lado, la implicación y la participación activa en decisiones, y por otro lado, la estimulación de actitudes y estrategias de aprendizaje para ser más responsables y autónomos (Estaire, 2009: 109). Es decir, los alumnos y las alumnas deberían contribuir, como se ha dicho, a la elección del tema y de la tarea final de la unidad didáctica; a la especificación de los objetivos y los contenidos, pues deben conocerlos desde el inicio, para así poder ir reflexionando, evaluando y desarrollando una actitud responsable durante la realización de las tareas; a la secuenciación de las tareas que se van realizando, puesto que deciden cuáles realizar en algún momento; y a la evaluación final y durante la unidad.
- En cuanto al papel de los docentes, como señala Allwright (1984: 156), ya no estamos hablando de profesores que enseñan y alumnos que aprenden, sino que todos son administradores del aprendizaje en el aula. Estaire (2004) propone las siguientes funciones para el profesorado: estructurar, organizar y gestionar el trabajo en el aula; instruir, transmitir y reforzar conocimientos; pasar a segundo plano y reducir su intervención; promover el proceso de aprendizaje de sus alumnos; atender a diferentes aspectos afectivos que influyen en tal proceso; evaluar distintos aspectos del trabajo en el aula; e investigar los intereses del alumnado, la efectividad de los procedimientos pedagógicos y su propia actuación.

Por tanto, como indica Masats (2001: 173), “el aula es un entorno social en el que profesores y alumnos constituyen una comunidad que lleva a cabo actividades que conducen al aprendizaje de una lengua”. En ese entorno, consideramos que hay dos aspectos importantes para poder trabajar en un ambiente óptimo, de la mejor manera posible: el clima de la clase y el espacio físico (Estaire, 2009).

- El clima del aula es la situación o ambiente que se crea en clase y lo conforman los alumnos y el profesor. En este sentido, deben propiciar, fomentar y mantener un clima que favorezca la comunicación y el trabajo mediante tareas. Ha de ser distendido, exigente, que propicie las relaciones sociales, que invite a la participación, a la comunicación, al trabajo colaborativo y cooperativo, y, sobre todo, que implique a los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje (Estaire, 2009).
- El espacio físico puede considerarse también como un factor favorecedor del clima del aula, siempre y cuando el mobiliario esté colocado de forma adecuada para que los alumnos tengan espacio suficiente para moverse, para realizar actividades en grandes grupos, para poder mover el material sin problema... Además, es aconsejable distribuir las mesas y las sillas de tal manera que puedan verse las caras, que puedan trabajar en parejas, en grupos, prestar atención a los compañeros, etc. Asimismo, las paredes de la propia aula, incluso las paredes del pasillo, tienen que servir como espacio para exponer y exhibir las producciones, murales, carteles, de los alumnos, y así poder compartirlas con el resto de compañeros tanto de la clase como de otras.

En resumen y atendiendo a los cuatro factores que, como señala Estaire (2009: 85), inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y están íntimamente relacionados, el aula, el alumnado, el profesorado y los materiales utilizados, podría señalarse que el enfoque por tareas para la enseñanza de una lengua propone lo siguiente:

- Un aula interactiva, participativa, colaborativa y responsable que tiene como fin último el aprendizaje de una lengua.
- Un profesorado que cree las condiciones necesarias para promover los procesos de aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y la acción a través de la lengua.
- Un alumnado que sea agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, ya que construye, reestructura y se apropia del conocimiento.

- Unos materiales organizados por tareas y orientados al desarrollo de la competencia comunicativa y de la acción mediante la lengua.

4.3. La lengua aragonesa

Como se pone de manifiesto en diferentes estudios (López Susín, 2012, 2013), el aragonés es una lengua románica que proviene de la evolución del latín vulgar y que en torno a los siglos VIII y IX ya estaba totalmente diferenciada de este.

En sus comienzos se formó en un territorio comprendido entre el valle occidental de Ansó y el valle oriental de Benasque, abarcando sierras como Loarre, Gratal, Caballera o Guara. A lo largo de la Edad Media el aragonés se extendió y se convirtió en la lengua hablada en casi todo Aragón, parte de Navarra, La Rioja, zonas fronterizas con Guadalajara, Soria y Cuenca, interior de la Comunidad Valenciana, cierto territorio de Murcia y algunos puntos de Andalucía. Actualmente se habla esta lengua en el Altoaragón, en algunas localidades de las comarcas de Cinca Medio y Cinco Villas, norte de Los Monegros y norte-noroccidente del Bajo Cinca, es decir, prácticamente donde se desarrolló.

En su condición de lengua románica, el aragonés comparte rasgos lingüísticos con el castellano, catalán y occitano. Como toda lengua, es un sistema lingüístico en el que coexisten diferentes modalidades geográficas. En concreto, pueden diferenciarse cuatro complejos dialectales (López Susín, 2013: 15-18):

- Aragonés occidental. Se extiende por las comarcas de Jacetania y Alto Gállego y parte de las Cinco Villas. Comprende variedades locales de fuerte personalidad y cultivo literario, que conservan rasgos característicos de la fonética, la morfología y la sintaxis propias, como son: el cheso (Valle de Hecho), el ansotano (Valle de Ansó), el chaqués (Campo de Jaca), el aragonés del valle Estarrún, del valle de Aragüés o de la Canal de Berdún.
- Aragonés central. Se extiende desde el valle de Tena hasta el valle de la Comuna, por el norte, y desde la Guarguera hasta el Viejo Sobrarbe, por el sur. Destacan en él variedades locales como el tensino (Valle de Tena), el belsetán (Valle de Bielsa) o el aragonés del valle de Vió. Más al sur, en algunas poblaciones el Somontano de Barbastro, se extiende el continuum lingüístico del aragonés central.

- Aragonés oriental. Se extiende desde el río Cinca hasta el río Ésera, donde se inician las hablas de transición hacia el catalán. Las variantes más características son el chistabín (valle de Gistaín), el benasqués (valle de Benasque) y el fobano (La Fueva), además del del bajoarribagorzano.
- Aragonés meridional. Es el resultado de la confluencia de los diferentes dialectos. Es el más homogéneo y el más castellanizado, y se habla en los alrededores de Ayerbe, La Sotonera y los somontanos de Huesca y de Barbastro.

Actualmente, el aragonés es una lengua del estado español, pero, según ha recogido la UNESCO en su *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro* (Moseley, 2010), es un idioma en una situación muy delicada, en decadencia y en peligro de extinción, a causa de que se ha ido perdiendo su uso generación tras generación. Es decir, el aragonés es hoy en día una lengua minoritaria y minorizada.

Este proceso de retroceso comenzó hacia el siglo XV, debido a la llegada de una nueva dinastía, la familia Trastámara, al trono de Aragón, lo que dio lugar a la castellanización de todo el territorio aragonés. La unión de los Reyes Católicos intensificó el proceso, ya que la lengua aragonesa deja de ser la lengua de la Corte y de los escritos oficiales, al ser sustituida por el castellano como lengua principal. Como señala Frago (1991), la gente culta de las ciudades fue la que primero adoptó el castellano. Por ello y a partir de este momento, el aragonés sobrevivió en una situación diglósica, en la que el castellano representaba una lengua de cultura y de progreso social, y el aragonés era considerado como lengua de gente inculta, de plebeyos, del medio rural, y esto desgraciadamente todavía se sigue pensando (López Susín, 2012: 23).

De hecho, a partir del siglo XVII, los textos literarios relegan el uso del aragonés a personajes burlescos, ignorantes, incultos. Así sucede en los poemas de Ana Abarca de Bolea del siglo XVII o en las pastoradas de los siglos XVIII y XIX, por poner algunos ejemplos.

Fue a finales del siglo XIX y comienzos del siglo siguiente cuando se inició el interés filológico por parte de investigadores tanto de España como de Europa, que acopiaron materiales o publicaron importantes estudios y monografías sobre esta lengua

romance (Joaquín Costa, Jean Joseph Saroïhandy, Tomás Navarro Tomás, Alwin Kuhn, William D. Elcock...), al tiempo que comenzó a desarrollarse una incipiente literatura dialectal (Leonardo Gastón, Bernabé Romeo, Cleto Torrodellas...). Incluso en el primer tercio del siglo XX se creó una institución, el Estudio de Filología de Aragón, dirigido por Juan Moneva y en el que trabajó la propia María Moliner, que se preocupó por el aragonés y emprendió algunos proyectos lingüísticos en torno a él (Benítez, 2012).

Sin embargo, la Guerra Civil, la despoblación del territorio aragonés, en especial, las obras hidráulicas que sustituyeron personas aragonesas por otras de territorios no aragoneses, la escolarización en castellano, la ausencia del aragonés en los medios de comunicación, entre otros motivos, llevaron a dicha lengua a una situación crítica a lo largo del siglo XX.

En este contexto, en torno a los años sesenta y setenta del siglo pasado, coincidiendo con el fin del régimen franquista y la llegada de la democracia, se inició un proceso de dignificación del aragonés, con el objetivo principal de recuperarlo y estudiarlo y, sobre todo, de devolver el interés a las personas sobre su propia lengua, después de siglos de desprecio hacia ella. Fue entonces cuando se creó el Consello d'a Fabla Aragonesa, en concreto, en 1976, con el objetivo de defender, promocionar, estudiar y difundir el aragonés en todos sus aspectos. Esta asociación comenzó y dirigió el proceso conocido como "Renaxedura", del que han participado, en los años siguientes, otras asociaciones que también han trabajado a favor de la lengua aragonesa.

En 1987 se celebró el I Congreso ta ra Normalización de l'Aragonés donde se aprobaron, por parte de asociaciones y colectivos, unas normas gráficas para el aragonés, que complementaban y perfeccionaban a las que se venían utilizando, y que, en la actualidad, son objeto de controversia por parte de algunas asociaciones.

En todo caso, gracias a este movimiento asociativo de dignificación y defensa del aragonés, ha aumentado el número de estudios lingüísticos y la producción literaria en aragonés, y, sobre todo, se ha conseguido que la sociedad aragonesa haya cambiado la actitud hacia esta lengua, la considere parte de su patrimonio cultural y lingüístico, y, por tanto, digna de ser conservada (Huguet, 2006). Hay, no obstante, ámbitos, como la presencia de la lengua aragonesa en la enseñanza y en los medios de comunicación, en los que la situación de esta lengua es todavía muy precaria.

4.4. La enseñanza de la lengua aragonesa

Como apunta Benítez (2015: 39), desde finales del siglo XX hasta nuestros días, se ha trabajado y se trabaja para implantar la enseñanza oficial del aragonés, con la finalidad de invertir el proceso de pérdida de esta lengua y, en particular, la falta de transmisión generacional que padece.

