

Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada

Contributions to language planning in Alto Aragón. Attitudes of Primary Education students towards the minoritized language

Iris Orosia Campos Bandrés¹

¹ Universidad de Zaragoza. icamposb@unizar.es

Recibido: 3/6/2019

Aceptado: 16/10/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Iris Orosia Campos Bandrés
Facultad de Ciencias Humanas y de la
Educación
C/ Valentín Cardenera, 4
22002 Huesca/Uesca

Resumen

A diferencia de lo sucedido en otros territorios plurilingües del Estado español, en Aragón la planificación lingüística ha tenido un desarrollo escaso hasta nuestros días. Ante el interés creciente en los últimos años por parte de las instituciones en relación a esta cuestión, resulta necesario profundizar en el conocimiento de las actitudes hacia las lenguas propias de la población que pueda verse afectada por las futuras políticas lingüísticas. El objetivo de nuestra investigación es contribuir a este necesario análisis previo mediante el estudio de las actitudes del alumnado altoaragonés de Educación Primaria hacia la lengua aragonesa. Para ello, diseñamos un estudio cuantitativo en el que participaron 655 escolares de entre 10 y 12 años pertenecientes al territorio de influencia histórica del aragonés. Los resultados muestran un clima general favorable hacia la lengua propia, así como la influencia positiva del contacto a nivel social, familiar y escolar con este idioma. Además, los datos aportan nuevas evidencias en relación a la comprometida situación de esta lengua, constatando que solo una minoría de las niñas y niños altoaragoneses la utiliza habitualmente en el seno familiar.

Palabras clave

Actitudes Lingüísticas, Enseñanza de Lenguas, Lengua Minorizada, Planificación Lingüística

Abstract

In contradistinction to other Spanish plurilingual territories, language planning has hardly been developed in Aragon until now. Nevertheless, in recent years, the institutions have shown a growing interest in this issue. Thus, it is necessary to go deep into the study of the attitudes towards the regional languages among people who would be affected by the future language policies. The main objective of our research is to contribute to this necessary preliminary analysis through the study of Primary Education students' attitudes towards Aragonese language. In this way, we designed a quantitative research with a sample of 655 schoolchildren from the territory of historical influence of Aragonese language. The results show a general attitude

favorable to the regional language and the positive influence of social, family and school contact with this tongue. In addition, the data provide new evidences regarding the weak situation of this language, confirming that only a minority of children from Alto Aragón use it habitually with their family.

Key Words

Language Attitudes, Language Planning, Language Teaching, Threatened Language

1. INTRODUCCIÓN

Aragón es una de las Comunidades plurilingües del Estado español. Dentro de sus fronteras se hablan la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y dos lenguas propias, en la actualidad de empleo minoritario, el aragonés y el catalán. A diferencia de lo sucedido en otros territorios plurilingües, el reconocimiento de la riqueza lingüística de Aragón ha sido tardío, de modo que la llegada de la democracia no supuso sino la prolongación de una situación de *minoración*¹ de las lenguas propias de Aragón que todavía está por revertir en nuestros días, a pesar de que en la actualidad existe un marco legal para el aragonés y el catalán de Aragón recogido en la Ley 3/2013 de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y las modalidades lingüísticas propias de Aragón.

En el caso del aragonés, se considera que el proceso de sustitución lingüística se completó en una gran parte del territorio altoaragonés a lo largo del siglo XX (Nagore, 2005) y en nuestros días podemos decir que únicamente se conserva como lengua nativa en varias localidades de la provincia de Huesca, en algunas de las cuales, sin embargo, estudios recientes (Torres-Oliva y Sabaté-Dalmau, 2018) comienzan a aportar datos pormenorizados sobre su debilitada transmisión intergeneracional, hecho que también recoge la Unesco en su *Atlas de las Lenguas en Peligro* (Moseley, 2010), donde figura ya como un idioma con la transmisión familiar interrumpida.

