

CAMPOS BANDRÉS, Iris Orosia: "Profundizando en la situación y perspectivas de futuro del aragonés en la enseñanza reglada. Estructura y primeros resultados de un proyecto de investigación en desarrollo", *Luenga & fablas*, 19 (2015), pp. 101-113.

Profundizando en la situación y perspectivas de futuro del aragonés en la enseñanza reglada. Estructura y primeros resultados de un proyecto de investigación en desarrollo

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS
(*Universidad de Zaragoza*)

Resumen. A pesar de haberse introducido hace casi dos décadas en la escuela primaria, hasta nuestros días apenas se han desarrollado trabajos de investigación centrados en la situación y perspectivas de futuro de la lengua aragonesa dentro del ámbito educativo. Con el fin de aportar las primeras claves a este respecto, estamos desarrollando un amplio estudio de naturaleza multimetodológica centrado principalmente en el análisis de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa, el cual abarca al profesorado, equipos directivos, familias y alumnado de las escuelas públicas altoaragonesas, así como a los maestros en formación en la Universidad de Zaragoza.

Palabras clave. *Lengua aragonesa, actitudes lingüísticas, minorías lingüísticas.*

Abstract. Although it was introduced in Primary schools two decades ago, very few research has been focused on the situation and prospects of Aragonese language in the educational field. With the aim of providing a general perspective on this, we are implementing a multimetodological research project mainly focused on the lingüistic attitudes of the educational community (teachers, governing bodies, parents and pupils) located in Alto Aragón territory. We also are focusing on the attitudes of teacher training students of University of Zaragoza.

Key-words. *Aragonese language, lingüistic attitudes, language minorities, minority language education.*

1. Introducción

A pesar de que la Comunidad aragonesa es la única del Estado español, junto a la catalana, que cuenta con dos lenguas propias además del castellano, y a pesar de que expertos como Cenoz (2006), Hugué (2006) o Lasagabaster (2003) han puesto en relieve la necesidad de estudiar cuestiones clave como las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa en los territorios plurilingües, actualmente encontramos muy pocas investigaciones que analicen tanto aspectos lingüísticos como psicosociales en el ámbito educativo altoaragonés. En relación a la competencia lingüística, y a diferencia de lo que ocurre respecto a la zona aragonesa de habla catalana, los estudios con escolares que cursan aragonés son inexistentes. En lo que se refiere a los aspectos de naturaleza psicosocial, solo Hugué (2006) ha analizado las actitudes

lingüísticas del alumnado hacia las lenguas propias de Aragón (aragonés, castellano y catalán), así como hacia las dos lenguas extranjeras del currículo aragonés (francés e inglés). Sin embargo, este estudio, de naturaleza cuantitativa, se centra únicamente en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. A este trabajo se suma el de Martínez Ferrer (1995), desarrollado con alumnado de EGB (actual Educación Primaria) pero en un momento previo a la introducción del aragonés en la enseñanza reglada, probando, en síntesis, las dificultades en la lectoescritura desarrolladas por los niños aragonesohablantes escolarizados solo en castellano.

En definitiva, nos encontramos ante una situación de casi completa carencia de datos científicos acerca de la realidad tanto lingüística como sociolingüística de las escuelas altoaragonesas en lo que respecta a la situación de la lengua propia.

Los sistemas educativos desarrollados en un buen número de estados y territorios plurilingües dentro y fuera de Europa han evolucionado durante las últimas décadas hacia un modelo de enseñanza plurilingüe que conlleva la integración de lenguas y contenidos curriculares a través del llamado *Content and Integrated Learning* (CLIL). Asimismo, expertos en enseñanza y aprendizaje de las lenguas (Baggethun, 2011; Beacco y Byram, 2003; Buchberger, 2002; Cenoz, 2006; García, Skutnabb-Kangas y Torres-Guzmán, 2006; González Piñeiro, 2005; Guillén, 2009; Lasagabaster, 2003; Schechter & Cummins, 2003; Sknutabb-Kangas, Phillipson, Mohanty y Panda, 2009; UEM-UJI, 2012) e instituciones internacionales (Consejo de Europa, 2008 y 2010; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007 y 2008; Grupo de alto nivel sobre multilingüismo de la UE, 2008) subrayan la importancia de desarrollar modelos de enseñanza en los que queden incorporadas, al menos, tres lenguas vehiculares. En coherencia con la evolución de los postulados teóricos en la didáctica de las lenguas, este tipo de modelos responde a una forma de entender la competencia comunicativa como “compleja, compuesta, que engloba la lengua materna, la o las lenguas nacionales, las lenguas de las comunidades de inmigrantes, las lenguas europeas, y otras, [y que] escapa de la idea de yuxtaposición, de adición en compartimentos estancos” (Guillén, 2009: 50).

En la actualidad la importancia del estudio de una lengua extranjera, casi siempre el inglés, es un hecho indiscutible en el panorama educativo dentro y fuera del Estado español. El conocimiento de esta lengua, que muchos ya denominan *lingua franca* debido a su imperante dominio en la economía y la mayor parte de los ámbitos del conocimiento, se ha tornado imprescindible en las últimas décadas para el desarrollo académico y profesional de los ciudadanos, lo cual ha suscitado una preocupación creciente por su protagonismo dentro de los currículos de enseñanza.