No obstante y como decíamos, la enseñanza oficial del aragonés se encuentra actualmente en una situación muy precaria, pues, según señala esta misma autora (Benítez, 2015: 39), para que sea eficaz y capaz de revitalizar la lengua aragonesa, debe contar con un contexto sociolingüístico favorable, una metodología adecuada y un marco legislativo que haga posible una enseñanza de aragonés y en aragonés.

Respecto al marco legislativo y siguiendo a Benítez (2015: 40-41), hay que recordar que fue a partir de 1984 cuando se crearon los mecanismos legales para hacer posible la enseñanza de la otra lengua propia de Aragón, el catalán, de manera que este se incorporó al sistema educativo aragonés como cualquier otra materia optativa. A pesar de que en esa época se pidió que el aragonés pudiera incluirse en dicho sistema con las mismas condiciones que el catalán, no se consiguió.

Hubo que esperar al curso 1997/1998 para que se iniciaran las primeras clases en aragonés, aunque el proceso de incorporación de esta lengua al sistema educativo oficial fue muy diferente al del catalán. Estas primeras clases se llevaron a cabo gracias a un acuerdo entre el Gobierno de Aragón y cuatro ayuntamientos del Alto Aragón (Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque), para impartir clases de aragonés en sus aulas. En concreto, el Gobierno de Aragón ayudaba económicamente a estos cuatro ayuntamientos para que contrataran a otros tantos profesores/as a tiempo parcial (en 1999 pasaron a formar parte de una lista de profesores interinos de aragonés), que impartían aragonés fuera de horario lectivo, sin ser evaluable y con una duración de entre media hora y una hora a la semana. Es decir, el aragonés entró en el sistema educativo como actividad extraescolar.

Fue a partir de 2005 cuando la legislación autonómica permitió la enseñanza curricular del aragonés, al igual que la de catalán. De esa fecha son los primeros currículos aragoneses de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que lo permiten.

En ese año también se creó el Seminario para Profesores/as de Lengua Aragonesa, para que este colectivo tuviera una formación específica, al igual que otros. Además, en el curso 2005/2006 se puso en marcha el *Proyecto d'animación arredol d'a luenga e a cultura aragonesa*, que en 2010 pasó a llamarse *Proyecto d'animación cultural "Luzía Dueso"*, cuyo objetivo es, por un lado, ofrecer a los centros escolares un conjunto de actividades de todas las áreas curriculares, en las que se utilizara el aragonés como lengua vehicular y, por otro, ayudar a que las mismas comunidades educativas desarrollaran proyectos en aragonés (Benítez, 2007).

Según Benítez (2015: 41-42), todas estas iniciativas permitieron recuperar y aumentar el número de alumnos que cursaban aragonés a partir del curso 2004/2005, cuya cifra venía decreciendo desde que se implantó la enseñanza de esta lengua. Además, dichas acciones ayudaron a concienciar a la administración educativa de la discriminación que había sufrido el aragonés y esta incluyó, como se ha indicado, por primera vez en 2005, su enseñanza dentro de los currículos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, mediante el desarrollo de un proyecto lingüístico.

En 2007 se concretó la manera de desarrollar dicha enseñanza. En Educación Infantil y Bachillerato se mantuvo la elaboración de un proyecto lingüístico. En Educación Primaria y Secundaria se contempló una doble posibilidad: por un lado, enseñar el aragonés como una asignatura evaluable por medio de la modificación del horario del centro; por otro, impartir una materia no lingüística en aragonés a través de la elaboración de un proyecto lingüístico. En los dos casos, hacía falta la aprobación del Claustro, del Consejo Escolar y del Servicio Provincial de Educación, condiciones las dos primeras muy difíciles para la lengua aragonesa, pues los centros estaban y están acostumbrados a que se imparta fuera de horario lectivo y se resisten a una enseñanza curricular.

Con la aprobación de la *Ley de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón* en 2009, se pensó, como señala Benítez (2015: 42-43), que la situación del aragonés mejoraría, pero no fue así, puesto que no se desarrolló y fue sustituida en 2013 por la *Ley de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón*, que negó el nombre de las lenguas propias

de Aragón, aragonés y catalán, y lo sustituyó por los acrónimos LAPAPYP (lengua aragonesa propia de las áreas pirenaica y prepirenaica) y LAPAO (lengua aragonesa propia del área oriental), que tanta polémica suscitaron en todo el Estado español.

De acuerdo con esta última ley, se realizaron cambios polémicos que repercutieron negativamente en la enseñanza de la lengua aragonesa, entre ellos, los siguientes: la división de la única lista de profesorado interino de aragonés en cinco diferentes, sin ninguna coherencia administrativa ni dialectológica (aragonés, ansotano, cheso, bajoarribagorzano y sobrarbense), el cambio significativo de nombre del *Proyecto de animación cultural "Luzía Dueso"*, que pasó a llamarse *Luzía Dueso: Programa de difusión de las modalidades lingüísticas de Aragón*, o la apertura del ahora denominado Seminario de Formación de Profesorado de Aragonés a cualquier persona, aunque no fuera profesional de la enseñanza oficial.

Además, desapareció la enseñanza del aragonés del currículo de Bachillerato publicado en 2015 y, en el de Primaria y Secundaria, se incluyó el área llamada Lenguas propias de Aragón como asignatura optativa, que hacía referencia únicamente al LAPAPYP, es decir, a la lengua aragonesa propia de las áreas pirenaica y prepirenaica, pues se especificaba que, más adelante, en nuevas normativas, se desarrollaría el currículo del LAPAO, o sea, de la lengua aragonesa propia del área oriental.

La consecuencia de esta decisión fue que la enseñanza del catalán continuó desarrollándose como antes. En cambio, el aragonés, bajo el nombre indicado y siempre que los centros decidieran su impartición y fueran autorizados por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, si bien mantuvo la posibilidad de enseñarse de una forma vehicular en otras áreas de conocimiento desarrollando un proyecto lingüístico, como asignatura, se limitó, en Educación Primaria, a una hora semanal, en competencia con el llamado Proyecto de centro (refuerzo de lengua y matemáticas) y, a partir de 5º curso, con una segunda lengua extranjera; y, en Educación Secundaria, a dos horas, junto con Taller de lengua o Taller de matemáticas.

Todas estas acciones provocaron tanto un retroceso en la situación en la que se encontraba la enseñanza del aragonés como el rechazo de los maestros de dicha lengua, que crearon una asociación para hacer pública su disconformidad (Benítez, 2015: 43-44).

La creación de una Dirección General de Política Lingüística en la nueva legislatura que se inició en 2015 ha supuesto un revulsivo, todavía no suficiente, en la enseñanza del aragonés.

Así, a través de la Ley del Patrimonio Cultural Aragonés, en su redacción vigente, las lenguas propias de Aragón han recuperado su nombre, ya que establece que el aragonés y el catalán de Aragón, en los que están incluidas sus variedades dialectales, son las lenguas y modalidades lingüísticas propias a que se refieren el artículo 7 del Estatuto de Autonomía de Aragón de 2007.

Además, se ha modificado el currículo de Educación Primaria, que incluye un nuevo currículo del área de Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa) y permite que la enseñanza del aragonés como asignatura (al igual que el de catalán) tenga un horario semanal de 90 minutos en el tiempo destinado a otras actividades lectivas.

También se han publicado nuevos currículos de Educación Secundaria y Bachillerato, que posibilitan la ampliación del horario del centro para impartir tanto aragonés como catalán entre dos y tres horas semanales. En todos ellos, se mantiene la posibilidad de enseñar las lenguas propias de Aragón (aragonés y catalán) de forma vehicular mediante el desarrollo de proyectos lingüísticos que incluyan la impartición de otras áreas lingüísticas a través de dichas lenguas.

Son precisamente estos proyectos multilingües los que realmente ayudan a conservar la diversidad lingüística y a formar individuos plurilingües competentes en todas las lenguas del currículo (Benítez, 2015 y en prensa; Huguet/Huguet/Mateo, 2000; Sknutabb-Kangas, 2001).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación presentamos la propuesta didáctica “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés”, para la enseñanza y aprendizaje de una lengua minoritaria, como el aragonés, en un centro escolar del sistema educativo oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En concreto, el proyecto está dirigido al segundo curso de Educación Primaria y puesto que se trata de un proyecto de iniciación y motivación al conocimiento de esta lengua, no es viable desarrollar una metodología CLIL (AICLE, en castellano), la más apropiada, según hemos estudiado, para entornos multilingües.

Por ello proponemos llevarla a cabo, igualmente, desde un enfoque comunicativo y mediante el empleo de una metodología activa, como el enfoque por tareas, que parece más adecuada al curso al que va destinada, ya que irá permitiendo desarrollar progresivamente la autonomía del alumnado y que en el futuro pueda trabajar con otras que exigen una mayor independencia, como el aprendizaje basado en proyectos.

Pasamos, pues, a concretar esta propuesta didáctica por tareas, cuyo producto final es elaborar un recetario bilingüe en aragonés y castellano, teniendo en cuenta el anterior marco teórico descrito y atendiendo, por tanto, a los siguientes aspectos:

- El contexto sociolingüístico y curricular en el que tiene lugar dicha propuesta.
- Los objetivos específicos y generales de aprendizaje de las áreas implicadas en el proyecto (Lengua Aragonesa, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Educación Plástica), que se pretenden conseguir a partir de la tarea o producto final citado.
- Los contenidos de las áreas citadas que se desarrollan para conseguir tales objetivos y también a partir del producto final mencionado.
- Las tareas que se realizan para conseguir el producto final, un recetario bilingüe aragonés y castellano (“Observo y anoto”, “Me voy de excursión al supermercado”, “¿Cuánto me cuesta?”, “Borrador”, “Decoro

la receta”, “Reviso y paso a limpio”, “Presento mi receta”) y la temporalización de estas.

- La evaluación global de la propuesta y de su proceso de realización tanto por parte del alumnado como del profesorado.

5.1. Contexto

La propuesta didáctica que presentamos, “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés”, tiene como objetivo principal adquirir unos conocimientos básicos de la lengua aragonesa, relacionados con la vida diaria del alumnado, tomar conciencia sobre dicha lengua y desarrollar actitudes positivas hacia ella.

Era nuestra intención desarrollarla y evaluarla en el centro donde se realizaron las prácticas escolares, pero los prejuicios que todavía persisten en la sociedad aragonesa hacia el aragonés no lo permitieron.

