



Vol. 22, nº2 (Abril- Junio, 2018)

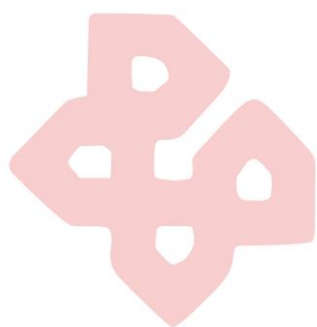
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 20/04/2016

Fecha de aceptación 21/09/2016

LENGUA MINORITARIA Y DOCENCIA, ¿INSATISFACCIÓN LABORAL O SÍNDROME DE BURNOUT? REFLEXIONES DE LOS MAESTROS DE ARAGONÉS SOBRE CASI DOS DÉCADAS DE SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

*Minority language teaching, job dissatisfaction or burnout syndrome?
**Aragonese language teachers' reflections about almost two decades of
Aragonese teaching at Pre- Primary and Primary Education***



Iris Orosia Campos Bandrés

Universidad de Zaragoza

E-mail: icamposb@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Resumen:

El aragonés es una de las lenguas propias de Aragón. A pesar de no ser cooficial en su territorio de uso histórico, una parte de la legislación de la Comunidad lo reconoce como elemento de su patrimonio cultural merecedor de protección y promoción. Sin embargo, tras cumplirse casi 20 años de su entrada en las aulas, ha tenido un desarrollo muy limitado en el ámbito educativo. Este hecho, unido a la **inestabilidad de los docentes en las escasas plazas existentes de 'maestro de aragonés'**, nos llevó a cuestionarnos el grado de satisfacción laboral de estos profesionales. Para aportar las primeras claves en un campo de investigación virgen, desarrollamos un estudio de naturaleza cualitativa basado en el análisis sus discursos respecto a: las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa, la evolución de

sus actitudes como maestros de aragonés, la formación y recursos disponibles para impartir esta enseñanza y las metodologías implementadas. Tras aplicar un muestreo no aleatorio de tipo *bola de nieve* logramos acceder al testimonio de 15 del total de 17 maestros que han pasado por las plazas de **‘maestro de aragonés’ desde que se introdujo en la enseñanza reglada, en 1997/1998. Analizamos** los datos mediante el Método Comparativo Constante, extrayendo temas y categorías sin partir de un instrumento diseñado *ad hoc* y realizando una revisión teórica de forma paralela al análisis de los datos. Los resultados muestran una situación mayoritaria de insatisfacción laboral en estos maestros, así como la presencia de algunos casos de estrés laboral extremo o *burnout*.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, estrés laboral, lengua amenazada, lengua minoritaria, satisfacción profesional

Abstract:

Aragonese is one of the regional languages spoken in Aragon. Although it has not a coofficial status in the territory where it is spoken, there are some laws that recognize its value as one important element of the Aragonese culture. In spite of its arrival at some schools as a subject almost two decades ago, Aragonese teaching has been little developed. This fact, together with the unstable and variable Aragonese teacher corps, took us to question ourselves about the degree of job satisfaction among Aragonese teachers. With the aim of contribute to the knowledge of the situation, we performed a qualitative research study using Grounded Theory analyses. In each interview, we focused on four main themes: attitudes towards Aragonese language and its teaching among the educational **community, the evolution of their own attitudes as ‘Aragonese language teachers’, the situation with regard to the available training and learning-resources, and the methodologies implemented.** We used a non-probability sampling (concretely snowball sampling) because of the small size of the universe we were interested in. We collected the impressions of 15 of the 17 people that have taught Aragonese in the schools of Alto Aragon since 1997/1998. The data were analyzed under grounded theory procedures. We extracted the main topics and also their categories and subcategories directly from **the data corpus and we reviewed the literature simultaneously. Our results show that there’s an overall situation of job dissatisfaction among Aragonese language teachers and there also are some clear cases burnout syndrome.**

Key Words: Burnout, job satisfaction, language attitudes, language teaching, teacher burnout, threatened languages

1. Introducción. Evolución de la lengua aragonesa en la enseñanza reglada.

A pesar de que la lengua aragonesa no cuenta con un estatus de (co)oficialidad en la Comunidad Autónoma de Aragón, este idioma es reconocido en una parte del marco legislativo aragonés como parte de su patrimonio cultural histórico. El Artículo 4.1 de la Ley 3/1999, de 10 de marzo, de Patrimonio Cultural Aragonés, reconoce el aragonés y el catalán de Aragón como lenguas propias de la Comunidad. Asimismo, el Artículo 7 del Estatuto de Autonomía de Aragón, aprobado por Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, recoge en su apartado 2 que:

“Una ley de Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio

lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las **Administraciones públicas aragonesas**".

Además, tras la derogación de la que fue la primera ley de uso y protección de las lenguas de Aragón (aprobada en 2009), es finalidad de la actualmente en vigor Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón, propiciar su conservación, recuperación, promoción, enseñanza y difusión en las zonas de utilización histórica predominante. De forma más **específica, esta ley reconoce en su "Artículo 12. De la enseñanza de las lenguas y las modalidades lingüísticas propias" el derecho a recibir de forma voluntaria estas enseñanzas garantizándose este derecho mediante una oferta adecuada en los centros educativos. Asimismo, su "Artículo 13. Currículo" reincide en el fomento de la enseñanza de las lenguas propias en todos los niveles y etapas en las zonas de utilización histórica predominante, así como el impulso de la edición de materiales didácticos por parte del Gobierno de Aragón. Finalmente, el "Artículo 15. Profesorado", establece de forma literal que:**

"Se garantizará la adecuada formación inicial y permanente, así como la capacitación del profesorado necesario para la enseñanza de las lenguas y sus modalidades lingüísticas propias. Para el acceso a las plazas destinadas a su enseñanza se acreditará, de la forma que reglamentariamente se establezca, el conocimiento de las mismas, teniendo en cuenta las variantes locales".