En lo que respecta a nuestra Comunidad, tal es el interés por las que nosotros denominamos *lenguas-herramienta*, que algunos centros educativos han desarrollado en la última década proyectos lingüísticos en los que se incluye la enseñanza *de* y *en* otras lenguas mayoritarias además del inglés, como son el francés o el alemán. Sin embargo, esta perspectiva se aleja de la desarrollada en otros territorios plurilingües como Finlandia (Buchberger, 2002), en los que se propicia la integración de las lenguas propias del territorio y aquellas universales de carácter más bien instrumental, con el fin de salvaguardar las lenguas propias y minoritarias y de preservar el sentimiento de identidad del niño, al mismo tiempo que prepararlo para la comunicación con los ciudadanos de otras culturas en el actual mundo globalizado.

La necesidad de dar el salto a sistemas de enseñanza plurilingües ya es un hecho asumido en algunos territorios europeos, pero estos modelos se están empezando a ensayar también en algunas Comunidades plurilingües del Estado español donde el valor de las lenguas propias, a todos los niveles incluido el educativo, no se ha puesto en entredicho a lo largo de la historia. El recorrido de la política lingüística de estas Comunidades ha sido muy diferente al de Aragón, ya que han hecho valer sus derechos lingüísticos desde que en 1978 los llamados “Decretos de Bilingüismo” permitieran instaurar como obligatoria la enseñanza de las lenguas propias/regionales durante la etapa de educación obligatoria y desde que, posteriormente, la Constitución Española diera la posibilidad de hacerlas cooficiales en sus territorios de uso. Así, en el País Vasco, en el Valle de Arán o en la Comunidad Valenciana la evolución de las lenguas propias en la escuela ha sido muy positiva, llegando a implementarse en los últimos años programas de enseñanza con al menos tres lenguas vehiculares (la propia, la estatal y la extranjera). Mientras, otras Comunidades como la gallega continúan, al menos, garantizando la enseñanza bilingüe (lengua propia-castellano) al tiempo que han integrado la enseñanza de otras lenguas internacionales mayoritarias.

Sin embargo, como hemos señalado, en Aragón la gestión de la realidad lingüística del territorio ha sido muy diferente a la de estas Comunidades que desde 1978 promulgaron sendas leyes de lenguas en las que la enseñanza *de* y *en* las lenguas propias se convertía en uno de los fundamentos de su política lingüística¹. De este modo, llegada la Democracia, Aragón no desarrolló su derecho constitucional a hacer cooficiales las lenguas propias del territorio, por lo que estas no han contado con una protección y promoción suficiente en el panorama educativo. De hecho, la primera ley de lenguas de Aragón no fue aprobada hasta 2009, siendo derogada en 2013 tras el cambio de gobierno de la Comunidad. Al margen de la nula aplicación de la primera y las críticas suscitadas por el escaso rigor científico de la segunda (Universidad de Zaragoza, 2013), es importante destacar que ninguno de los dos textos apostaba por la cooficialidad de las lenguas propias en sus respectivos territorios de uso, lo cual resulta esencial si lo que se pretende es la salvaguarda de lenguas minoritarias y en peligro (Bourhis, 2001).

En resumidas cuentas, podemos apuntar que la política lingüística desarrollada en la Comunidad aragonesa ha sido muy diferente a la impulsada en otros territorios plurilingües dentro y fuera del Estado español. Y en lo que respecta concretamente al ámbito educativo, la dirección tomada respecto a la enseñanza de las lenguas en los últimos años es sobre todo la de un bilingüismo castellano-lengua mayoritaria internacional, tal y como se puede extraer de proyectos y órdenes como la recientemente aprobada para la implantación de denominado programa PIBLEA (*Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón* a partir del curso 2013/14). Este texto refleja un sistema de enseñanza en el que las lenguas propias no tienen cabida y que tal vez resulte obsoleto en comparación con los sistemas plurilingües implementados en territorios donde la enseñanza de lenguas cuenta con mayor tradición y desarrollo.

1. La mayor parte de dichas leyes tienen un contenido similar, fijando todas ellas el objetivo de que al finalizar las enseñanzas obligatorias el alumnado haya desarrollado el mismo nivel de competencia en la lengua propia y en la oficial del Estado (Siguán, 1992).

Si atendemos a las recomendaciones de expertos e instituciones, parece ser que en Aragón resulta especialmente urgente el paso a una enseñanza plurilingüe que integrase las lenguas propias y en especial el aragonés, ya que tanto el Consejo de Europa (1992) y la UNESCO (1996, 1999 y 2003) como algunos especialistas (Conte *et al.*, 1977; Marcuello, 2001; Moreno Cabrera, 2009; Metzeltin, 2001, Yéschenko, 2001; López, 2014) han señalado durante las últimas décadas que la situación lingüística de esta Comunidad es especialmente grave, recordando que el aragonés es una de las lenguas románicas más amenazadas de Europa y que resulta indispensable fortalecer su cadena de transmisión generacional si se quiere garantizar su supervivencia.