Como hemos indicado y de acuerdo con Huguet (2001), cualquier actuación encaminada a la enseñanza y aprendizaje de una lengua ha de tener en cuenta el contexto sociolingüístico y, en particular, las actitudes lingüísticas de la comunidad escolar hacia ella. En este sentido, era evidente que la dirección y el claustro del centro no eran favorables a ningún tipo de iniciativa en este sentido y, por tanto, la propuesta no podía implementarse en aquel centro ni tampoco hubiera sido conveniente insistir en ello.

Pese a ello no desistimos del empeño de diseñar la propuesta, esperando que pueda ser implementada en otros centros escolares con un contexto más favorable y actitudes más positivas hacia la enseñanza del aragonés.

En concreto, el proyecto diseñado está dirigido a los alumnos y alumnas de segundo curso de Educación Primaria de cualquier centro educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se realizará a través del enfoque por tareas, cuyo producto final será la elaboración de un recetario bilingüe en lengua aragonesa y en lengua castellana entre todo el alumnado de la clase, para lo cual cada estudiante aportará una receta o plato que previamente habrá escogido, anotado y realizado en casa con sus familias. Una vez finalizado el proyecto, los alumnos y alumnas podrán llevarse el recetario a casa, para poder realizar físicamente cada receta con sus familias.

La propuesta didáctica se ha diseñado de acuerdo con la normativa de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) y con el

currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEP, 2016).

En particular, en dicho proyecto se han tenido en cuenta tanto el currículo del área de Lenguas propias de Aragón (Lengua Aragonesa), como el currículo de otras áreas que se trabajan en él, a saber: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación Artística (Educación Plástica).

De hecho, el aprendizaje del aragonés se realizará fundamentalmente a través de la adquisición de un vocabulario básico bilingüe castellano-aragonés referido a las áreas no lingüísticas (alimentación, utensilios de cocina, números cardinales, colores) y de las formas de expresión, tanto orales como escritas, y del conocimiento de la propia lengua, para la producción, en este caso, de un tipo de texto instructivo, como es la receta.

Trabajar de esta forma globalizadora e interdisciplinar permite también la adquisición de diferentes competencias básicas, lo cual posibilita el desarrollo académico, personal y social del alumnado a través de la participación activa en el proyecto escolar.

Así, las competencias clave que este proyecto intenta desarrollar son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). El desarrollo de esta competencia está en la base del proyecto, ya que el alumnado va a trabajar las destrezas o habilidades básicas de la competencia: comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión escrita y expresión e interacción escrita. Por ejemplo, el alumnado ha de comprender, oralmente o por escrito, las instrucciones, las actividades o las explicaciones del maestro o de la maestra; ha de exponer oralmente sus opiniones para relacionarse con el grupo; ha de redactar por escrito una receta; ha de leer y comprender la escrita por otros compañeros y compañeras, etc. En definitiva, la comunicación es necesaria para la convivencia y el desarrollo adecuado del proyecto.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). La realización del proyecto incide en el desarrollo de esta competencia en cuanto que promueve el conocimiento y manejo de elementos básicos de la

matemática (números cardinales, operaciones básicas) en situaciones cercanas a la vida del alumno.

- Competencia de aprender a aprender (CAA). El reto de llevar a cabo y mejorar las diferentes tareas con ayuda de los compañeros y compañeras, del profesor o por sí mismos desarrolla la competencia de aprender a aprender en el alumnado, en el sentido de que busca soluciones y respuestas que se plantean en el desarrollo del proyecto. El desarrollo de esta competencia ayuda al autoconocimiento del alumno, que es consciente de sus dificultades y de sus capacidades.
- Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE). Se trabaja esta competencia, puesto que se fomentan las habilidades y actitudes para emprender y desarrollar un proyecto creativo, en el que se promueve la autonomía de cada alumno, ya que participa en la toma de decisiones y es consciente de lo que debe hacer para lograr las metas planteadas y superarse a sí mismo.
- Competencia social y cívica (CSC). La posibilidad de que el alumnado participe en un producto elaborado en grupo por él mismo conlleva un desarrollo importante de la autoestima y las habilidades relacionales, en cuanto que los estudiantes aceptan y respetan unas normas, las diferencias entre unos y otros, y las posibilidades de cada uno.

Hecha esta breve contextualización curricular, que en posteriores capítulos ampliaremos, hay que tener presente que no sería realista querer alcanzar los objetivos que el currículo del área de Lenguas propias de Aragón (Lengua Aragonesa) establece para el segundo curso de Educación Primaria a través de nuestra propuesta didáctica, pues esta se contempla como un primer acercamiento del alumnado a la lengua aragonesa, por lo menos en la escuela.

5.2. Objetivos

Como acabamos de señalar, la propuesta didáctica que presentamos simplemente introduce al conocimiento de la lengua aragonesa al alumnado de 2.º de Educación Primaria. Por ello no podrán cumplirse todos los objetivos que el currículo propone para este curso en el área de Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa).

No obstante, el proyecto, basado en el aprendizaje por tareas, intenta conseguir objetivos no solo de dicha área, sino también de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación Artística (Educación Plástica), como se pone de manifiesto a continuación.

5.2.1. Objetivos específicos

La propuesta didáctica quiere cumplir una serie de objetivos específicos, como son los siguientes:

- Conocer y producir un texto instructivo: la receta
- Saber desenvolverse en un supermercado y ser capaz de anotar precios correctamente.
- Conocer y aprender los números cardinales hasta cien en castellano y en aragonés.
- Lograr sumar euros y céntimos.
- Conocer un vocabulario básico en aragonés, relacionado especialmente con la alimentación, los utensilios de cocina, los números y los colores.
- Organizar ideas e informaciones.
- Trabajar en grupo respetando a los otros.
- Saber autoevaluarse.
- Ser capaz de exponer un trabajo en público.

Tales objetivos permitirán, no obstante y como puede comprobarse seguidamente, alcanzar diferentes objetivos generales de las áreas curriculares implicadas, dado que se quiere trabajar de una forma globalizada e interdisciplinar.

5.2.2. Objetivos generales de las diferentes áreas curriculares implicadas

En concreto y como se ha indicado, las áreas curriculares de las que se intenta desarrollar algunos de sus objetivos generales son Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa), Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación Artística (Educación Plástica).

Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa)

De los siete objetivos que propone el Currículo de Educación Primaria en el área de Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa), en la propuesta didáctica “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés” se intentan conseguir especialmente dos de ellos (CEP, 2016: 20800):

Obj.LPA.ARA.4. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico [...].

Obj.LPA.ARA.6. Conocer la realidad de la Lengua Aragonesa y valorar la diversidad lingüística como muestra de riqueza cultural, personal y patrimonial.

Respecto al primero de ellos, es evidente que el alumnado no puede en unas pocas sesiones escribir textos directamente en esta lengua, pero se intentará, que, apoyándose en su lengua primera, el castellano, y mediante el apoyo del profesor o profesora y de recursos didácticos (diccionarios, traductor especialmente en red) pueda redactar una receta de cocina en aragonés.

En todo caso, la propuesta está pensada para conseguir el segundo de los objetivos señalados, puesto que, como no es posible pretender que el alumnado alcance una sólida competencia en aragonés mediante este proyecto, parece más adecuado conseguir que el alumnado conozca la situación de la lengua aragonesa y aprenda a valorarla, para que posteriormente, si desea, pueda aprender dicha lengua.

Lengua Castellana y Literatura

En correspondencia con los objetivos planteados para el área de Lengua Aragonesa y puesto que la otra lengua que se utilizará en el desarrollo de esta propuesta didáctica es el castellano, para el área de Lengua Castellana y Literatura se aspira a alcanzar los siguientes objetivos (CEP, 2014: 19439-19440):

Obj.LCL1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.

Obj.LCL2. Integrar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

Obj.LCL3. Utilizar la lengua oral de manera conveniente en contextos de la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación y atendiendo a las normas que regulan el intercambio comunicativo [...].

Obj.LCL6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos [...].

Obj.LCL9. Valorar la realidad plurilingüe de la sociedad global como muestra de riqueza cultural.

Como puede observarse, al ser el castellano probablemente la lengua primera de la mayor parte del alumnado y, por tanto, la que utilicen como vehículo de comunicación a lo largo del proyecto, a los objetivos ya expresados y que se quieren alcanzar en el área de Lengua Aragonesa, se añaden los referidos a alcanzar una comprensión, expresión e interacción oral y escrita en dicha lengua cada vez más adecuada, coherente, correcta y respetuosa.

Ciencias de la Naturaleza

De los diez objetivos que se plantea el área de Ciencias de la Naturaleza, parece que, desde esta propuesta didáctica referida a la elaboración en grupo de un recetario, se puede contribuir a la adquisición por parte del alumnado de ciertos hábitos de salud e higiene, así como promover el respeto a las diferencias de los otros, como se especifica en uno de ellos (CEP, 2014: 19311):

Obj.CN3. Valorar y comportarse de acuerdo con hábitos de salud e higiene, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias que tanto enriquecen el grupo social próximo.

Matemáticas

La propuesta didáctica “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés” también intenta que el alumnado se inicie en la resolución de problemas mediante estrategias personales de estimación, cálculo y medida, como indica uno de los objetivos del área de matemáticas, ya que el alumnado tendrá oportunidad de conocer el coste total y de cada uno de los ingredientes de las distintas recetas (CEP, 2014: 19541):

Obj.MAT4. Identificar y resolver problemas mediante estrategias personales de estimación, cálculo y medida.

Educación Artística (Educación Plástica)

Por último, la ilustración de las recetas permitirá conocer y manejar, en un nivel muy básico, materiales, instrumentos y técnicas del lenguaje artístico con fines expresivos, comunicativos y lúdicos. Ello contribuirá, sin duda, a valorar las creaciones artísticas propias y también las de los otros. Ambos objetivos forman parte del currículo del área de Educación Artística (CEP, 2014: 20126):

Obj.EA5. Explorar, conocer, elaborar y manejar materiales e instrumentos básicos de los lenguajes artísticos y adquirir códigos y técnicas específicas a través de la expresión espontánea y analítica, desarrollada por medio de la audición activa, la voz, el gesto, los instrumentos, el lenguaje corporal y el visual y plástico, para utilizarlos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos [...].

Obj.EA10. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, valorando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones, articulando mecanismos personales de respeto, tolerancia y resolución ajustada de las situaciones de conflicto.

Para el cumplimiento, tanto de los objetivos específicos como generales, parece adecuado desarrollar los contenidos que se detallan en el siguiente apartado.