A pesar de que, como señalábamos, la primera ley de protección de las lenguas propias de Aragón se aprobó en 2009, la llegada del aragonés a las aulas fue anterior, en concreto en el curso 1997/1998 y a través de un programa piloto en cuatro escuelas del norte de la provincia de Huesca. Asimismo, la protección del patrimonio lingüístico aragonés también se recogió curricularmente por primera vez con anterioridad a la aprobación de la primera ley de lenguas de Aragón, en concreto, a través del currículum aragonés de Educación Primaria aprobado en 2007 y del currículum aragonés de Educación Infantil aprobado en 2008. Ambos recogen la posibilidad de incorporar la enseñanza del aragonés y del catalán de Aragón en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria situados en el territorio de uso histórico de estas lenguas que lo soliciten, pudiéndose asimismo desarrollar proyectos lingüísticos que faciliten su aprendizaje funcional. Por lo tanto, desde los años 2007 y 2008 el aragonés ha podido introducirse como lengua vehicular de una parte de las enseñanzas de la Educación Primaria e Infantil respectivamente en el territorio altoaragonés, si bien, a pesar de que ha habido algunos intentos controvertidos (Observatorio del Aragonés, 2015), todavía no se ha aprobado un currículo oficial específico para la **materia, existiendo tan solo unas "orientaciones curriculares" aprobadas por la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón en 2008.**

Aunque, en términos generales, el marco legislativo parece al menos parcialmente favorable para el desarrollo de la enseñanza *de* y *en* aragonés, la realidad en las aulas ha sido diferente. El aragonés nunca se ha utilizado en la escuela como vehículo de la enseñanza y, además, el crecimiento en el número de alumnos ha sido

muy tímido desde que se comenzara a impartir esta enseñanza en el curso 1997/1998. Así, en su primer año contó con 191 alumnos inscritos (Observatorio del Aragonés, 2015), siendo hoy un total de 587¹ los que lo cursan, de forma voluntaria. Estas cifras resultan más significativas si se contrastan con las de la lengua propia del Estado español que cuenta con una situación más similar a la del aragonés en lo que se refiere a estatus y reconocimiento institucional: el asturiano. Así, en el caso de la lengua asturiana la evolución, al menos en términos cuantitativos, ha sido mucho mayor, desde los 1.385 matriculados en esta asignatura voluntaria en el curso 1984/1985 hasta los aproximadamente 21.000 de la actualidad (González y Armesto, 2012). A este respecto y como única clave explicativa del limitado avance de la enseñanza del aragonés disponible en la literatura, encontramos las consideraciones de Huguet *et al.* (2008), quienes enumeraban de forma sintética una serie de dificultades que parecían estarse desarrollando en la enseñanza reglada del aragonés y no se encontraban en el caso del catalán de Aragón, en concreto: las precarias condiciones contractuales del profesorado, la falta de materiales didácticos, las dificultades del alumnado transportado para asistir a esta enseñanza por su horario extraescolar y el bajo estatus profesional con el que contaban los docentes de aragonés. Estas apreciaciones parecen apuntar a una situación en la que las premisas recogidas en la legislación expuesta anteriormente no se han desarrollado de forma efectiva en los centros donde se enseña el aragonés. Por otra parte, podría entenderse como un indicador más de esta *a priori* precaria situación el dato referente a la estabilidad de los docentes de aragonés. Tras 18 años de su presencia en las aulas, encontramos que **sobre las 7 plazas de “maestro de aragonés” han pasado un total de 17 profesionales**, siendo tan solo 2 los que se han mantenido en este cuerpo docente desde 1997/1998 y solo uno de ellos en el mismo centro de forma ininterrumpida (López, 2014; Observatorio del Aragonés, 2015).

En cualquier caso, la investigación sobre la situación y el devenir del aragonés en el ámbito educativo ha sido muy escasa, destacando tan solo dos investigaciones. La de Huguet (2006) se centra en las actitudes lingüísticas del alumnado altoaragonés de Educación Secundaria y, en síntesis, constata una valoración positiva de esta lengua por parte de los adolescentes. La de Martínez Ferrer (1995) se llevó a cabo en un momento previo a la llegada del aragonés a las aulas y profundiza en las dificultades en lectoescritura desarrolladas por los niños aragonesohablantes, escolarizados exclusivamente en castellano, tanto en la lengua materna (aragonés) como en la lengua de la enseñanza (castellano).

1.1. La (in)satisfacción laboral y el burnout en el ámbito educativo

Desde que Freudemberger acuñó el término de *burnout* en 1974, se ha generado un amplio corpus de investigaciones centradas en las claves del desarrollo de este síndrome en diferentes colectivos de trabajadores de servicios relacionados con el cuidado y/o la formación de las personas.

¹Este dato se refiere al curso académico 2015/2016 y dado que no se encuentra publicado en ninguna fuente documental se obtuvo mediante una solicitud directa a la Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón.

Freudemberger (1974) definió el *síndrome del profesional quemado* o *burnout* como un conjunto de síntomas de naturaleza física y psicológica derivado de las condiciones laborales del trabajador y en concreto de su sobreimplicación laboral ante las altas demandas emocionales de su puesto de trabajo. En su estudio constató la presencia de altos niveles de agotamiento e irascibilidad en un grupo de profesionales sanitarios tras un año de trabajo en una clínica de desintoxicación, así como una tendencia a evitar a sus pacientes, dado que se veían sobrepasados por los problemas de estos. Más tarde, Maslach y Jackson (1986) profundizaron en el estudio de este síndrome a través de un cuestionario, el MBI, centrado en la medición de tres variables: el *cansancio emocional* (decaimiento psíquico y físico, sentimientos de indefensión y desesperanza), la *despersonalización* (visión deshumanizada del paciente) y la *baja realización personal* (creencia de que no es posible ni merece la pena intentar evolucionar laboralmente).

En lo que respecta al ámbito educativo, podríamos considerar el *burnout* como el grado máximo o la fase final del desarrollo de algunos estados a los que ha quedado frecuentemente asimilado en la literatura, como son los de *malestar docente*, *estrés docente* o *insatisfacción docente*. En síntesis, todos ellos se refieren a una experiencia subjetiva que surge como respuesta al estrés laboral y que conlleva implicaciones nocivas tanto para el trabajador como para la institución (Guerrero y Vicente, 2001). En el caso del *burnout* lo que encontramos es un estado de *estrés laboral* crónico (Morán y Manga, 2005), en el que las citadas implicaciones son extremas y afectan al docente desde cuatro grandes perspectivas que engloban (Aris, 2009) *síntomas psicósomáticos* (cefaleas, insomnio, dolores musculares, etc.), 2) *síntomas conductuales* (absentismo laboral, problemas relacionales, etc.), 3) *síntomas emocionales* (irritabilidad, impaciencia, recelo, ansiedad, etc.) y 4) *síntomas defensivos* (culpabilización de los alumnos como causantes de las propias dificultades, actitudes cínicas ante la comunidad educativa, etc.). Entre sus principales consecuencias destaca el deterioro de las prácticas docentes, tanto en lo relacionado con los contenidos impartidos como con modo de transmitirlos en el aula (Esteve, 1987) y está asociado, asimismo, a una baja implicación profesional, desinterés hacia el trabajo y deseo de abandonar la profesión (Lens y Neves, 1999).