Es evidente entonces que la escuela altoaragonesa es uno de los espacios más importantes para garantizar la salvaguarda del aragonés y uno de los ámbitos en los que debería centrar sus esfuerzos una futura administración aragonesa comprometida con su salvaguarda. Sin embargo, tal y como puede extraerse de las investigaciones y recomendaciones de expertos como Baker (1992), Genesee, Lambert y Holobow (1986) o Mackey (1976) este tipo de actuaciones no pueden emprenderse correctamente si se parte del desconocimiento sobre cuál es la situación tanto de las comunidades hablantes de la lengua minoritaria como del resto de individuos del territorio al que estas pertenecen. En este sentido, los citados estudios ponen de manifiesto la capital importancia de las **actitudes lingüísticas** de la comunidad educativa para garantizar el éxito o fracaso de cualquier programa de enseñanza plurilingüe. A este respecto, como recuerda Huguet (2001: 358), “se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora de un determinado modelo de educación bilingüe y, también, [de] prever si la propuesta educativa los unirá o dividirá”.

Es por ello por lo que, una vez detectada la carencia de trabajos científicos acerca de la situación (socio)lingüística en la escuela altoaragonesa, decidimos acercarnos a su estudio desarrollando una investigación exploratoria centrada en las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) bajo un diseño de estudio de caso en uno de los colegios públicos altoaragoneses que han contado con enseñanza del aragonés desde que se introdujera en la escuela en el curso 1997/1998. Este trabajo quedó complementado con la exploración de las actitudes lingüísticas de los maestros en formación en la Universidad de Zaragoza (Campos, 2013b). Asimismo, se recogieron las impresiones de cuatro de los cinco profesores de lengua aragonesa en activo en el momento de desarrollo del trabajo de campo. Esta labor de investigación de naturaleza multimetodológica dio como resultado el trabajo *Las actitudes lingüísticas en la escuela altoaragonesa: factores implicados en su formación y desarrollo, y su relación con las perspectivas de futuro del aragonés. Un estudio de caso* (Campos, 2013). Las conclusiones de este trabajo exploratorio se pueden sintetizar en la presencia entre la comunidad educativa de una actitud mayoritaria hacia el aragonés que se acuñó bajo el término de “*interés condicionado*”. Este concepto alude a unas actitudes mayoritariamente neutras y con tendencia positiva en lo que respecta a una posible enseñanza *de* y *en* aragonés más ambiciosa que la desarrollada hasta la actualidad en el Alto Aragón, pero que, sin embargo, no se traduce en actuaciones efectivas y reales desde los centros educativos, resultando para ello preciso un impulso de carácter institucional vinculado principalmente a la otorgación de un valor instrumental

a la lengua. En resumidas cuentas, podemos decir que el factor afectivo tiende a tener un importante valor en la comprensión de las actitudes hacia el aragonés entre la comunidad educativa, a pesar de que finalmente el factor que más peso tiene para desarrollar o no acciones reales en pro de su salvaguarda es la concepción mayoritariamente funcional de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que prepondera en la comunidad educativa.

Por otra parte, el trabajo de campo desarrollado en este estudio exploratorio nos llevó a vislumbrar que la enseñanza del aragonés bajo el modelo en el que se ha venido desarrollando desde que se implantase en el curso 1997/1998 resulta insuficiente y no se traduce en una suficiente adquisición de la lengua por parte del alumnado que, en última instancia, no es garante de su supervivencia en el futuro. En cualquier caso, sí se percibieron unas actitudes hacia las lenguas en general y la aragonesa en particular más positivas por parte del alumnado que recibía estas clases. Asimismo, otros aspectos como la capacidad metalingüística, parecían desarrollarse más entre el alumnado receptor de las clases de aragonés.

Los resultados del citado trabajo dieron origen a un proyecto de investigación mucho más amplio, mediante el cual se pretende profundizar en el estudio de la situación actual y de las perspectivas de futuro del aragonés en la enseñanza reglada. Para ello nos hemos centrado en aspectos como las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa altoaragonesa, la competencia lingüística alcanzada por el alumnado que cursa estas enseñanzas y las estrategias didácticas y metodológicas desarrolladas por sus docentes.

En esta comunicación presentaremos una síntesis de la estructura del proyecto de investigación que estamos desarrollando, aportando finalmente una pequeña parte de los resultados obtenidos a partir de algunos de los datos recabados en un trabajo de campo que se encuentra en un momento próximo a su finalización.