5. 3. CONTENIDOS

Los contenidos, que a través del proyecto propuesto se desarrollan con el fin de conseguir los objetivos señalados, forman parte también del currículo de las distintas áreas implicadas en él, a saber:

Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa)

Como hemos indicado, al tratarse de una propuesta didáctica de iniciación y motivación al conocimiento del aragonés, y muy limitada en el tiempo, no es posible desarrollar todos los contenidos propuestos por el currículo del área de Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa) en 2.º curso de Educación Primaria.

En este sentido, puesto que la lengua vehicular utilizada para llevarla a cabo es el castellano, dado que el alumnado no conoce el aragonés, no puede desarrollarse la mayor parte de los contenidos del bloque 1, referidos a la comunicación oral (hablar y escuchar), salvo la adquisición y empleo de un vocabulario en el nivel léxico-referencial más cercano y motivador para el alumnado (CEP, 2016: 20807), en concreto, el vinculado a la alimentación, los utensilios de cocina, los números y los colores.

Para ello, es imprescindible trabajar, dentro de los contenidos del bloque 2, concernientes a la comunicación escrita (leer), la iniciación en el uso de los diccionarios, tanto en papel como en soporte digital, y, en especial, los bilingües castellano-aragonés/aragonés-castellano, como herramienta para comprender vocabularios de palabras sobre los campos semánticos señalados o textos sencillos como la receta. En este tipo de textos es, asimismo, importante desarrollar estrategias para comprenderlo, como diferenciar e identificar el título y cada parte de la receta, releer el texto, observar las ilustraciones que lo acompañan, localizar las palabras clave o captar del sentido de la receta tras una lectura completa (CEP, 2016: 20808).

La redacción en aragonés de una receta, un texto escrito sencillo propio de situaciones cotidianas próximas a la experiencia infantil, desarrolla uno de los contenidos del bloque 3, referido a la comunicación escrita (escribir). La redacción evidentemente habrá de ser dirigida, dado el desconocimiento que de esta lengua tiene el alumnado. En todo caso, este ejercicio de producción escrita permite desarrollar otro de los contenidos de este bloque: la búsqueda y adquisición de nuevo vocabulario

básico en lengua aragonesa para resolver por escrito situaciones sencillas de comunicación. Además y al igual que en la comprensión, en la producción escrita es importante trabajar en el uso del diccionario (CEP, 2016: 20809).

El desarrollo de todos los contenidos mencionados posibilita un conocimiento básico del aragonés y, por tanto, el desarrollo de algunos contenidos del bloque 4. Entre ellos, cabe señalar los siguientes (CEP, 2016: 20810): el interés por reproducir correctamente los fonemas más característicos de dicha lengua; la aplicación, con interés y respeto, de las normas ortográficas y desarrollo del hábito de consultar la escritura de palabras difíciles o dudosas; el conocimiento de algunos grupos léxicos más usuales (alimentación, utensilios de cocina, números y colores); y, sobre todo, el conocimiento y valoración de la lengua aragonesa y su diversidad dialectal.

La siguiente tabla muestra de forma esquemática los contenidos del área de Lengua Aragonesa desarrollados por el proyecto “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés”.

BLOQUE 1:	
Comunicación oral: hablar y escuchar.	Adquisición y empleo del vocabulario en el nivel léxico-referencial más cercano y motivador para el alumnado (alimentación, utensilios de cocina, números, colores).
BLOQUE 2:	
Comunicación escrita: leer	<p>Iniciación en el uso del diccionario (tanto en papel como en soporte digital) como herramienta fundamental para la comprensión de textos escritos.</p> <p>Empleo de estrategias para la comprensión de textos escritos sencillos: identificación del título y de las partes de una receta, relectura y observación de las ilustraciones que lo acompañan, identificación de palabras clave o captación del sentido del texto tras una lectura completa.</p>
BLOQUE 3:	
Comunicación escrita:	<p>Redacción dirigida de textos escritos sencillos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia infantil.</p> <p>Búsqueda y adquisición de nuevo vocabulario básico en lengua</p>

escribir	aragonesa para resolver por escrito situaciones sencillas de comunicación. Iniciación en el uso del diccionario.
BLOQUE 4: Conocimiento de la lengua	Interés por reproducir correctamente los fonemas más característicos de la lengua aragonesa. Aplicación, con interés y respeto, de las normas ortográficas y desarrollo del hábito de consultar la escritura de palabras difíciles o dudosas. Conocimiento de algunos grupos léxicos más usuales (alimentación, utensilios de cocina, números y colores). Conocimiento y valoración de la lengua aragonesa y su diversidad dialectal.

Lengua Castellana y Literatura

Puesto que el castellano es la lengua vehicular empleada en el desarrollo del proyecto, se trabajan muchos de los contenidos del bloque 1 sobre la comunicación oral (escuchar, hablar y conversar). Destacan especialmente los que tienen que ver con las estrategias de comprensión (la actitud de escucha, el objetivo del mensaje transmitido, actuar en respuesta a órdenes o instrucciones) y el intercambio comunicativo (turno de palabra, respeto al papel del moderador, primeras fórmulas de cortesía, respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los demás), como marca el CEP (2014: 19456).

Además, se pretende que el alumnado conozca y maneje un tipo de texto instructivo, la receta, tal como propone el bloque 2 de contenidos de esta área. Dentro de estos contenidos referidos a la comunicación escrita (leer), también se trabaja en esta propuesta didáctica la lectura en voz alta y en silencio, cuando se proporciona a los estudiantes materiales escritos (recetas, diccionarios de consulta...), tanto en papel como en soporte digital. En este sentido, se facilitará al alumnado algunas estrategias de comprensión de lo leído, entre ellas, la identificación de elementos textuales, como el

título, las palabras clave o las partes del texto, y paratextuales, por ejemplo, las ilustraciones que acompañan al texto o los tipos de letra (CEP, 2014: 19460).

En el proyecto no solo se contempla la lectura de un tipo de texto instructivo, como la receta, sino también su escritura siguiendo un modelo, como proponen los contenidos del bloque 3 del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura sobre comunicación escrita (CEP, 2014: 19463). Para ello se trabajarán diferentes estrategias de producción escrita, indicadas igualmente en dicho currículo (CEP, 2014: 19463): planteamiento de las condiciones del escrito (vocabulario, orden, signos de puntuación y primeras normas ortográficas y gramaticales, cuidado de la grafía, caligrafía y de la limpieza de presentación); planificación (consulta de material escrito diverso); ejecución (uso de modelos, empleo de signos de puntuación, de normas ortográficas y gramaticales, etc.); y revisión (autocorrección centrada en aspectos concretos, como las partes del texto consideradas, el vocabulario trabajado, la ortografía o la presentación).

El desarrollo del proyecto permite, asimismo, abordar algunos contenidos relacionados con el conocimiento de la lengua castellana, en especial, de ciertos elementos discursivos: la oración como elemento de comunicación, el uso de signos de puntuación (la coma y el punto) y las primeras normas de ortografía (CEP, 2014: 19466). Además, incide en un aspecto común con el área de Lengua Aragonesa: el conocimiento y valoración de la realidad plurilingüe de España y de las variedades lingüísticas presentes en Aragón (CEP, 2014: 19466).

La tabla que a continuación presentamos resume los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura tratados en el presente proyecto.

BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar	Estrategias de comprensión oral: actitud de escucha, objetivo del mensaje transmitido, actuar en respuesta a órdenes o instrucciones. Aspectos sociolingüísticos: estrategias y normas para el intercambio comunicativo (turno de palabra, respeto al papel del moderador, primeras fórmulas de cortesía, respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los demás).
BLOQUE 2:	Tipología textual / Géneros textuales: textos instructivos (recetas).

Comunicación escrita: leer	<p>Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida.</p> <p>Lectura en soportes variados: lecturas impresas y lecturas en formato digital (recetas, diccionarios de consulta, etc.).</p> <p>Estrategias de comprensión de lo leído: elementos paratextuales (ilustraciones que acompañan al texto leído, tipos de letra) y elementos textuales (títulos, palabras clave, partes, etc.).</p>
BLOQUE 3: Comunicación escrita: escribir	<p>Tipología textual / Géneros textuales: textos instructivos (recetas).</p> <p>Estrategias de producción escrita: planteamiento de las condiciones del escrito sencillo (vocabulario, orden, signos de puntuación y primeras normas ortográficas y gramaticales, cuidado de la grafía, caligrafía y limpieza de presentación); planificación (consulta de material escrito diverso); ejecución (uso de plantillas y modelos, signos de puntuación, normas ortográficas y gramaticales); y revisión (autocorrección centrada en aspectos concretos, como las partes del texto consideradas, el vocabulario trabajado, la ortografía o la presentación).</p>
BLOQUE 4: Conocimiento de la lengua	<p>Discurso: La oración como elemento de comunicación. Signos de puntuación (uso de la coma y del punto) y primeras normas de ortografía.</p> <p>Realidad plurilingüe de España y de las variedades lingüísticas presentes en Aragón.</p>

Ciencias de la Naturaleza

La elaboración de un recetario de cocina abre la posibilidad de estudiar, dentro del bloque 2 de contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza, referido al ser humano y la salud, algunos hábitos saludables para prevenir enfermedades, entre los que se halla cuidar el cuerpo mediante una dieta variada y equilibrada (CEP, 2014: 19321). Al

tratarse de un recetario colectivo, se aborda el conocimiento de sí mismo y de los demás, y la relación con los otros, contenidos que forman parte del mismo bloque de contenidos, tal como se indica en la siguiente tabla.

BLOQUE 2: El ser humano y la salud	Hábitos saludables para prevenir enfermedades: cuidado de su cuerpo (dieta variada y equilibrada).
---	--

Matemáticas

No solo en los aspectos del proyecto más asociados al área de matemáticas, sino en todos los demás, se pretende que el alumnado desarrolle actitudes básicas para el trabajo matemático y para otros, como la perseverancia, la confianza, la curiosidad o el trabajo en equipo, contenido que forma parte del bloque 1 (procesos, métodos y actitudes en matemáticas) del área de Matemáticas (CEP, 2014: 19553).

Pero, sobre todo, la propuesta didáctica, que plantea al alumnado calcular el coste de cada receta, permite conocer los números naturales hasta cien y alguna operación con ellos, en concreto, la suma, contenidos que forman parte del bloque 2 (números) de esta área curricular (CEP, 2014: 19555). En relación con ello, se estudiarán el valor y las equivalencias entre las diferentes monedas (cincuenta céntimos, euro y dos euros) y billetes (cinco, diez, veinte y cincuenta euros) del sistema monetario de la Unión Europea, contenido que se desarrolla en el bloque 3 (medida) del área de Matemáticas (CEP, 2014: 19557).