En términos generales, la *satisfacción laboral* se entiende como el estado que resulta de la contraposición de las expectativas previas del docente y la realidad de las tareas desarrolladas en el aula (Díaz, 2005) y su estudio ha despertado un gran interés investigador en el ámbito educativo, pues la existencia de un cuerpo docente satisfecho asegura el desarrollo de buenas prácticas docentes y una enseñanza de calidad (Anaya y Suárez, 2007). De este modo, encontramos investigaciones de naturaleza teórica o generalista (Caballero, 2002; Esteve, 1987; Martínez *et al.*, 2003; Zubietta y Susinos, 1992), así como otras más específicas, realizadas entre equipos directivos (Tejero, Fernández y Carballo, 2011) docentes de diferentes especialidades como la educación especial (Stempien y Loeb, 2002), las segundas lenguas (González y Armesto, 2012) y la educación física (Díaz, 2005), o de diferentes etapas como la Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Anaya y Suárez, 2007).

En los estudios realizados en el ámbito educativo se han destacado algunas variables especialmente implicadas en la determinación del grado de *satisfacción laboral docente*. Esteve (1987) destaca doce elementos potencialmente presentes en el ámbito escolar que inciden en el nivel de *bienestar laboral*: el aumento de exigencias al profesor, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, la ruptura del consenso social sobre la educación, el aumento de contradicciones en el ejercicio de la docencia, el cambio de expectativas respecto al sistema educativo, la modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, el descenso de la valoración social del profesor, los cambios en los contenidos curriculares, la escasez de recursos materiales y las condiciones de trabajo deficientes, los cambios en las relaciones profesor-alumno y la fragmentación del trabajo del profesor. González y Armesto (2012), en su investigación con maestros de lengua asturiana, establecen una síntesis operativa de los ámbitos en los que se inscribe la satisfacción del profesorado, que son: a) satisfacción general percibida, b) condiciones de la vida en el centro; c) cuestiones académico-curriculares; d) aspectos profesionales; e) planificación y puesta en práctica de las actividades de aula y f) percepción del rendimiento del alumnado.

2. Estudio empírico

2.1. Presupuestos de partida

Teniendo en cuenta las características de la situación del aragonés en las aulas de Educación Infantil y Primaria (su introducción como asignatura y nunca como lengua vehicular a pesar de que es posible, el carácter voluntario para cursarla y la carencia de un marco curricular plenamente desarrollado), así como los escasos datos objetivos disponibles sobre su evolución (Observatorio del Aragonés, 2015), parece que las condiciones reales del aragonés en la escuela podrían distar de alcanzar la relativamente favorable situación que *a priori* puede interpretarse a partir de la legislación desarrollada al respecto hasta nuestros días. Asimismo, consideramos que esta posible incoherencia entre el marco legal y su desarrollo real en los centros educativos altoaragoneses podría estar relacionada con la constatada inestabilidad del **profesorado en las plazas de “maestro de aragonés”, la cual, si tenemos en cuenta lo** expuesto por Huguet *et al.* (2008) respecto a la situación del aragonés en las aulas, se podría explicar por una escasa satisfacción laboral entre los docentes capacitados para la impartición del aragonés en Educación Infantil y Primaria.

2.2. Objetivos de la investigación

Revisada la escasa literatura sobre la situación del aragonés en las aulas y detectada tanto una posible discordancia entre las posibilidades de desarrollo recogidas en el marco legal y el desarrollo real de esta enseñanza, así como la inestabilidad de las **escasas plazas de “maestro de aragonés”, nos planteamos los** siguientes objetivos de investigación:

- 1 Determinar en qué medida puede explicarse su grado de *satisfacción laboral* a través de las principales variables destacadas en la literatura como intervinientes en este constructo, dejando, asimismo, lugar a la emergencia de otros posibles factores de influjo propios del contexto estudiado.
- 2 Explorar el grado de *satisfacción laboral* de los docentes que han pasado y se encuentran actualmente en el cuerpo de maestros de lengua aragonesa.

2.3. Método

Dado que no existen estudios previos centrados en las actitudes y valoraciones de los maestros de aragonés sobre la situación y desarrollo de la enseñanza de esta lengua, los objetivos de nuestro estudio dieron origen a una investigación de tipo exploratorio. Además, teniendo en cuenta el reducido tamaño del universo objeto de estudio, se estimó oportuna una aproximación de tipo cualitativo, en concreto por medio de la entrevista en profundidad y el análisis discursivo, pues se consideró posible **el contacto con los 17 docentes que han pasado por las plazas de “maestro de aragonés” desde el curso 1997/1998 hasta la actualidad.**

Dentro de la investigación en Ciencias Sociales y por ende en la investigación educativa, existen diferentes abordajes que pueden agruparse de forma sintética bajo dos etiquetas básicas: los de naturaleza deductiva y los de naturaleza inductiva. En lo referente al análisis del discurso, un enfoque con base hipotético-deductiva precisa de la selección de una serie de categorías conceptuales y de análisis previas que se estimen pertinentes para la confrontación con el corpus de datos recopilado (Santander, 2011). Asimismo, en este tipo de abordajes es común la recopilación del propio corpus de acuerdo a las categorías o variables más significativas encontradas en la literatura disponible. Sin embargo, las investigaciones guiadas por objetivos generales y no por hipótesis, cuya finalidad no es la comprobación de un postulado sino la comprensión o exploración de una realidad, el procedimiento es de naturaleza inductiva, construyéndose los conceptos y/o teorías en tanto que avanza el procedimiento empírico. En este tipo de investigaciones la recopilación de los datos no está sujeta a un sistema de categorías cerrado y diseñado *ad hoc* sino que el *proceder emergente* (Santander, 2011) lleva al investigador a acudir a categorías previstas o no según la literatura disponible en el momento de la interpretación del corpus, dentro de un procedimiento circular en el que la consulta bibliográfica y el análisis de los datos se realiza de forma simultánea (Glasser y Strauss, 1967). Este ha sido el modo de proceder en nuestra investigación. Así, dada la naturaleza metodológica de nuestro estudio, de corte cualitativo y emergente, a pesar de que tuvimos en cuenta las variables destacadas por la literatura, y en especial por González y Armesto (2012) en su estudio con docentes de lengua asturiana, no realizamos la recolecta de nuestro corpus de datos partiendo de un sistema de categorías cerrado, sino de un guión de 50 preguntas que abordaban los principales temas de interés para nuestro estudio, el cual sirvió únicamente como guía dentro de las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado. Con todo y con eso, en el momento del análisis discursivo tuvimos en cuenta la literatura, pero dejando siempre la suficiente

flexibilidad a nuestro análisis para la emergencia de posibles categorías que pudieran surgir exclusivamente del contexto estudiado.