2. Estudio empírico

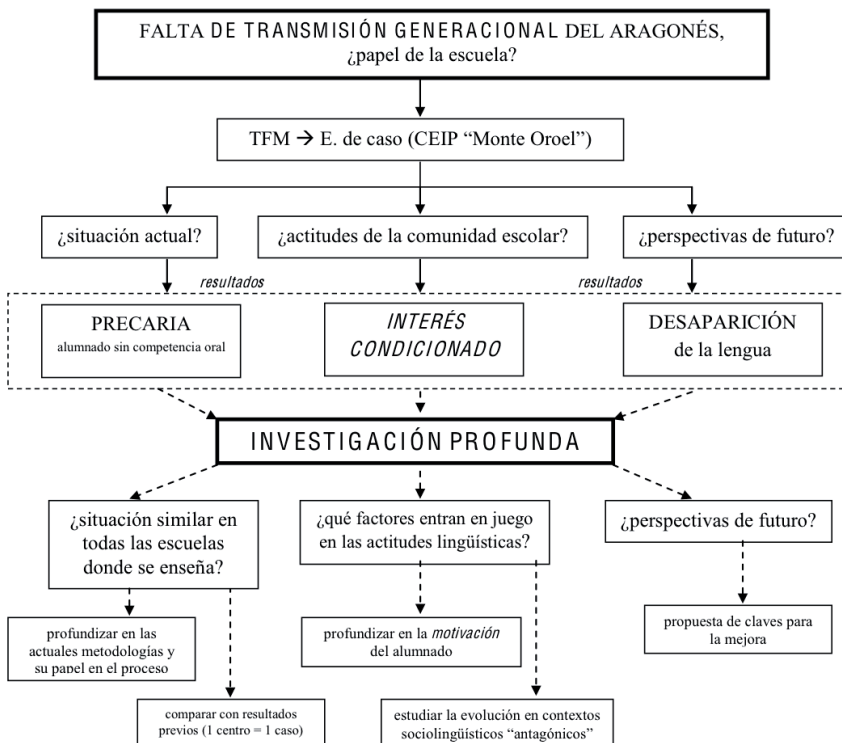
2.1. Problema, preguntas y objetivos de investigación

La génesis de nuestro proyecto surge de la detección de un problema de investigación tras el contacto empírico con el contexto social y educativo altoaragonés: el actual proceso de ruptura de la transmisión generacional de la lengua propia, del cual nos interesa conocer, en concreto, el papel de la escuela. Para ello, desarrollamos un estudio exploratorio centrado fundamentalmente en las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa bajo una investigación de naturaleza multimetodológica pero con un peso considerable en cuanto a las técnicas de tipo cualitativo-etnográfico. Como señalábamos en la introducción, esta primera aproximación al objeto de estudio se materializó en el trabajo *Las actitudes lingüísticas en la escuela altoaragonesa: factores implicados en su formación y desarrollo, y su relación con las perspectivas de futuro del aragonés. Un estudio de caso* (Campos, 2013). De este estudio exploratorio se extrajeron los resultados que se han sintetizado en la Figura 1, de los cuales emergieron a su vez nuevas cuestiones que nos llevaron a plantear una investigación más profunda.

Nuestro proyecto se estructuró alrededor de tres preguntas de investigación que quedaron concretadas, a su vez, en los tres objetivos centrales que sintetizamos a continuación:

- **Pregunta 1.** ¿Cuál es la situación de la lengua aragonesa en las escuelas del Alto Aragón y en qué medida se ve afectada por las estrategias didácticas del profesorado de aragonés y por el modelo desarrollado para su enseñanza?
- **Objetivo 1.** Estudiar el estado de la lengua aragonesa en la escuela, profundizando en el influjo de las metodologías y prácticas didácticas del profesorado de esta asignatura sobre su situación, así como de los diferentes modos en los que se ha introducido en cada centro educativo.
- **Pregunta 2.** ¿Qué factores entran en juego en las actitudes hacia el aragonés en la comunidad educativa y cómo afectan, en concreto, la *motivación* y el *contexto sociolingüístico* sobre las mismas?
- **Objetivo 2.** Comprender cómo se desarrollan las actitudes hacia el aragonés por parte del profesorado, equipos directivos, alumnado y sus familiares, e identificar los principales factores implicados en este proceso y sus posibles interrelaciones, centrando nuestra atención principalmente en el *contexto sociolingüístico* y el tipo de *motivación* de aprendizaje de las lenguas de los sujetos.
- **Pregunta 3.** ¿Cuáles son las principales dificultades y oportunidades de la lengua aragonesa en el panorama escolar altoaragonés para el futuro?
- **Objetivo 3.** Reflexionar sobre las perspectivas de futuro de la lengua aragonesa en la escuela del Alto Aragón y establecer unas claves para la mejora de su enseñanza.

Figura 1: Relación del estudio exploratorio y el plan de investigación en desarrollo actualmente.



2.2. Diseño

Para alcanzar los objetivos de investigación presentados, en nuestro proyecto se está desarrollando una estrategia de naturaleza multimetodológica.

Por una parte, para estudiar la **situación del aragonés** en los 9 centros educativos en los que se enseña como asignatura, se ha establecido un diseño de estudio de caso múltiple. Consideramos este diseño como el más pertinente para esta parte de la investigación dado que la diversa y compleja realidad sociolingüística altoaragonesa, así como el diferente tratamiento que tiene el aragonés en cada una de las escuelas en las que se enseña, no permiten la generalización de las conclusiones extraídas en un centro al conjunto de las escuelas en las que esta lengua tiene presencia. Por lo tanto, entendemos cada centro como un caso, una realidad diferente del resto, determinada tanto por una situación sociolingüística como por una cultura propia. El estudio de las actitudes de la comunidad educativa de todos ellos, que comparten el hecho de contar con la enseñanza del aragonés, nos permitirá encontrar las claves, los factores comunes y divergentes que nos conduzcan a la comprensión de la situación general de esta lengua en el panorama educativo. Este diseño se corresponde con el que Stake (1995) denomina como estudio de caso *colectivo*, pues conlleva la investigación de un fenómeno por medio de la selección y estudio intensivo de varios casos con la pretensión de obtener algunas conclusiones generales.