La siguiente tabla sintetiza los contenidos del área de Matemáticas desarrollados en nuestra propuesta didáctica.

BLOQUE 1: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas	Desarrollo de actitudes básicas para el trabajo matemático: esfuerzo, perseverancia y espíritu de superación, confianza en las propias posibilidades, curiosidad y disposición positiva a la reflexión y expresión de las emociones, interés por la participación en el trabajo cooperativo y en equipo.
---	--

BLOQUE 2:	Números naturales hasta cien.
Números	Operaciones: suma de números naturales hasta cien.
BLOQUE 3:	Valor y equivalencias entre las diferentes monedas (cincuenta céntimos, euro y dos euros) y billetes (cinco, diez, veinte y cincuenta euros) del sistema monetario de la Unión Europea.
Medida	

Educación Artística (Educación Plástica)

La ilustración de las recetas propicia el desarrollo de ciertos contenidos del área de Educación Artística. Sobre todo, se trabajan los del bloque 2, referidos a la expresión artística (CEP, 2014: 20139): clasificación de colores primarios y secundarios, disfrute e interés en la manipulación, exploración y uso de materiales e instrumentos y elaboración de dibujos, pinturas, collages o ilustraciones.

Así se recoge en la siguiente tabla:

BLOQUE 2:	Clasificación de colores primarios y secundarios.
Expresión Artística.	Disfrute en la manipulación y exploración de materiales. Elaboración de dibujos, pinturas, collages o ilustraciones.

El desarrollo de todos estos contenidos se realizará a través de la realización de las tareas que a continuación exponemos.

5.4. TAREAS Y TEMPORALIZACIÓN

El desarrollo del proyecto “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés” se realizará a lo largo de doce sesiones, en las que se llevaran a cabo siete tareas principales, conducentes a la elaboración de un recetario de cocina bilingüe en aragonés y en castellano. Las siete tareas principales, que se desarrollarán a través de distintas subtareas de comunicación y de apoyo lingüístico, son las siguientes:

1. Observo y anoto.
2. Me voy de excursión al supermercado.
3. ¿Cuánto me cuesta?
4. Borrador.
5. Decoro la receta.
6. Reviso y paso a limpio.
7. Presento mi receta.

Es conveniente que las sesiones, cuya duración será de 45 ó 60 minutos, tengan lugar a lo largo de una semana e impliquen a las áreas curriculares de las que se desarrollan objetivos y contenidos. Una propuesta, en este sentido, podría ser la siguiente:

Área curricular		Número de sesiones	Duración en minutos de cada sesión
Lengua Castellana y Literatura		3	60
		1	45
Lengua Aragonesa		2	60
Matemáticas		3	60
		1	45
Educación Artística (Educación plástica)		2	60

Por tanto, el horario de la semana dedicado al proyecto podría ser este que presentamos, teniendo en cuenta que las sesiones de la mañana son de 60 minutos de duración y las de la tarde, de 45 minutos.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
M A Ñ A N A	Lengua Castellana y Literatura		Matemáticas	Lengua Castellana y Literatura	Lengua Aragonesa
	Lengua Aragonesa	Lengua Castellana y Literatura			Educación Artística (Plástica)
	Matemáticas	Matemáticas		Educación Artística (Plástica)	
T A R D E					Lengua Castellana y Literatura
					Matemáticas

A pesar de esta distribución por áreas curriculares, todas las sesiones de trabajo de este proyecto van a estar relacionadas y coordinadas, pues tienen el objetivo común de creación de un recetario colectivo.

A continuación se detallan las diferentes tareas y subtareas, en orden de consecución, que se llevarán a cabo para la realización del producto final del proyecto, el recetario bilingüe en aragonés y castellano.

➤ **Tarea 1. Observo y anoto.**

La primera tarea consta de una subtarea previa, que cada alumno y alumna realizará en casa con sus familias, y de otras ocho que se distribuyen en tres sesiones del lunes: tres se llevarán a cabo en la clase de Lengua Castellana y Literatura; tres, en la de Lengua Aragonesa; y dos, en la de Matemáticas.

1.1. Subtarea previa

Antes de desarrollar el proyecto en el centro, se pide al alumnado, al menos, con un fin de semana de tiempo, que cocinen con sus padres, abuelos, hermanos, ya sea una comida, una cena, un postre, lo que más les guste, y que anoten en el cuaderno, con ayuda de un adulto, los ingredientes que han necesitado, los utensilios que han utilizado, el modo de hacerlo, el tiempo que requiere... Además se les pide que, si ellos o su familia (abuelos, padres, tíos...) saben algunas de las comidas, postres, alimentos, utensilios nombrados en aragonés, escriban esas palabras al lado de las castellanas. Todo ello ayudará no solo a saber el grado de conocimiento que de la lengua aragonesa tienen las familias o los propios estudiantes, para enfocar las sesiones adecuadamente a dicho nivel, sino también observar qué saben y qué no del resto de objetivos y contenidos que quieren desarrollarse en el proyecto.

1.2. Subtarea de comunicación en la primera sesión (Lengua Castellana y Literatura)

Desde el inicio de la sesión, se formarán grupos de tres alumnos y alumnas, para que, durante todo el proyecto, puedan ayudarse y cooperar unos con otros.

En gran grupo, la maestra o el maestro hará preguntas en castellano en torno a las recetas (¿qué es una receta?, ¿habéis hecho alguna vez alguna?, ¿de qué partes consta?, ¿qué necesitamos saber para su realización?, ¿qué pasos hay que seguir para crearla?...), que el alumnado, a mano alzada y complementándose unos a otros, responderán para ir construyendo y adquiriendo aquellos conocimientos e ideas que no sepan. En algunos momentos el docente hablará en aragonés para comprobar si el alumnado le entiende.

1.3. Subtarea de comunicación en la primera sesión (Lengua Castellana y Literatura)

Tras la puesta en común, se muestran dos ejemplos o modelos de recetas en castellano (véase anexo I), para que el alumnado, al compararlas, observe qué tienen en común e identifique las partes principales de las que constan y sus características (título, ingredientes, pasos en su elaboración, tiempo e imagen).

Observados los modelos e identificada la estructura general, los alumnos y alumnas tienen que compararlos con sus recetas, a través de preguntas como estas: ¿En qué coinciden? ¿Qué les falta a sus recetas? ¿Qué modificarían de ellas? Ello les permitirá revisarlas y realizar los cambios que crean oportunos posteriormente.

1.4. Subtarea de comunicación en la primera sesión (Lengua Castellana y Literatura)

La sesión termina con la lectura de las recetas que traían de sus casas. Así, cada alumno leerá en voz alta al resto de compañeros su receta. Para contextualizarla, contará con quién la ha hecho y dirá si es su plato favorito o no y, en caso negativo, cuál es.

Se aprovechará el coloquio para que la maestra o maestro introduzca en la conversación alusiones a algunos hábitos saludables para prevenir enfermedades, entre los que se halla cuidar el cuerpo mediante una dieta variada y equilibrada.

1.5. Subtarea de apoyo lingüístico en la segunda sesión (Lengua Aragonesa)

En primer lugar, se proporcionará a los alumnos y alumnas un listado de voces referidas a comidas y alimentos en aragonés, para que, al lado de cada palabra, escriban su significado en castellano (véase anexo II, en el que se han traducido ya las voces aragonesas al castellano). Aquellas que no sepan, tendrán que buscarlas en algunos diccionarios bilingües aragonés-castellano/castellano-aragonés que la maestra o el maestro proporcionará a cada grupo.¹ Después, tendrán que seleccionar o buscar aquellos vocablos de comidas o alimentos que necesitan para sus recetas y que no sepan porque tampoco los conocían sus familias.

1.6. Subtarea de comunicación en la segunda sesión (Lengua Aragonesa)

Una vez finalizada la subtarea anterior, pasarán a jugar al *teléfono roto* en grupos de cinco o seis estudiantes. Cada uno elegirá el nombre de un alimento en

¹ En papel, pueden resultar útiles el vocabulario escolar dialectal *Un borguil de parolas* (Garcés & Rodés, 2006) y el *Vocabulario básico bilingüe aragonés-castellano y castellano-aragonés* (Martínez Ruiz, 1997). En soporte digital, se puede acceder a un diccionario bilingüe aragonés-castellano en esta dirección: <http://www.clannac.com/dizionario/sauto.php>.

aragonés y, uno a uno, lo irán repitiendo al oído y el último tendrá que adivinarlo, diciendo lo que ha entendido, lo que cree que es y su traducción en castellano.

1.7. Subtarea de apoyo lingüístico en la segunda sesión (Lengua Aragonesa)

En esta ocasión, se intenta que el alumnado, también en grupos de cinco o seis individuos, conozca el nombre de algunos utensilios de cocina en aragonés, mediante un juego de cartas, en el que deben emparejar la imagen del objeto con su nombre (véase anexo III, en el que hay algunos modelos de cartas).

Una vez terminado el juego, cada estudiante completará en su cuaderno el nombre de los utensilios en aragonés que ellos mismos o sus familias no conocían. De no recordar alguno, será el grupo de tres alumnos, creado desde un principio, el que deberá ayudarle a traducir al aragonés esas palabras. Podrán, asimismo, los diccionarios señalados anteriormente. Como último recurso y ante la falta de conocimiento de alguna palabra, será el tutor o tutora quien le dé la respuesta.

1.8. Subtarea de apoyo lingüístico en la tercera sesión (Matemáticas)

En la sesión correspondiente al área de Matemáticas, se repasarán los números naturales hasta cien en castellano y, una vez realizada esta revisión, se entregará al alumnado una lista con estos mismos números en aragonés (véase anexo IV). Durante cinco minutos podrán observarla e incluso memorizarla, antes de pasar a jugar a adivinarlos. Para ello un alumno o la maestra sacará al azar un número (no escrito en letras) de una bolsa, que esta última ha preparado y que contiene todos los números hasta cien, y, por turnos, cada alumno deberá escribir en la pizarra dicho número en aragonés sin mirar la hoja.

1.9. Subtarea de apoyo lingüístico en la tercera sesión (Matemáticas)

Una alumna o el maestro realiza un dictado numérico, en el que los estudiantes deben escribir el número en castellano y en aragonés. El dictado puede recogerse para ser evaluado por parte del docente.