2.4. Muestra

El muestreo fue intencionado ya que conocíamos el tamaño del universo objeto de estudio y consideramos que era posible el acceso a todos sus sujetos. Dado que no teníamos contacto con todos los profesionales que han impartido clases de aragonés en la enseñanza reglada se optó por intentar acceder a las siete personas que se encontraban en activo en el momento en el que se realizó el trabajo de campo, para contactar posteriormente a través de ellas con el resto de docentes. De este modo, aplicamos un muestreo no aleatorio de tipo *bola de nieve*, también denominado como muestreo *en cadena*. Tal y como señalan Taylor y Bogdan (2013) este procedimiento se caracteriza por la localización de las personas participantes en la investigación a través de otros informantes a los cuales se ha logrado acceder anteriormente, hasta que se haya alcanzado una muestra suficiente o, incluso, se haya accedido al universo completo. Este tipo de muestreo se utiliza con frecuencia en estudios en los que la población objeto de estudio es de difícil acceso por ser un colectivo muy específico, tal y como es nuestro caso.

El contacto con los sujetos en algunos casos fue complejo dado que habían cambiado su provincia o Comunidad de residencia y/o llevaban desvinculados del ámbito educativo un largo periodo de tiempo. Tras varios meses de gestión del acceso a los entrevistados, se pudo contar con el testimonio de 15 de los 17 que suponían el universo completo. Respecto a los otros dos docentes, a uno no tuvimos acceso. Este no nos manifestó abiertamente su oposición a ser entrevistado aunque su negativa a la participación sí fue informada por parte de algunos de los otros participantes. El segundo de los docentes que no fue entrevistado apenas llevaba unas semanas en el puesto de maestro de aragonés, por lo que no se sentía preparado para ofrecer una reflexión exhaustiva sobre su situación en las aulas.

2.5. Técnica e instrumento

La técnica aplicada para la recopilación del corpus de datos fue la entrevista en profundidad semidirigida. Siguiendo las recomendaciones de Kvale (2011), decidimos tener en cuenta algunas directrices: adaptamos la entrevista al mundo de vida de cada entrevistado, no la estructuramos rígidamente pero sí fijamos unos focos de interés determinados, nos centramos en descubrir e interpretar el significado de lo expresado por el entrevistado e intentamos primordialmente que describiera en profundidad toda la información, pero persiguiendo la especificidad en el asunto sobre el cual se le cuestionara. Por otra parte, se procuró que la actitud adoptada por la **investigadora fuera de “ingenuidad propositiva” (Kvale, 2011), intentando no** anteponer ideas o conceptos preconcebidos a los entrevistados.

Para realizar las entrevistas elaboramos un guión con 50 preguntas organizadas en 4 bloques que recopilaban los principales temas de interés para nuestro trabajo. Este instrumento sirvió como guía al entrevistador pero se aplicó de una forma flexible

que permitiera la emergencia de todas las variables potencialmente implicadas en la explicación de la situación del aragonés en el contexto educativo. Los bloques en los que se estructuró el guión para la entrevista fueron:

- Bloque 1) preguntas sobre la evolución de las propias actitudes del docente a **lo largo de su experiencia como “maestro de aragonés”**;
- Bloque 2) preguntas sobre las actitudes de la comunidad educativa hacia la lengua aragonesa y su enseñanza;
- Bloque 3) preguntas sobre los recursos y formación disponible para los docentes de aragonés;
- Bloque 4) preguntas sobre sus estrategias y metodologías para la implementación de la enseñanza de esta lengua.

Todas las entrevistas quedaron registradas en vídeo, obteniéndose alrededor de 26 horas de grabación.

2.6. Procedimiento de análisis de datos

En coherencia con el diseño del estudio, para el análisis de los datos se optó por el Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967) con un trabajo de revisión de la literatura paralelo a la recopilación y análisis de los testimonios. Este método resulta coherente con el objetivo principal de nuestra investigación, orientado al descubrimiento de conceptos y proposiciones a partir de los de los datos y no a partir de supuestos *a priori* y la puesta a prueba y verificación de teorías (Taylor y Bogdan, 2013). El contenido de las entrevistas fue transcrito y codificado en unidades categoriales que nos permitieron establecer los temas o hechos más significativos destacados por los participantes. Para realizar esta labor nos ayudamos del software informático ATLAS.ti, en su versión 6.0.

El proceso de análisis de los datos contó con varias etapas, que se pueden sintetizar en tres fases principales:

- 1 Fase de descubrimiento, en la que identificamos temas y conceptos y desarrollamos algunas proposiciones parciales en forma de borrador mientras se iban recopilando nuevos testimonios.
- 2 Con todos los ya datos recogidos, realizamos un trabajo más exhaustivo de codificación con diferentes categorías y sub-categorías para alcanzar una mayor comprensión de la realidad objeto de estudio.
- 3 Finalmente, buscamos el distanciamiento necesario para la comprensión e interpretación de los datos de forma holística, dentro de su contexto pero en el marco de la literatura disponible sobre el tema.

Tabla 1.
Síntesis de las categorías y sub-categorías (fase 2 del análisis).

Familias, alumnos, docentes	Concepción instrumental vs integradora Contacto, afecto lengua / procedencia, identidad (solidaridad I ^a vs rechazo) Informar/sensibilizar (amenaza, ignorancia) Agrupamientos (numeroso/multinivelar) Peso equipo directivo (interés en evaluación educativa)		
Administración (cinismo, sarcasmo)	Falta rigor (currículum, luchas) Falta apoyo (informar) Sin petición resultados (inmovilismo) Falta contacto territorio Explicar / ayudar equipos directivos		
	<table border="0"> <tr> <td>Fuera claustro (decepción)</td> <td> Actitudes ocultas Rechazo asignatura Escaso contacto </td> </tr> </table>	Fuera claustro (decepción)	Actitudes ocultas Rechazo asignatura Escaso contacto
Fuera claustro (decepción)	Actitudes ocultas Rechazo asignatura Escaso contacto		
(In)satisfacción (pesimismo vs optimismo)	Vocación/activismo/identidad de partida (cursos adultos) Precariedad laboral Incertidumbre / Inestabilidad “Estar alerta” (sensación ataques) Estatus (social/escuela) Soledad / Aislamiento / Incomprensión Expectativas insatisfechas (situación inmóvil)		
Formación, recursos, Metodologías	Extraescolar vs escolar (aislamiento, estatus) Desconocimiento, carencias (autocrítica) Escasez (crear, adaptar, sobreesfuerzo) Escasa estructuración / programación (“hacer lo que se puede”)		

3. Resultados

Comenzaremos por aportar un perfil general de los 15 participantes. La mayor parte de ellos han tenido un contacto directo con la lengua a través de su entorno; en total 13 sobre 15 tienen familiares directos aragonesohablantes. Dentro de este grupo encontramos 5 docentes que, además, consideran el aragonés como su lengua materna o L1. En síntesis, podemos decir que tan solo son 2 los casos que se han acercado a esta lengua sin haber tenido un contacto previo con la misma en su entorno cotidiano. Otro dato interesante es la lengua utilizada en la entrevista. Tras ofrecerles la posibilidad de elegir el idioma, ocho participantes prefirieron utilizar la lengua propia. Entre este grupo de ocho participantes que realizaron la entrevista en aragonés se encuentran:

- Seis de los siete maestros de aragonés en activo en el momento en el que se recopilaron los datos.
- Seis de los siete maestros que comenzaron impartir clases de aragonés en otros contextos antes de su incorporación a la enseñanza reglada (enseñanza de adultos). Además, estos participantes manifiestan haber impartido esa docencia dentro de una actitud de activismo lingüístico.