Dentro de cada uno de estos casos nos hemos centrado en abordar tanto las actitudes lingüísticas de todos los agentes implicados en la escuela (familias, alumnado, profesorado, equipos directivos) como la competencia lingüística del alumnado que cursa las enseñanzas de aragonés. Por lo tanto, para la recopilación de los datos hemos combinado la entrevista, el grupo de discusión y el cuestionario en el primer caso, con una prueba adaptada para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística en aragonés en el segundo.

Para profundizar en las perspectivas de futuro del aragonés en la escuela optamos por la encuesta sociolingüística dado que la muestra a abarcar es mucho mayor. Dado que, de acuerdo con la legislación vigente, es el consejo escolar de cada centro altoaragonés el organismo encargado de decidir si se introduce esta lengua en la escuela y en qué medida, consideramos oportuno abarcar los tres principales grupos protagonistas en este organismo – maestros/equipos directivos, familias y alumnado – en el territorio considerado bajo influencia histórica de la lengua aragonesa. A estos grupos se añadió asimismo un cuarto, el de los futuros maestros aragoneses, es decir, los maestros en formación de los tres campus de la Universidad de Zaragoza.

2.3. Muestra

Para abordar la exploración de la **situación actual** de la lengua en la escuela (estudio de caso múltiple) no se realizó ningún tipo de muestreo, dado que se tomaron datos en los 9 centros en los que se enseñaba el aragonés en el momento en el que se realizó el trabajo de campo (curso 2014/2015). Dado que tanto la posibilidad de acceso al campo como la respuesta de los participantes fue muy desigual, hubo algunos centros en los que se obtuvo un corpus de datos mayor. Se realizó al menos un grupo de discusión con el equipo directivo, representantes de las familias y representantes del claustro de todos los centros. Además, en algunos de

ellos se pudo acceder al alumnado, realizándose entrevistas personales y grupos de discusión con niños de entre 10 y 12 años.

Por otra parte, se contó con alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para la realización de una prueba de competencia en comunicación lingüística que permitiera determinar en qué tipo de contextos sociolingüísticos y bajo qué tipo de tratamiento escolar del aragonés se consiguen unos resultados más positivos en la coyuntura actual.

Por otra parte, cabe destacar que, una vez iniciada la investigación y con el fin de profundizar en las claves que tras casi dos décadas pueden explicar la situación actual de la lengua en la escuela, se realizaron entrevistas en profundidad a 13 de los 15 docentes que han impartido en algún momento clases de aragonés en esta etapa desde el curso 1997/1998 hasta nuestros días.

Como hemos señalado con anterioridad, para el estudio de las perspectivas de futuro del aragonés en la escuela decidimos profundizar en las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa susceptible de solicitar la incorporación de estas enseñanzas. Dado que la legislación vigente establece que los territorios de influencia de la lengua aragonesa pueden incorporar el aragonés en su proyecto de centro, delimitamos nuestra muestra en el territorio señalado como dominio lingüístico histórico del aragonés según el mapa del anteproyecto de ley de lenguas de 2001 elaborado por el Gobierno de Aragón (López, 2012).

Con el fin de contar con un corpus de datos muy preciso y representativo, se decidió no realizar un muestreo para la selección de los centros participantes, sino pasar el cuestionario entre las familias, los claustros y el alumnado de 3º ciclo de todos los colegios públicos situados en este territorio. En cualquier caso, en algunos se declinó la participación en la investigación, por lo que finalmente se obtuvieron datos de las localidades de: Ayerbe, Salvatierra de Esca, Ansó, Echo, Berdún, Santa Cilia, Santa Engracia, Jasa, Jaca, Sabinánigo, Caldearenas, Senegüé, Aineto, Biescas, Tramacastilla de Tena, Panticosa, Sallent, Broto, Torla, Fiscal, Boltaña, L'Aínsa, Paúles de Sarsa, Laspuña, Bielsa, Gistaín, San Juan de Plan, Plan, Saravillo, Sahún, Laspaúles, Castejón de Sos, Benasque, Cerler, Campo, Naval, El Grado, Fonz, Estadilla, Estada, Graus, Capella, La Puebla de Castro, Alquézar, Pozán de Vero, Adahuesca, Azara, Castillazuelo, Abiego, Bierge, Almudévar, El Temple, Robres, Tardienta, Lupiñén y Huesca. En cualquier caso, como señalábamos con anterioridad, en el momento en el que presentamos esta comunicación el trabajo de campo se encuentra en su última fase de desarrollo, por lo que esta muestra podría verse ligeramente ampliada finalmente.