➤ **Tarea 2. Me voy de excursión al supermercado**

La segunda tarea comprende dos subtareas que se realizarán a lo largo de dos sesiones del martes, correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

2.1. Subtarea de comunicación en la cuarta y quinta sesiones (Lengua Castellana y Literatura-Matemáticas)

Se realizará una excursión a un supermercado próximo con el objeto de que el alumnado vaya apuntando el precio de los alimentos que necesita para elaborar su receta y así calcular el coste total de esta. Para ello, cada estudiante irá con su lista de alimentos, en castellano y aragonés, y tendrá que anotar al lado el precio que tienen, como si los fuera a comprar. Si observan que se les ha olvidado algún producto, lo pueden añadir a la lista junto con el precio.

2.2. Subtarea de apoyo lingüístico en la cuarta y quinta sesiones (Lengua Castellana y Literatura-Matemáticas)

La salida al supermercado está calculada para que, de regreso al colegio, todavía quede tiempo suficiente para anotar, al lado de cada precio, el nombre del número en aragonés, tanto de la parte entera, correspondiente a los euros (**1,16**), como de la parte decimal, correspondiente a los céntimos (**1'16**).

Aunque se trata de una actividad que realizarán de forma individual, pues en una sesión anterior han aprendido los números en aragonés, pueden consultar la hoja de números entregada en ella por el docente y también pedir ayuda a su grupo de compañeros y compañeras.

➤ **Tarea 3. ¿Cuánto me cuesta?**

La tercera tarea consta, asimismo, de otras dos subtareas que se desarrollarán en una sesión del área de Matemáticas.

3.1. Subtarea de comunicación en la sexta sesión (Matemáticas)

En gran grupo, comentan el coste de los alimentos de las distintas recetas. La maestra o maestro aprovecha para hablar con el alumnado del valor y equivalencias entre las diferentes monedas (cincuenta céntimos, euro y dos euros) y billetes (cinco,

diez, veinte y cincuenta euros) del sistema monetario de la Unión Europea. Mediante el apoyo de la pizarra digital, muestra al alumnado con ejemplos cómo puede pasarse de céntimos a euros: 100 céntimos es igual a 1 euro; 400 céntimos es igual a 4 euros; 250 céntimos es igual a 2 euros y 50 céntimos, etc. En gran grupo, el docente realiza preguntas para comprobar que los niños y niñas entienden la equivalencia.

Cuando entiende que el alumnado comprende las equivalencias, el profesor plantea cuánto es el coste total de cada una de las recetas. Puesto que el alumnado de segundo curso de Educación Primaria todavía no sabe operar con números decimales, sumará, por un lado, los euros, y, por otro, los céntimos, y, después, pasará los céntimos a euros (agrupando de 100 en 100), con lo que se logrará el coste total de la receta en euros y céntimos.

3.2. Subtarea de apoyo lingüístico en la sexta sesión (Matemáticas)

Cuando ya han sumado los precios de todos los ingredientes y tengan el coste total de la receta, como ya habían hecho anteriormente con los precios individuales de cada alimento, se propone a los alumnos y alumnas que escriban en aragonés el número de euros (**15,48**) y el número de céntimos (**15,48**), sin el apoyo de la lista entregada, ya que los números han sido estudiados en sesiones anteriores. Solo pueden recurrir, en último término, al apoyo de su propio grupo.

➤ Tarea 4. Borrador.

La cuarta tarea se llevará a cabo en la séptima sesión, correspondiente al área de Lengua Castellana y Literatura. Su objetivo es que el alumnado sepa organizar toda la información que tiene y ha adquirido en las sesiones anteriores, con el fin de redactar un borrador de su receta en aragonés y castellano, de acuerdo con los modelos estudiados.

Además de su cuaderno, donde han ido anotando las informaciones, podrán consultar, de nuevo y si lo necesitan, los modelos de recetas, los listados de voces en aragonés dados y los diccionarios bilingües aragonés-castellano/castellano-aragonés citados.

➤ **Tarea 5. Decoro la receta**

La quinta tarea comprende dos subtareas que se desarrollarán en la octava sesión de trabajo dentro del área de Educación Artística (Educación Plástica).

5.1. Subtarea de apoyo lingüístico en la octava sesión (Educación Artística)

La receta final tiene que contener los ingredientes, los pasos para su elaboración, los utensilios utilizados, el tiempo empleado, pero también una o varias ilustraciones, realizadas por los alumnos, que muestren algunos de dichos ingredientes o utensilios y el resultado final.

Pero, antes de comenzar a dibujar y pintar para decorar la receta, el alumnado ha de aprender los nombres de los colores en aragonés.

En pequeños grupos cooperativos de cuatro estudiantes, el maestro o maestra les dejará cinco colores (negro, azul, blanco, rojo y amarillo) en diferentes botes de pintura líquida, junto al nombre de ese color en aragonés (véase anexo V). En primer lugar, tienen que leer dichos nombres en silencio y después en voz alta. Después, deben investigar mezclando colores que existen otros que se pueden formar a partir de los que tiene en la mesa, como el naranja, el rosa, el verde o el marrón, entre otros. Para ello disponen de otros recipientes sin usar en los que pueden hacer las mezclas.

Un miembro del grupo será elegido portavoz y será el encargado de dar la respuesta definitiva del grupo sobre esta indagación. Otro miembro del grupo será el secretario, que tendrá que anotar en una hoja los colores que han ido mezclando y el resultado obtenido. Deberá escribir en aragonés los colores mezclados y, si tiene alguna dificultad, sus compañeros le ayudarán diciendo el nombre en voz alta o podrá mirarlo en los botes. El nombre del color resultante de la mezcla lo anotará en castellano para traducirlo después.

Así, en la puesta en común, los nombres de los colores que no conozcan en aragonés serán escritos por un alumno o alumna en la pizarra. Entonces intervendrá de nuevo cada uno de los grupos. El maestro o la maestra le preguntará cuáles son los colores de la mezcla del color resultante que ella elija de los escritos en la pizarra (por ejemplo: “¿qué colores se utilizan para que salga el color verde?”) y los alumnos

deberán responder en aragonés. Una vez que han contestado correctamente, el docente dirá y escribirá, al lado de ese color resultante, su traducción en aragonés, y los miembros de ese grupo tendrán que repetir el nuevo nombre en aragonés al resto de sus compañeros de clase.²

Conociendo ya los colores primarios y secundarios, cada alumno y alumna deberá anotarlos en su cuaderno, sin dejarse ninguno, tanto en castellano como en aragonés.

5.2. Subtarea de comunicación en la octava sesión (Educación artística)




Utilizando estos colores, los alumnos podrán empezar a diseñar la decoración de su receta, de acuerdo con el texto elaborado.

➤ Tarea 6. Reviso y paso a limpio

En la sexta tarea se incluyen tres subtareas que se llevarán a cabo a lo largo de dos sesiones, correspondientes a las áreas de Lengua Aragonesa y Educación Artística (Plástica).

6.1. Subtarea de apoyo lingüístico en la novena sesión (Lengua Aragonesa)

Para facilitar la tarea de revisión y corrección del texto instructivo (receta) elaborado por cada alumno y alumna y con el fin de que vayan familiarizándose en estas tareas, la maestra o maestro le entregará una tabla de evaluación. En ella aparecen los ítems básicos y necesarios para producir una receta de cocina correcta y adecuadamente. El docente recogerá estas autoevaluaciones.

			
He puesto título			

² Los colores más comunes y los que deberían salir, tal y como está organizada la subtarea, son el verde, rosa, naranja, marrón y morado.

El título es llamativo			
He escrito los ingredientes y están en lista			
He anotado los utensilios y están en lista			
He escrito los pasos necesarios para la realización de mi receta			
Los pasos están en orden			
He indicado el tiempo necesario			
He ilustrado la receta con imágenes			

6.2. Subtarea de apoyo lingüístico en la novena sesión (Lengua Aragonesa)

Una vez corregida la receta, siempre bajo supervisión del maestro, han de pasarla a limpio con la estructura adecuada y sin errores.

El resultado final han ser dos recetas de cocina, del mismo plato, una escrita en aragonés y otra en castellano.

6.3. Subtarea de comunicación en la décima sesión (Educación Artística)

Para finalizar la receta, los alumnos terminarán de dibujar y pintar aquello que quieran que aparezca en su receta (plato resultante, algún ingrediente, cierto utensilio de cocina...) y posteriormente pegarán la ilustración en cada una de sus recetas. Los dibujos de la receta en aragonés y de la escrita en castellano pueden ser los mismos o diferentes.

➤ **Tarea 7. Presento mi receta**

La séptima y última tarea consiste en la presentación, por medio de la lectura, de cada una de las recetas que han realizado los alumnos y alumnas. Dicha presentación se llevará a cabo en dos sesiones correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

Para que la tarea no resulte reiterativa y puesto que el proyecto “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés” tiene como objeto la iniciación al conocimiento de esta última lengua, la lectura se realizará solo en aragonés.

Una vez finalizado el proyecto, la maestra o maestro recogerá todas las recetas, tanto en castellano como en aragonés, para agruparlas en un recetario bilingüe, en papel o en soporte digital, que el alumnado podrá conservar como recuerdo de la experiencia y consultar con sus familias.

5.5. Evaluación

Como se ha indicado anteriormente, la evaluación en el enfoque por tareas forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ha de ser, por tanto, formativa y sumativa, en el sentido de que ha de informar tanto al profesorado como al alumnado del desarrollo del proceso.

- En lo que al alumnado se refiere, puesto que el proyecto “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés” está estructurado en siete tareas interrelacionadas, que desarrollan unos objetivos y contenidos concretos, pero con una finalidad común, elaborar un recetario de cocina bilingüe, sería conveniente que, al finalizar cada tarea, realizaran una ficha de autoevaluación para que los estudiantes valoren su propio proceso de aprendizaje.

El modelo que nos parece más adecuado procede de Estaire (2007: 17), al que hemos añadido pequeñas variaciones. Es el siguiente:

TAREA N.º	NOMBRE:
¿Qué hemos hecho en esta tarea?	
¿Qué es lo que más me ha gustado? ¿Por qué?	
¿Qué es lo que menos me ha gustado? ¿Por qué?	

¿Qué tal lo he hecho?	
¿Qué he aprendido?	
¿Participo y ayudo en las actividades en grupo?	
¿Hago uso del material? ¿Me ayuda?	

De este modo, el alumnado puede evaluar su trabajo individual y en grupo, el de sus compañeros, los materiales empleados y los resultados obtenidos. Es decir, es consciente y se hace responsable de su propio aprendizaje.

- La evaluación por parte del profesorado se realiza a través de la observación y de la revisión de las tareas de cada alumno y alumna.

Mediante la observación, el profesorado pretende conocer el comportamiento del alumnado en situaciones espontáneas y evaluar procedimientos y actitudes fácilmente perceptibles. Para ello puede utilizar listas de control sobre la participación de cada estudiante en las diferentes tareas, o escalas de observación, que permiten conocer el grado de consecución de los aspectos observados por parte de cada alumno.