Tabla 2.
Síntesis del perfil de los participantes.

MAESTRO	ESPECIALIDAD	EMPEZÓ	AÑOS	ACTIVO	L1	ENTORNO	USA
NEM	Secundaria	Adultos (activismo)	18	SI	SI	SI	SI
LOP	Primaria e In.	Adultos (activismo)	18	SI	SI	SI	SI
ADN	Infantil	Escuela	2	SI	SI	SI	SI
IVA	Primaria	Escuela	8	SI	SI	SI	SI
AIR	Música	Escuela	2	SI	NO	NO	SI
RTO	Infantil	Adultos (activismo)	3	SI	NO	SI	SI
ESO	Música	Escuela	4	SI	NO	SI	NO
SIR	Primaria	Escuela	1	NO	NO	SI (neo)	NO
MAN	Música y AL	Adultos (activismo)	1	NO	NO	SI	SI
RAS	Inglés	Adultos (activismo)	4	NO	NO	SI	NO
ANI	Primaria	Escuela	4	NO	NO	SI	NO
XIL	Francés	Escuela	1	NO	SI	SI	NO
XEL	Inglés	Escuela	1	NO	NO	SI (neo)	NO
OGA	Música	Adultos (activismo)	5	NO	NO	NO	SI
AIV	Primaria	Niños	2	NO	NO	SI (amigos)	NO

Una vez presentado el perfil general de los participantes, expondremos los resultados teniendo en cuenta los cuatro bloques de preguntas de nuestro guión.

3.1. Evolución de las propias actitudes del docente de aragonés

En este tema de exploración encontramos 2 discursos diferenciados. El primero, **que catalogamos de tendencia “optimista”, se reduce a los dos docentes que han impartido clases de aragonés desde que se introdujo en la escuela.** Estos docentes, al igual que los **que presentan un discurso “pesimista”, aportan información sobre las limitaciones para el desarrollo de la enseñanza del aragonés, pero siempre mostrando cierta esperanza respecto a la mejora de la situación.** En el resto de los casos, se encuentran valoraciones pesimistas y una estructura similar en la que destaca:

- 1 Un sentimiento inicial de vocación y activismo unido a la decisión de impartir clases de aragonés.
- 2 La temprana sensación de decepción tras el contacto con la situación en las aulas, debido a unas expectativas insatisfechas respecto a la posibilidad de desarrollar su quehacer docente. Este sentimiento viene ligado al lugar que

ocupa el maestro de aragonés en el claustro (se siente fuera) y la precariedad de las plazas (número de horas reducido, condiciones salariales, enseñanza extraescolar en la mayor parte de los centros).

- Un discurso muy marcado por manifestaciones cínicas con respecto al papel de la Administración como responsable de esta situación. Se destaca el escaso rigor de las instituciones en la creación del marco curricular para la enseñanza del aragonés, derivado en gran medida de la inexistente consulta a los docentes sobre la realidad de la lengua en la sociedad y en los centros educativos. Asimismo, se señala una incoherencia entre el marco curricular y las necesidades reales del aragonés en su territorio de uso y en las aulas. Por otra parte, denuncian el intento por parte de la Administración de trasladar ciertas discrepancias lingüísticas ajenas al ámbito educativo a este terreno. Finalmente, se deposita sobre las instituciones la capacidad de solucionar y/o cambiar la situación de la lengua aragonesa en el ámbito educativo, así como la responsabilidad de concienciar e informar a claustros, equipos directivos y familias sobre la importancia de mantener y fomentar el aprendizaje y uso de la lengua.

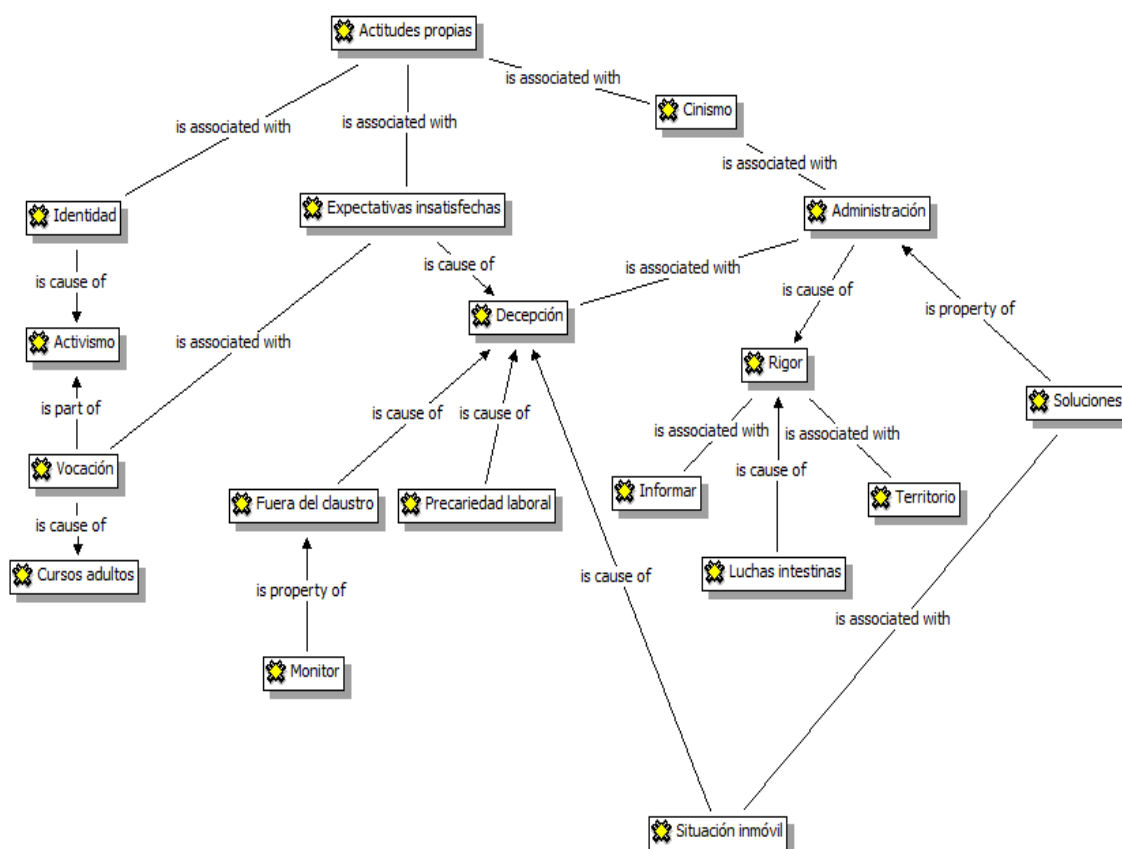


Figura 1. Discurso de los maestros (principales categorías emergentes) respecto a la evolución de sus actitudes.