En el caso del alumnado el cuestionario se ha realizado con todos los grupos de 5º y 6º curso de Educación Primaria de los citados colegios, con la presencia de la investigadora y durante una sesión del horario lectivo con el fin de evitar el sesgo en los datos recopilados. En lo que respecta a las familias y docentes, se depositaron cuestionarios en cada uno de los centros.

Finalmente, como hemos señalado antes, dentro del análisis de las perspectivas de futuro del aragonés en la escuela infantil y primaria se procedió también al análisis de las actitudes lingüísticas de los futuros docentes, los maestros en formación en la Universidad de Zaragoza. Para seleccionar esta parte de nuestra muestra se tomaron como referencia los datos estadísticos oficiales de la Universidad de Zaragoza respecto al número de alumnos matriculados en el Grado

de Maestro en Educación Primaria para el curso 2013/2014. A partir de los datos publicados por la institución (un total de 1920 futuros docentes), se estimó la muestra idónea para garantizar la representatividad en lo que respecta a la totalidad del alumnado. Tomando como referencia este número estimado de alumnos a encuestar, se procedió a la entrada a las aulas de todos los grupos de 1º y 4º curso del citado grado en los tres campus aragoneses, para recopilar los datos entre estos dos grupos de alumnos con el fin de facilitar la realización de comparativas entre las actitudes del alumnado que comienza sus estudios en maestro y las de aquellos que están preparados para desarrollar su actividad docente. En resumidas cuentas, con esta selección se pretendía profundizar en el grado de significatividad que el paso por los estudios de magisterio tiene en las actitudes hacia las lenguas por parte de los futuros docentes aragoneses.

3. Síntesis de algunos resultados obtenidos

En la actualidad todavía se está finalizando el trabajo de campo, así como optimizando el *grosso* de los datos recopilados para el inicio de su tratamiento. Por lo tanto, hemos analizado una pequeña cantidad de datos, en concreto los relacionados con la competencia lingüística del alumnado de aragonés de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria participante en el estudio piloto para la validación de la prueba de competencia en comunicación lingüística que fue adaptada para realizar esta evaluación. Asimismo, también contamos con los datos relativos a las actitudes lingüísticas de los maestros en formación de los campus de Huesca y Zaragoza. A continuación explicaremos estos resultados, señalando algunas pequeñas conclusiones parciales que pueden extraerse de los mismos.

Los datos relacionados con la competencia lingüística del alumnado que cursa aragonés muestran un interesante panorama. En primer lugar cabe destacar que aunque los alumnos evaluados tienen un contacto con el aragonés en la escuela muy poco significativo, hemos encontrado resultados positivos en las destrezas de comprensión en todos los tipos de centros (entre los cuales hemos distinguido entre: aquellos situados en lugares donde el aragonés es L1 de buena parte del alumnado; aquellos donde el aragonés no es L1 del alumnado pero se enseña como asignatura dentro del horario escolar y aquellos donde el aragonés no es L1 del alumnado y se enseña como asignatura fuera del horario escolar).

Podemos dar una explicación a estos resultados de dos modos: por una parte, se puede entender que, como lengua románica, el aragonés tiene similitudes con el español (lengua vehicular en todas las escuelas) y ello facilita su comprensión por parte del alumnado a pesar de tener un escaso contacto en la escuela; por otra parte, el español hablado en la provincia de Huesca contiene una gran cantidad de rasgos de la lengua aragonesa, por lo que ese sustrato presente en el castellano hablado en el Alto Aragón puede ser el factor determinante para el desarrollo de la comprensión de la lengua por parte del alumnado. Lo que consideramos más probable es que la combinación de ambos factores expliquen los resultados obtenidos.

En cualquier caso, si tenemos en consideración los apartados gramatical y expresivo de la prueba podemos decir que solo los niños que habitan en contextos donde el aragonés conserva cierto grado de bilingüismo social son capaces de pasarla con solvencia. Además, resulta interesante también comparar los resultados de los niños que no tienen el aragonés como L1 y lo aprenden como asignatura dentro del

horario escolar con los de aquellos que tampoco lo tienen como L1 y lo aprenden en horario extraescolar. En este sentido es el primer grupo es el que obtiene unos mejores resultados, si bien en ninguno de los dos casos se puede decir que el alumnado cuenta con una capacidad suficiente para el dominio de cuestiones básicas de la gramática y de la morfosintaxis del aragonés. Cabe señalar asimismo que las más importantes diferencias entre los tres tipos de alumnado se encuentran en la prueba de competencia de expresión escrita. Así, los niños que aprenden aragonés en contextos donde no existe vitalidad de la lengua no son capaces de elaborar con corrección un sencillo texto escrito en el que aporten información sobre un tema cotidiano de elección personal. Sin embargo, tal y como exponíamos respecto al resultado general de la parte de comprensión y dominio gramatical, cabe señalar que, aunque con importantes incorrecciones, en el caso de los niños que toman las clases en horario escolar se constata que al menos son capaces de realizar la actividad propuesta con unas elaboraciones “parcialmente” en aragonés. Por el contrario, en el caso de los niños no aragonesohablantes que toman las clases fuera del horario escolar la actitud preponderante respecto a esta parte de la prueba es la de declinar su realización, mostrando cierta ansiedad lingüística.