A través de la revisión de tareas, se evalúan aquellos procedimientos seguidos por cada estudiante que no son fácilmente observables. Por ejemplo, la revisión de su cuaderno de clase permitirá saber si toma apuntes, si lleva a cabo las tareas, si

comprende los contenidos desarrollados, si se equivoca con frecuencia, si corrige los errores, la corrección al escribir...

En todo caso, el profesorado, para la realización de la evaluación, tendrá en cuenta los criterios de evaluación de cada área curricular vinculada al proyecto, en concreto, los siguientes:

Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa)

Los criterios de evaluación del área de Lenguas Propias de Aragón (Lengua Aragonesa) que han de tenerse en cuenta en la valoración del proyecto, de acuerdo con los contenidos desarrollados en él, son los siguientes.

Respecto a la comunicación oral, poder expresarse para satisfacer necesidades de comunicación sencillas en interacciones habituales, con vocabulario básico (alimentación, utensilios de cocina, números, colores) y de modo comprensible (Crit.LPA.ARA.1.1. del CEP, 2016: 20807).

En relación con la comunicación escrita, ampliar el vocabulario a través de la lectura e iniciación en el uso del diccionario (Crit.LPA.ARA.2.2 del CEP, 2016: 20808) y producir textos escritos sencillos (receta) y comprensibles, aplicando reglas ortográficas básicas (Crit.LPA.ARA.3.1. del CEP, 2016: 20809).

Finalmente y en cuanto al conocimiento del aragonés, aplicar los conocimientos básicos de la lengua y conocer la realidad de la lengua aragonesa (Crit.LPA.ARA.4.1. y Crit.LPA.ARA.4.2 del CEP, 2016: 20810).

Lengua Castellana y Literatura

Los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura, atendiendo a los contenidos propuestos en el proyecto, son los que expresamos a continuación.

En relación con la comunicación oral, participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de comunicación (turno de palabra, escucha activa...) e identificar el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales (Crit.LCL.1.1. y Crit.LCL.1.6. del CEP, 2014: 19457, 19459).

También será necesario, en lo que se refiere a la comunicación escrita, leer en voz alta y en silencio textos apropiados a su edad, como la receta, e identificar su estructura básica (Crit.LCL.2.1., Crit.LCL.2.3. y Crit.LCL.2.4. del CEP, 2014: 19461-19462). De la misma manera, producir textos breves relacionados con su vida diaria (receta) con una estructura adecuada y aplicando las reglas ortográficas que conoce, cuidando la caligrafía y la presentación (Crit.LCL.3.1. del CEP, 2014: 19464).

Por último y en lo que al conocimiento de la lengua se refiere, conocer las lenguas habladas en Aragón (Crit.LCL.4.6. del CEP, 2014: 19467).

Ciencias de la Naturaleza

En el área de Ciencias de la Naturaleza, se utilizará como criterio de evaluación, en relación con los contenidos sobre el ser humano y la salud, relacionar determinadas prácticas de vida (dieta variada y equilibrada) con el adecuado funcionamiento del cuerpo (Crit.CN.2.3. del CEP, 2014: 19321).

Matemáticas

En relación con los procesos, métodos y actitudes en matemáticas, se valorará que el alumnado sepa utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas del entorno escolar, realizando los cálculos necesarios y comprobando las soluciones obtenidas (Crit.MAT.1.2. del CEP, 2014: 19553). También que pueda desarrollar y cultivar las actitudes personales inherentes al quehacer matemático (precisión, rigor, perseverancia, reflexión, automotivación y aprecio por la corrección), así como superar bloqueos e inseguridades ante la resolución de situaciones desconocidas (Crit.MAT.1.9./Crit.MAT.1.11 del CEP, 2014: 19554).

Respecto a los números, los estudiantes habrán de leer, escribir y ordenar números naturales hasta la centena, conocer, utilizar y automatizar el algoritmo estándar de suma de números naturales hasta la centena en la resolución de problemas en el entorno escolar y familiar y la vida cotidiana (Crit.MAT.2.1. y Crit.MAT.2.8. del CEP, 2014: 19555-19556).

Y, en cuanto a la medida, se valorará que el alumnado sepa utilizar correctamente en situaciones reales o figuradas del entorno escolar y familiar y la vida

cotidiana monedas (cincuenta céntimos, euro y dos euros) y billetes (cinco, diez, veinte y cincuenta euros) del sistema monetario de la Unión Europea (Crit.MAT.3.7. del CEP, 2014: 19558).

Educación Artística (Educación Plástica)

Los criterios de evaluación del área de Educación Artística (Plástica) que se valorarán en este proyecto, de acuerdo con los objetivos y contenidos desarrollados, son fundamentalmente representar de forma personal ideas y acciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual y realizar producciones plásticas, individualmente, siguiendo pautas elementales del proceso creativo (Crit.EA.PL.2.2. y Crit.EA.PL.2.3. del CEP, 2014: 20140).

Estos criterios de evaluación son los referentes para poder valorar el grado de adquisición por parte de cada alumno y alumna de las competencias clave y de los objetivos de cada área curricular. Recordemos, no obstante, que cada criterio de evaluación ha de establecer unos estándares de aprendizaje que indiquen lo que el estudiante debe saber y hacer en cada área de conocimiento, y que ayudarán al profesorado a elaborar los instrumentos de evaluación anteriormente indicados.

Se trata, por tanto, de una evaluación compartida por parte del alumnado y del profesorado, en la que los dos son copartícipes y responsables del proceso de aprendizaje y de la consecución de los objetivos perseguidos.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo del trabajo, desde hace unas décadas las instituciones europeas y buen número de estudiosos recomiendan los modelos de educación multilingüe para abordar la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual.

Estos modelos de educación multilingüe han de incluir, según se ha mostrado, tanto las lenguas oficiales, como las extranjeras más internacionales y las regionales o minoritarias.

Las mismas instituciones europeas y los estudiosos de la didáctica de las lenguas apuestan por propuestas CLIL (AICLE, en castellano), en las que las lenguas no oficiales son empleadas como lenguas vehiculares en la enseñanza de materias no lingüísticas, por ser las más adecuadas para estos modelos de enseñanza multilingüe.

Sin embargo, no todos los centros escolares tienen como finalidad favorecer dicha diversidad y potenciar en el alumnado el plurilingüismo. Por el contrario, el objetivo de muchos de ellos es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua oficial y, en algunos casos, alcanzar ciertas nociones de una lengua extranjera. Es el caso del colegio en el que realicé las prácticas escolares y en el que no se me permitió desarrollar el proyecto de iniciación y motivación al aprendizaje del aragonés que hemos presentado en este Trabajo Fin de Grado.

Sin duda, los prejuicios y actitudes negativas hacia la lengua aragonesa motivaron esta decisión. No obstante, no insistimos en llevar adelante la propuesta didáctica, ya que, como también se ha indicado en este trabajo, cualquier actuación encaminada a la enseñanza y aprendizaje de una lengua ha de tener en cuenta el contexto sociolingüístico y, en particular, las actitudes lingüísticas de la comunidad escolar hacia ella, puesto que de ello depende el éxito o fracaso de la iniciativa.

En el caso de la lengua aragonesa, los prejuicios y actitudes negativas hacia ella se iniciaron cuando, a finales del siglo XV, comenzó en Aragón el proceso de sustitución de dicha lengua por el castellano. Se produjo entonces una situación de diglosia, en la que el castellano se utilizaba para los intercambios comunicativos

formales y oficiales, mientras que el aragonés quedó relegado a los ámbitos familiar y local, y para las comunicaciones informales.

Esta situación, en mayor o menor medida, ha llegado hasta la actualidad y se manifiesta en hechos, como el comentado, a pesar del importante movimiento de defensa y dignificación del aragonés iniciado en la década de los setenta del siglo pasado y que ha producido una mayor concienciación de la sociedad aragonesa hacia sus lenguas propias.

La imposibilidad de implementar el proyecto en el centro escolar no nos hizo desistir del empeño de diseñarlo detalladamente. Puesto que se trataba de un proyecto de iniciación y motivación al aprendizaje del aragonés, no era posible aplicar una metodología AICLE, pero sí diseñarlo desde una metodología activa, como el enfoque por tareas, que también pone énfasis en el carácter comunicativo de la lengua y permite trabajar de una forma globalizada e interdisciplinar, basada en la realidad.

De hecho, entre otras características, además de las señaladas, el enfoque por tareas se centra en el concepto de la lengua como “acción”, o sea, en el desarrollo de capacidades para realizar distintas tareas a través de la lengua. Está, por tanto, basado en una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el alumno es agente activo de su propio aprendizaje.

En concreto, la propuesta didáctica, que hemos titulado “Aprendiendo una lengua nuestra: el aragonés”, tiene como objetivo final elaborar un recetario de cocina colectivo y bilingüe (aragonés-castellano). A este resultado final, como se ha expuesto de forma detallada, se llega a través de la realización de siete tareas y distintas subtareas de comunicación y de apoyo lingüístico intermedias, que implican a diferentes áreas del currículo (Lengua Aragonesa, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación Plástica) y desarrollan varias competencias clave (competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia de aprender a aprender, competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y la competencia social y cívica).

El curso al que va dirigida la propuesta didáctica, el 2.º curso de Educación Primaria, fue importante en la decisión de la metodología adoptada, ya que, al ser un

alumnado, cuya autonomía en el trabajo todavía es limitada, nos pareció que el enfoque por tareas permitiría ir habituándolo, como se ha comentado, a trabajar de forma autónoma paulatinamente y poder así posteriormente utilizar otras metodologías que precisan de un mayor grado de autonomía por parte del estudiante, como es el aprendizaje basado en proyectos.

Desde el punto de vista personal, la realización de este Trabajo Fin de Grado ha supuesto para mí un reto, ya que carecía, cuando lo inicié, de una competencia lingüística en aragonés y de formación específica en la enseñanza de esta lengua, puesto que, en la mayor parte del territorio aragonés, no es posible aprender aragonés dentro del sistema educativo oficial ni tampoco hay una formación para el alumnado universitario que quiera dedicar su futuro profesional a esta enseñanza.

Aunque esta era mi situación, entendí que la elaboración de un TFG sobre el tema, me permitiría acercarme al estudio y didáctica de la lengua aragonesa, dado mi interés y curiosidad, como así ha sido, ya que he podido adquirir un conocimiento básico del aragonés, formarme en la didáctica de una lengua minoritaria, como es el caso, y darme cuenta de que, con un desconocimiento, casi total, de la lengua, una educación en aragonés en las aulas es posible.