Para ilustrar el discurso de los maestros respecto a la evolución de sus propias actitudes, hemos seleccionado la siguiente unidad de significado:

RAS: **“En mi caso ser maestro de aragonés era un acto de activismo, de rebeldía, de querer cambiar las cosas. Mi expectativa era continuar siendo maestro de aragonés, pero no de esa manera. No sé cuál será la situación y la motivación de los maestros de aragonés ahora, pero para mí era desesperante y me hacía terminar con una sensación de frustración. Por eso lo dejé y empecé a trabajar por mi especialidad, filología inglesa, pero no por puntos ni nada, simplemente porque ya no tenía fuerzas para continuar en esas condiciones (...) Tengo la sensación de que el aragonés se encuentra en un constante estancamiento, que se mantiene por la lucha desinteresada de colectivos y personas pero sin el apoyo de instituciones o, si lo hacen, es de forma casi testimonial”.**

3.2. Las actitudes de la comunidad educativa

En lo que respecta a la comunidad educativa, en primer lugar, los docentes distinguen entre las actitudes de maestros y familias, por una parte, y las del alumnado, por otra. Así pues, consideran a los dos primeros colectivos como determinantes de las actitudes del alumnado, tanto del que toma clases de aragonés como del que no. En lo que respecta a las familias, apuntan que existen tres tipos de actitudes: 1) las de los que son hablantes de aragonés o habitan en un contexto en el que es L1 de la mayor parte de la comunidad (los cuales suponen una minoría sobre el total de las familias altoaragonesas); 2) los que tienen origen aragonés pero en territorios donde no se conserva la lengua en estado de bilingüismo social, los cuales tienen unas actitudes, en parte, similares a los procedentes de territorios estatales no plurilingües o del extranjero; y, por último 3) los progenitores procedentes de territorios estatales plurilingües (y en concreto: Comunidad Valenciana, País Vasco y Cataluña).

Respecto al primer grupo, advierten unas actitudes bastante proclives al desarrollo del aragonés en las aulas, actitud que viene ligada a un sentimiento de identidad o afecto. En el caso de los progenitores de origen aragonés no aragonesohablante, se señalan dos tipos de casos: aquellos sujetos que tienen algún tipo de vínculo afectivo con la lengua (la han estudiado o la hablaba algún familiar), los cuales tienen una actitud positiva hacia el aragonés aunque no tanto hacia su enseñanza, viendo la lengua desde una perspectiva más bien *folklórica*, y la de aquellos que no tienen este sentimiento afectivo, que presentan una tendencia de rechazo a la protección del aragonés. Del mismo modo, las familias que provienen de comunidades del Estado no plurilingües o del extranjero, desarrollan unas actitudes mayoritarias de rechazo que en el mejor de los casos pueden tintarse de esa amable visión *folklórica* de la lengua. Finalmente, la mayor parte de los docentes apuntan a un tercer grupo de familias, las que tienen sus raíces en territorios plurilingües del Estado y en concreto la Comunidad Valenciana, Cataluña y el País Vasco principalmente. Estas presentan una especie de *solidaridad lingüística* que les hace apreciar el aragonés como hecho cultural e identitario digno de protección, presentando una tendencia favorable hacia su desarrollo en el ámbito educativo.

A pesar de lo expuesto, el discurso de los maestros respecto a las actitudes de las familias está siempre salpicado de una advertencia básica: su concepción funcionalista del aprendizaje de las lenguas. Así, aunque presenten actitudes positivas y valoren la importancia del aragonés como hecho cultural, en la mayor parte de los casos prefieren el impulso de lenguas extranjeras de empleo mayoritario en las aulas.

En lo que respecta a las actitudes de los claustros, encontramos dos grupos diferenciados. Por una parte, los docentes de aragonés hacen alusión a las actitudes de los equipos directivos, que, dentro de la misma concepción funcionalista/instrumental del aprendizaje lingüístico (y de la educación, en general), consideran el desarrollo de la enseñanza del aragonés como un impedimento para el trabajo de áreas que consideran más relevantes como son el inglés, las matemáticas y la lengua castellana. Sus intereses están más bien centrados en la superación de las pruebas de evaluación diagnóstica y el alcance de niveles óptimos en las escalas de evaluación educativa nacionales e internacionales, y consideran el desarrollo del aragonés en la escuela como un impedimento para ello. Por otra parte, entre el resto de maestros, en general, se acusa un clima de desconocimiento tanto lingüístico como sociolingüístico respecto a la realidad de las lenguas propias de Aragón. Esta ignorancia, unida a la inestabilidad laboral del profesorado interino (numeroso en las escuelas altoaragonesas), les lleva a considerar la presencia del aragonés en la escuela como una amenaza a sus especialidades. Esto genera un clima de aceptación del aragonés con limitaciones, como asignatura extraescolar pero no como materia del currículum impartida dentro del horario escolar.

Para finalizar, encontramos las actitudes del alumnado. En síntesis, los maestros de aragonés destacan cuatro tipos de actitudes:

- 1) Las del alumnado de territorios donde esta lengua es L1/L2, caracterizadas por tener una tendencia positiva cuando el docente que imparte las clases conoce con profundidad la variedad local y muy negativa cuando no es este el caso.
- 2) Las del alumnado que aprende el aragonés como L3 en horario extraescolar, caracterizadas por tener una tendencia negativa en lo que respecta a su comportamiento en las clases.
- 3) Las del alumnado que aprende el aragonés como L3 en horario escolar, caracterizadas por la concepción de esta asignatura como una más, al mismo nivel que el resto, así como por el interés hacia su aprendizaje y 4) Las del alumnado que no cursa aragonés, que, en síntesis, son el reflejo de las actitudes de sus progenitores y tutores.