En el caso de los participantes provenientes de un centro situado en un contexto donde el aragonés cuenta con cierto grado de bilingüismo social, cabe destacar que todos ellos, cursen o no aragonés y sea esta o no su lengua materna, son capaces de afrontar con éxito esta parte de la prueba, si bien los niños con una situación lingüística familiar aragonesohablante elaboran unas producciones más ricas. En estos contextos podemos concluir que la enseñanza del aragonés tal y como se plantea en la actualidad no se traduce en diferencias en la producción escrita entre el alumnado que la cursa con respecto al que no la cursa².

Para terminar, queremos subrayar una síntesis de los datos recopilados en la encuesta realizada entre los maestros en formación de los campus de Huesca y Zaragoza³. En general, podemos concluir que estos estudiantes muestran actitudes neutras con tendencia positiva hacia el aragonés. Las actitudes hacia el español (L1 de la mayor parte de los participantes, en concreto del 93,31%) son positivas y cuentan con una elevada media (μ 8,51). Sin embargo, resulta muy interesante comprobar cómo el inglés cuenta con la media más elevada (μ 8,75), a pesar de que la diferencia entre ambas lenguas no es estadísticamente significativa. En cualquier caso, esta diferencia puede explicarse atendiendo a la importancia que el inglés ha tomado como *lengua franca* y herramienta para la promoción laboral en los últimos tiempos. Por otra parte, como decíamos, encontramos unas actitudes neutrales con tendencia positiva hacia el aragonés (μ 6,22). Esta lengua cuenta con una media más elevada que la segunda lengua extranjera más estudiada en la Comunidad, el francés, pero la diferencia entre ambas no es estadísticamente significativa.

Quizás el dato más interesante es el relacionado con las actitudes de los futuros docentes hacia el catalán. La diferencia entre la media para esta lengua (μ 3,27) y la de todas las demás resulta estadísticamente significativa y destaca por ser claramente desfavorable.

La gran diferencia actitudinal entre las actitudes de los futuros docentes hacia el catalán y el aragonés es especialmente relevante en algunos aspectos que

2. Para una revisión detallada de esta parte del estudio, consultar Campos (2015).

3. Para una revisión detallada de esta parte del estudio, consultar Campos (2014).

podemos contemplar a partir de los siguientes ejemplos:

– El 85,3% de los participantes se muestran a favor del estudio del aragonés en las escuelas de aquellos territorios en los que es hablado pero solo el 56,3% opina lo mismo respecto al catalán de Aragón.

– Solo el 55,1% de los participantes afirman que les resulta agradable escuchar el catalán, frente al 86,8% de los participantes a los que les gusta escuchar el aragonés.

– Un 30,3% de los participantes afirman que les gustaría aprender a hablar catalán, mientras que el 55,5% de los futuros docentes afirman lo mismo respecto al aragonés.

– Tan solo el 17,1% de los participantes confirman que les gustaría estudiar catalán como parte de sus estudios en magisterio, frente al 45,0% que afirma que le gustaría que el aragonés fuera una parte de sus estudios como docente.

– El 69,00% de los futuros docentes sienten la obligación de adquirir un mayor conocimiento en aragonés mientras que tan solo el 14,3% siente esta obligación y compromiso respecto al catalán de Aragón.

Para finalizar esta comunicación, recordamos que los datos presentados son solo una pequeña pincelada respecto a un ambicioso proyecto de investigación cuyos datos, todavía prácticamente en bruto, van a ser analizados a lo largo de los próximos meses.

Esto nos lleva a interpretar los resultados presentados con cautela, a la espera del tratamiento completo de los datos y la obtención de una perspectiva holística de la situación y perspectivas de futuro del aragonés en la enseñanza reglada.

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (1992): *Attitudes and language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BAGGETHUN, K. (2011): "La situación lingüística en los países nórdicos. ¿La intercomprensión nórdica en peligro?". Consultado en: <http://www.modelonordico.com/downloads/lenguasnordicas.pdf>.
- BEACCO, J. C., & Byram, B. (2003): *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education. Main version, draft 1*. Consejo de Europa, Language Policy Division of the Council of Europe. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- BOURHIS, R. Y. (2001): "Reversing Language shift in Quebec", en Fishman, J., *Can Threatened Languages Be Saved?*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 101-141.
- BUCHBERGER, I. (2002): "A multilingual ideology in a monolingual country: language education in Finland", *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25 (2002), pp. 185-202.
- CAMPOS, I. O. (2013): *Las actitudes lingüísticas en la escuela altoaragonesa: factores implicados en su formación y desarrollo, y su relación con las perspectivas de futuro del aragonés. Un estudio de caso*. [Inédito].
- CAMPOS, I. O. (2013b): "Un acercamiento a las actitudes lingüísticas del alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria de los campus de Huesca y Zaragoza (Estudio Piloto)", *Alazet*, 25 (2013), pp. 31-56.
- CAMPOS, I. (2014): "¿L'aragonés en a escuela? Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro

profesorado aragonés de Educación Primaria”, en Lozano, Ch. y Sorolla, N. (Coords.), *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” y Gara d’Edicions, pp. 8-29.