Por ello, como decíamos al principio, este trabajo simplemente ha querido contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje del aragonés en las nuevas generaciones, a su conservación y a poner en valor la riqueza de nuestro patrimonio lingüístico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Arnau, J. (2004). El aprendizaje de la L1 y laL2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas. En, Huguet, Á. / Navarro, J. L. (coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 35-45). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Benítez, M. P. (2007). Procheuto d'animación arredol d'a luenga aragonesa. *O espiello*, 21 (primavera 2007), 12.
- Benítez, M. P. (2012). *El Estudio de Filología de Aragón en la Diputación de Zaragoza (1915-1941). Hacia un centro de estudios aragoneses*. Zaragoza: Aladrada Ediciones, Prensas Universitarias Zaragoza & Diputación de Zaragoza.
- Benítez, M. P. (en prensa). Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés. En Benítez, M. P., Eito, A., Nagore, F. & Nabarro, Ch. I. *Contribuciones al estudio del aragonés*. Zaragoza: Aladrada.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol / [etc.]: Multilingual Matters.
- Comisión Europea (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52008DC0566>.
- CEP (2014). ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA, núm. 119, 20 de junio de 2014, 19288-20246.
- CEP (2016). Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA, núm. 156, 12 de agosto de 2016, 20713-20884.
- Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Ek, Jan A. van (1975), *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Escobar, C. & Nussbaum, L. (coord.) (2011). *Aprender en una altra llengua: =Learning through another language = Aprender en otra lengua*. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

- Escobar, C., Evnitskaya, N., Moore, E. & Patiño, A. (eds.) (2011). *AICLE-CLIL-EMILE. Educació plurilingüe: experiències, research & polítiques*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 28-39.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En FAEA, Equipo Tareas EPA, *Tareas EPA. Enfoque de tareas y enseñanza de EL2 en educación permanente*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Frago, J. A. (1991). Conflicto de normas lingüísticas en el proceso castellanizador de Aragón. En Buesa, T. & Enguita, J. M. (coord. & ed.). *I Curso de geografía lingüística de Aragón* (pp. 105-126). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Garcés, S. & Rodés, F. (2006). *Un borguil de parolas. Bocabulario dialeutal escolar*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivación: their role in second language acquisition. En J. Oller & J. Richards (eds.). *Focus on the learner* (pp. 235-246). Rowley: Newbury House.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas didácticas*, 14, 87-94.
- Hargreaves, A. & al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Huguet, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á., Huguet, A. M. & Mateo, M. L. (2000). Aragón trilingüe: el futuro de las lenguas minoritarias en la escuela. *Alazet*, 12, 103-120.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En B. Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The projet method. *Teachers college record*, 19/4 (septiembre 1918), 319-335.

- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children. The Saint Lambert experiment*. Massachussets: Newbury House.
- Lambert, Wallace E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Asociation*. May, 5-11.
- Lambert, W. E (1981). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe. *Estudios de psicología*, 8, 2-97.
- Lasagabaster, D. (2004). Reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. En Hugueta, Á. & Navarro, J. L. (coords.) (2004). *Las lenguas en la escuela* (pp. 67-80). Huesca: Gobierno de Aragón.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, martes 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- López Susín, José Ignacio (coord.) (2012). *El aragonés, una lengua románica*. Zaragoza: Consello d'a Fabla Aragonesa / Rolde de Estudios Aragoneses.
- López Susín, José Ignacio (coord.) (2013). *El aragonés en el siglo XXI*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- Martínez, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- Martínez, A. (1997). *Vocabulario básico bilingüe aragonés-castellano y castellano-aragonés*. Uesca: Publicazions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- Masats, M.D. (2001). La gestión de la comunicación en el aula. En Nussbaum, L. & Bernaus, M. (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 173-205). Madrid: Síntesis.
- MCERL (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.
- Moseley, Ch. (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la frontera, Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki.
- Sknutabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de educación*, 326, 99-115.
- Vila, Francesc Xavier (1994). La enseñanza de las lenguas minoritarias en Europa. *Lletres asturianas*, 51, 35-46.

8. ANEXOS

ANEXO I:
MODELOS DE RECETAS EN
CASTELLANO

TARTA DE GALLETAS CON CHOCOLATE Y VAINILLA

Deliciosa tarta de galletas con capas de chocolate negro fundido y natillas de vainilla con un toque de canela.

- Ingredientes:

- Galletas
- Chocolate
- Natillas de vainilla
- Canela



- Utensilios:

- Recipiente
- Cuchara
- Microondas
- Nevera



- Orden

1. Coloco galletas en el fondo del recipiente hasta cubrirlo.
2. Fundo el chocolate en el microondas y seguidamente lo vierto encima de todas las galletas cubriéndolas.
3. Coloco otra capa de galletas encima del chocolate y vierto las natillas de vainilla hasta cubrir también todas las galletas.
4. Echo polvos de canela por encima de la natilla y coloco finalmente otra capa de galletas.
5. Si queremos hacer una tarta con más capas, podemos continuar con el mismo procedimiento.

- Tiempo

- ⌚ Unos 15-20 minutos de preparación, dependiendo de la cantidad de capas que queramos poner.
- ⌚ Una vez preparada, se mete a la nevera y se deja un mínimo de dos horas para que el chocolate se endurezca y quede todo más compacto.

MACARRONES CON TOMATE GRATINADOS AL HORNO

- Ingredientes:

- Macarrones
- Tomate
- Cebolla
- Chorizo
- Queso
- Salchichas
- Agua
- Sal
- Aceite



- Utensilios:

- Perola
- Sartén
- Plato
- Cuchillo
- Cucharón de madera
- Horno
- Bandeja
- Escurridor



- Pasos para su elaboración:

- ❖ 1.º paso: pongo el agua a calentar en la perola.
- ❖ 2.º paso: corto la cebolla, el chorizo y las salchichas mientras hierve el agua.
- ❖ 3.º paso: con el agua hirviendo, echo los macarrones a la cacerola y, mientras, voy friendo la cebolla, el chorizo y las salchichas en la sartén.
- ❖ 4.º paso: vierto el tomate en la sartén junto con los otros tres ingredientes.
- ❖ 5.º paso: una vez cocidos los macarrones, quito el agua en el escurridor y posteriormente les añado el tomate con el chorizo, la cebolla, las salchichas, y los remuevo.
- ❖ 6.º paso: enciendo el horno a 200 grados y, mientras se calienta, coloco en una bandeja todos los macarrones y por encima les echo queso rallado.
- ❖ 7.º paso: cuando el horno esté caliente, meto la bandeja de los macarrones y la dejo durante unos 15 minutos (vamos vigilando) hasta que el queso quede fundido y gratinado.



- ✓ Tiempo: 1 hora aproximadamente.

ANEXO II:
LISTADO DE COMIDAS Y
ALIMENTOS
(Aragonés-Castellano)

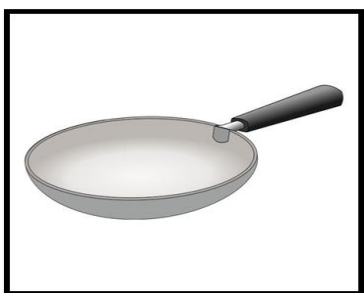
Albenchena: berenjena
Alberge: albaricoque
Anchoga: anchoa
Arroz: arroz
Azanoria: zanahoria
Azeite: aceite
Azelca: acelga
Azúcal: azúcar
Baineta: judía verde
Bainilla: vainilla
Bediella: ternera
Bisalto: guisante
Bizcocho: bizcocho
Bolinche: judía blanca
Bruno: cebolla
Canela: canela
Carabaza: calabaza
Chelato: helado
Costiella: costilla
Espagueti: espagueti
Espinai: espinaca
Esquerola: escarola
Figo: higo
Fraga: fresa
Galleta: galleta
Guisau: estofado
Lei: leche
Limón: limón

Lomiello: solomillo
Lomo: lomo
Macarrón: macarrón
Malacaton: melocotón
Mayonesa: mayonesa
Mazana: manzana
Minglana: granada
Narancha: naranja
Pepino: pepino
Pera: pera
Perexil: perejil
Pernil: jamón
Pimento: pimienta
Platano: plátano
Queso: queso
Sal: sal
Salchicha: salchicha
Salmón: salmón
Sopa: sopa
Suco: zumo
Tarnasco: cordero recental
Tarta: tarta
Tomate: tomate
Trunfa: patata
Uga: uva
Vinagre: vinagre
Ziresa: cereza
Zirgüello: ciruela

ANEXO III:
MODELOS DE CARTAS SOBRE
UTENSILIOS DE COCINA EN
ARAGONÉS



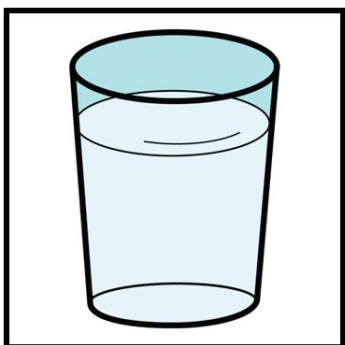
CULLARA



SARTANA



FUEN



BASO

ANEXO IV:
LISTADO DE NÚMEROS HASTA
CIEN
(Aragonés)

0	zero	24	benticuatro
1	un(o)	25	bentizinco
2	dos	26	bentiséis
3	tres	27	bentisiete
4	cuatro	28	bentigüeito
5	zincó	29	bentinueu
6	seis	30	trenta
7	siete	31	trentaiún(o) / trentiún(o)
8	güeito	32	trentaidós / trentidós
9	nueu	33	trentaitres / trentitrés
10	diez	34	trentaicuatro / trenticuatro
11	onze	35	trentaizinco / trentizinco
12	doze	36	trentaiséis / trentiséis
13	treze	37	trentaisiete / trentisiete
14	catorze	38	trentaigüeito / trentigüeito
15	quinze	39	trentainueu / trentinueu
16	deziséis	40	cuarenta
17	dezisiete	50	zincuanta
18	dezigüeito	60	sisanta y...
19	dezineu	70	setanta y...
20	bente	80	güitanta
21	bentiún(o)	90	nobanta
22	bentidós	100	zien
23	bentitrés		

ANEXO V:
NOMBRES DE LOS COLORES EN
ARAGONÉS



Amariello: amarillo

Azul: azul

Blango, albar: blanco

Negro: negro

Royo: rojo

Naranja: naranja

Bardino: marrón

Rosa: rosa

Berde: verde

Briola: morado, violeta