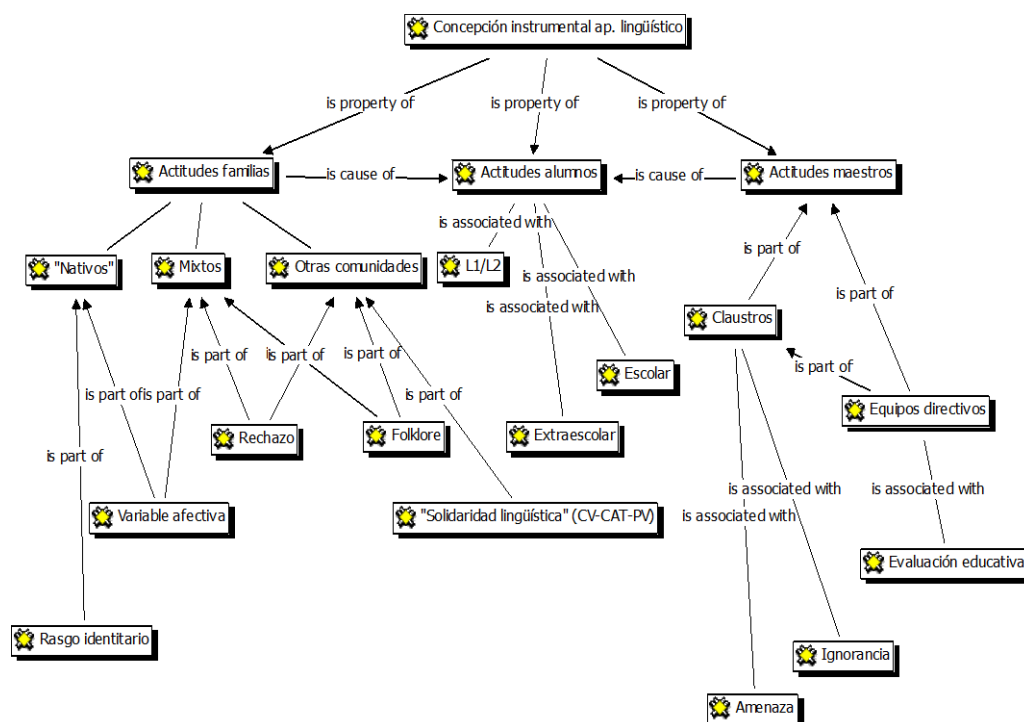


Figura 2. Discurso de los maestros (principales categorías emergentes) respecto a las actitudes de la comunidad educativa.

Para ilustrar el discurso mayoritario de los maestros de aragonés respecto a las actitudes de la comunidad educativa hemos seleccionado la siguiente unidad de significado:

LOP: **“Siguen sin ver qué pito toca el aragonés en la escuela; no lo ven como..., o sea, dicen: <no tenemos horas para matemáticas, para lengua, para no sé qué, francés, inglés..., ¡y ahora venimos con el aragonés, que no vale para nada!>. O sea, el 90% de los maestros tienen el mismo concepto que muchísimos padres hasta hace 4 días: que NO vale. NO. NO. Dicen: <a ver, ¿de qué vale el aragonés, que mi hijo aprenda aragonés? ¿Le va a ayudar a encontrar trabajo? ¡NO! ¿Le va a ayudar a salir fuera de Aragón? ¡NO! PUES ENTONCES NO VALE> ¿Qué vale? EL INGLÉS, las matemáticas, la lengua... ¡PFFF! El aragonés no vale y, claro, esa visión la tienen los padres y los maestros también. Y lo único que ven es que el aragonés se va a colar o lo que sea dentro de las escuelas y que les van a quitar horas. Yo he discutido con compañeros porque te decían: <ah, claro, tú lo que quieres es meter el aragonés y, claro, a nosotros nos quitarán horas...>, de educación física, de plástica, tal...”.**

3.3. Formación, metodologías y recursos

Presentamos conjuntamente los resultados de los bloques de preguntas 3 y 4 dado que en el análisis de los discursos de los docentes hemos encontrado un estrecho vínculo en los temas tratados en ellos.

En primer lugar, respecto a los recursos encontramos consenso en torno a las graves carencias y déficits de material tanto didáctico como para la formación continua de los docentes. Todos ellos acusan un sobreesfuerzo considerable para dotar sus clases de recursos didácticos. Asimismo, en su mayoría, hacen un ejercicio de autocrítica en lo que respecta a su formación en la lengua, sobre todo en lo que respecta a contenidos gramaticales y a las variedades dialectales. En cualquier caso, depositan una gran parte de la responsabilidad de esta situación en las instituciones y la Administración aragonesa, a la cual consideran responsable de ofrecer estos recursos y formación para garantizar la correcta impartición de las clases de aragonés en las escuelas.

Ya en lo relativo a las metodologías, la mayor parte de los maestros admite no nutrir su práctica docente de una reflexión metodológica adecuada. La mayor parte de los discursos analizados no muestran una concepción concreta y clara de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas ni una labor en el aula ajustada a un modelo teórico determinado. Encontramos que la minoría de docentes que manifiestan haber secuenciado sus enseñanzas (objetivos, contenidos, etc.) y haber intentado desarrollar una metodología concreta son los que presentan un discurso marcadamente más frustrado. Además, en todas las entrevistas encontramos afirmaciones referentes a que **el maestro de aragonés debe limitar sus expectativas a “hacer lo que pueda”**. De su discurso extraemos que esta situación de abandono de expectativas respecto a la estructuración de su quehacer en el aula, así como de los resultados de su actuación, derivan del sentimiento de aislamiento tanto respecto al resto de docentes de aragonés como dentro del claustro de sus centros; así como del bajo estatus que perciben en la sociedad y en la comunidad educativa como maestros de aragonés.

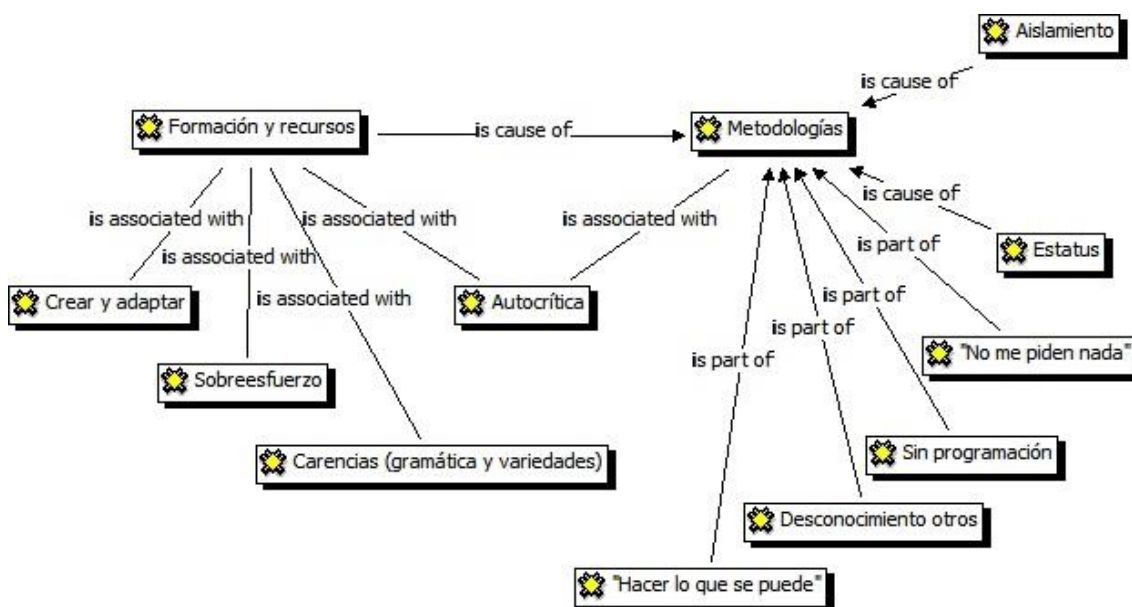


Figura 3. Discurso de los maestros (principales categorías emergentes) respecto a formación, recursos y metodologías desarrolladas en el aula.