- CAMPOS, I. (2015): “¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997”, *Porta Linguarum*, 24 (2015), pp. 191-202.
- CENOZ, J. (2006): *Towards multilingual education*, New York, Multilingual Matters.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*. Bruselas. Consultado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:ES:PDF>.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008): *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*, Bruselas. Consultado en: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_en.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA (1992): *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Estrasburgo. Consultado en: <http://www.lexureditorial.com/boe/0109/17500.htm>.
- CONSEJO DE EUROPA (2008): *Council resolution on an European strategy of multilingualism*, Bruselas. Consultado en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Consultado en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideE PI2010_EN.pdf.
- CONTE, Á., CORTÉS, C., MARTÍNEZ, A., NAGORE, F., & VÁZQUEZ, Ch. (1977): *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza, Librería General.
- GARCÍA, O., SKUTNABB-KANGAS, T., & TORRES-GUZMÁN, M. E. (2006): *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, Multilingual Matters.
- GENESEEE, F., LAMBERT, W. E., & HOLOBOW, N. (1986): “La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense”, *Infancia y aprendizaje*, 33 (1986), pp. 27-36.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. (2005): “Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad”, *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 14 (2005), pp. 87-94.
- GRUPO DE ALTO NIVEL SOBRE MULTILINGÜISMO DE LA UE (2008): *Por una estrategia global sobre el multilingüismo en la Unión Europea*. Consultado en: http://ec.europa.eu/languages/orphans/high-level-group_es.htm.
- GUILLÉN, C. (2009): “La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia”, *Lenguaje y textos*, 29 (2009), pp. 47-62.
- 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 (2001), pp. 355-371.
- HUGUET, Á. (2006): *Plurilingüismo y escuela en Aragón. Un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*. Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- LASAGABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida, Milenio.

- LÓPEZ, J. I. (Coord.) (2012): *Mapa lingüístico de Aragón según el anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001*. Zaragoza, Sociedad Cultural Aladrada.
- LÓPEZ, J. I. (Coord.) (2014): *El aragonés en el siglo XXI*. Zaragoza, Aladrada.
- MACKEY, W. F. (1976): *Bilingualism et contact des langues*. París, Klincksieck.
- MARCUELLO, C. (2001): “A paradoxa de l’aragonés: entre a elitización y a desaparición”, en F. Nagore, F. Rodés, & C. Vázquez (Ed.), *Estudios y rechiras arredol d’a luenga aragonesa y a suya literatura. Autas d’a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, 85-88. Uesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses - Consello d’a Fabla Aragonesa, pp. 85-88.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1995): *Bilingüismo y enseñanza en Aragón: un análisis del rendimiento lectoescriptor en las comarcas bilingües*. Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- METZELTIN, M. (2001): “Identidad y lengua. El caso de Aragón”, en Nagore, F. Rodés, F. & Vázquez, J. (Eds.), *Estudios y rechiras arredol d’a luenga aragonesa y a suya literatura. Autas d’a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, 15-21. Uesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses - Consello d’a Fabla Aragonesa.
- MORENO CABRERA, J. C. (2009): *El nacionalismo lingüístico, una ideología destructiva*. Madrid, Península.
- SCHECHTER, S. R. & CUMMINS, J. (Eds.) (2003): *Multilingual education in practice: using diversity as a resource*. London, Heineman.
- SKUTNABB-KANGAS, T., PHILLIPSON, R. MOHANTY, A. K. & PANDA, M. (Eds.) (2009): *Social justice through multilingual education*. Bristol, Multilingual Matters.
- SIGUÁN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid, Alianza Editorial.
- STAKE, R. E. (1995): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2003): *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París, UNESCO.
- UNESCO (1996): *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Consultado en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>.
- UNESCO (1999): *Endangered Languages: Aragones*. Consultado en: http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html.
- UNIDAD DE EDUCACIÓN MULTILINGÜE DE LA UNIVERSITAT JAUME I (UEM-UJI) (2012): “El fomento de lenguas minoritarias y extranjeras en un trilingüe precoz mejora el repertorio lingüístico en todos los idiomas”, *RDI Press*. Consultado en: <http://www.rdiexpress.com/25/03/2012/el-fomentode-lenguas-minoritarias-y-extranjerasen-untrilingue-precoz-mejora-el-repertorio-linguistico-en-todoslos-idiom/>.
- YÉSCHENKO, A. (2001): “La situación del aragonés vista desde Rusia”, en Nagore, F., Rodés, F. & Vázquez, J. (Eds.), *Estudios y rechiras arredol d’a luenga aragonesa y a suya literatura. Autas d’a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, 1-82. Uesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses - Consello d’a Fabla Aragonesa.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2013): *Adhesión del Consejo de Gobierno a la Declaración sobre la Ley de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón*. Consultado en: <http://www.unizar.es/sg/pdf/acuerdos/2013/2013-07-11/6.%20ACUERDO%20CG%20LENGUAS.pdf>.