Para ilustrar estas condiciones, entre el corpus de datos hemos seleccionado la siguiente unidad de significado:

OTR: "Pues, ¿qué se echa de menos? (ríe con sarcasmo). ¡Pues casi todo!... Hombre, ese hecho de que sea extraescolar también la delimita en que es... , pues eso, ni es evaluable ni es... No tenía hasta hace poco un currículum y el que hay... , bueno... (ríe al pensar en el documento recién aprobado). Y eso, no hay materiales, no están secuenciados, no hay nada... Y por parte de los maestros se hace lo que se puede, o sea, es un milagro que se apunten los niños (ríe). Porque por ejemplo en el caso de mi centro la alternativa a hacer aragonés es estar jugando en el patio. O sea, tú puedes estar jugando a pitos, a fer candiletas, pintacodas, tirarte por o esbarizaculos, chugar a fútbol, chugar a cartas, a pin-pon, **correr...**, **puedes hacer lo que te dé la gana en el recreo**. Eso, o puedes elegir estar en clase, en aragonés. Pues entonces hay que adaptarse a eso, no... , no se puede (ríe) que aprendan oraciones subordinadas **ni los demostrativos...**, **¡porque no!**, **porque los críos miran por la ventana y ven a los otros y dicen: <ostras, pues...> (...)** Y por parte de los maestros sí que es verdad que habría que coordinarse o... Pero, claro, es que también hace falta gente, gente formada para hacer programaciones y cosas. Porque claro, es que tampoco todos los maestros... , es que hay que hacerlo bien, para hacer **chapuzas es mejor no hacer nada. Ese es mi pensamiento...**".

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta nuestros presupuestos de partida podemos decir que, una vez analizados los discursos de los docentes y ex-docentes de aragonés, ambos parecen quedar corroborados. Así, por una parte, de sus manifestaciones se puede extraer una escasa correspondencia entre el marco legal, ciertamente favorable al desarrollo del aragonés en las aulas, y la realidad en los centros en los que se enseña. Atendiendo a sus exposiciones, esta situación se explica principalmente por una concepción mayoritaria de tipo instrumental/funcionalista (Gardner, 1985) del aprendizaje de las lenguas entre la comunidad educativa, frente a la escasa presencia de miembros de esta que presentan sentimientos afectivos e identitarios en relación a la lengua aragonesa. Dado que es cada centro educativo el que decide si desea introducir o no la enseñanza del aragonés y en qué medida, estas actitudes son especialmente determinantes en el caso de los claustros y equipos directivos y claves para entender el devenir de esta lengua en las aulas.

En segundo lugar, podemos decir que en los discursos de los maestros y ex-maestros de aragonés encontramos los factores que en la literatura se han destacado en la aparición de la *insatisfacción laboral docente*. En sus reflexiones, por ejemplo, encontramos todos los factores clave señalados por Salanova (2003), ya que aluden a cierta *intensidad de su trabajo*, para afrontar las carencias de materiales y recursos; las *dificultades en el trato con ciertos compañeros y alumnos*, sobre todo cuando las clases son en horario extraescolar; la recepción de *instrucciones contradictorias por parte de la Administración*, principalmente en lo relativo al currículum de la materia; una acusada escasez de *colaboración entre colegas*, tanto dentro de sus respectivos

qué dejaste de ser maestro de aragonés? *Bueno, yo lo dejé un poco por lo que te he comentado antes, por ver que esto no tomaba..., no tomaba un camino claro y..., bueno, luego también por mi salud, porque llegó un momento en el que yo estaba <desquiciadito>”.*

Este fragmento ejemplifica una situación, la del nulo sentimiento de realización personal/laboral, que ha emergido como la principal causa para el abandono del puesto de maestro de aragonés. Además, como en el ejemplo seleccionado, entre los testimonios recopilados se encuentran otros casos en los que la experiencia como maestro de esta lengua ha derivado en malestar psicológico y físico.

En definitiva, nuestro estudio pone en relieve las consecuencias de la introducción de una lengua minoritaria en las aulas sin el acompañamiento institucional adecuado, lo cual parece derivar en una situación de estancamiento en el desarrollo de su enseñanza, así como en una baja implicación profesional, desinterés hacia el trabajo y deseo de abandonar la profesión por parte de los docentes; en síntesis, en un clima general de insatisfacción laboral, en algunos casos extrema.

Referencias bibliográficas

- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Arís, N. (2009). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848. Recuperado en: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?303>.
- Caballero, K. (2002). El concepto de ‘satisfacción en el trabajo’ y su proyección en la enseñanza. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>**
- Díaz, P. (2005). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en Educación Secundaria. Satisfacción del profesorado de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of language and social psychology*, 2, 219-239.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

- González-Riaño, X. A. y Armesto-Fernández, X. (2012). Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564012804932100>
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de 'Burnout' o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á., S. Chireac, J. Janés, C. Lapresta, J. L. Navarro, M. Querol y C. Sansó (2008). La educación bilingüe, ¿una respuesta al Aragón trilingüe?, *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13-31. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513202>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lens, W. y Neces de Jesús, S. (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp. 192-201). New York: Cambridge University Press.
- López, J. I. (Coord) (2014). *El aragonés en el siglo XXI. Informe*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- Martínez, I., Salanova, M., Llorens, S., García, M., Grau, R. y Cifre, E. (Eds) (2003). *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Psyque.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Morán, C. y Manga, D. (2005). Satisfacción en el trabajo, autoestima y estrés: diferencias por ocupación y género. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 6, 315-329. Recuperado en: <http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%206/6115.pdf>
- Observatorio del Aragonés (2015). *Informe anual sobre la situación de la lengua aragonesa - 2014*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- Salanova, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau y E.

- Cifre (Eds.), *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* (pp. 79-93). Castellón: Psyque.
- Santander, P (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, 41, 207-224.
- Stempien, L. R. y Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial & Special Education*, 23(5), 258-268.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejero, C.M., Fernández, M.J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre351/re35115.pdf?documentId=0901e72b81234605>
- Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

Cómo citar este artículo:

- Campos, I.O. (2018). Lengua minoritaria y docencia, ¿insatisfacción laboral o síndrome de burnout? Reflexiones de los maestros de aragonés sobre casi dos décadas de su enseñanza en la Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 247-267.