En términos generales, podemos decir que el estado actual del aragonés responde a una situación paradójica pues, tal y como destacan Eito y Marcuello (2019), nunca antes se habían publicado tantos trabajos de todo tipo *en y sobre* esta lengua ni se había recibido un apoyo institucional comparable al de la legislatura 2015-2019, dándose al mismo tiempo la situación de que nunca habían sido tan elevadas las posibilidades de su desaparición. Respecto al número de hablantes de aragonés, los datos más recientes corresponden al censo de habitantes de 2011 (López, 2018), según los cuales se ha determinado que en la actualidad 56.235 aragoneses manifiestan conocer esta lengua y un total de 25.556 pueden considerarse como *bilingües activos* (Baker, 1997), es decir, son capaces tanto de comprenderla como de comunicarse en ella.

En lo que respecta al ámbito educativo, la evolución del aragonés ha guardado coherencia con la tímida actuación en términos de planificación lingüística desarrollada por las instituciones aragonesas. De este modo, el aragonés, que ha entrado paulatinamente en las aulas oscenses desde el curso 1997/1998, ha ocupado un lugar meramente simbólico en la mayor parte de los centros que han solicitado su enseñanza (Benítez, 2015; Campos, 2018), ofreciéndose principalmente como materia optativa o voluntaria. En consecuencia, en lo que respecta a las escuelas del Alto Aragón, podemos hablar de una educación de base asimilacionista, basada en la sustitución de la

lengua minoritaria por la mayoritaria y que en algunos centros responde a sistemas de tipo *submersivo* (Arnau, 1992; Skutnabb-Kangas, 1988) dado que la lengua propia no ocupa ningún lugar en las aulas, y en otros de tipo *segregador*, al ofrecerse tan solo como asignatura durante alguna(s) hora(s) a lo largo de la semana. Cualquiera de estos dos sistemas queda muy lejos de los modelos de *mantenimiento e/o inmersión* que se han demostrado efectivos para la salvaguarda de las lenguas en peligro y se han reivindicado para el caso del aragonés (Alcover y Quintana, 2000; Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol y Sansó, 2008). En cualquier caso, cabe apuntar que los cambios acaecidos durante la última legislatura han favorecido un avance sin precedentes tanto en el desarrollo del marco curricular de esta lengua, como en el número de centros que ofrecen su enseñanza (60 escuelas e institutos). Además, también se han impulsado algunas experiencias para su utilización como lengua vehicular en la enseñanza aunque todavía nos encontramos lejos de poder hablar de una situación normalizada del aragonés en las escuelas del Alto Aragón (Campos, 2019a).

A pesar de todo, y como señalan Eito y Marcuello (2019), en los últimos años nos encontramos ante “una situación institucional excepcional en la historia de las lenguas propias de nuestro país, de Aragón, (...) un contexto favorable en términos institucionales y políticos como nunca antes” (p. 9). Este incipiente pero intenso rumbo que ha tomado la cuestión lingüística en Aragón podría abrir las puertas a acciones de planificación lingüística relevantes para el aragonés entre las cuales, y en coherencia con las aportaciones de sólidos referentes (Fishman, 1991), las relacionadas con el ámbito educativo podrían cobrar un papel especialmente relevante.

Es en este escenario donde encuentra su sentido la investigación que presentamos, centrada en el estudio de las actitudes del alumnado altoaragonés de Educación Primaria, tanto hablante como no hablante de aragonés, hacia esta lengua, con la finalidad de obtener un diagnóstico previo que pueda facilitar la toma de decisiones respecto a futuras acciones de planificación lingüística en el ámbito educativo. En este sentido cabe recordar que “el contexto escolar constituye por sus especiales características de complejidad sociológica, un espacio privilegiado para que tanto actitudes como prejuicios se hagan nítidamente visibles” (Huguet y González-Riaño, 2004, p. 30), y que el conocimiento de los mismos es un paso previo indispensable al desarrollo de modelos de educación que alberguen la enseñanza en diferentes lenguas, en tanto que permite prever si la propuesta educativa unirá o dividirá a la sociedad receptora (Huguet, 2001).

1.1. Actitudes hacia las lenguas minoritarias en el ámbito educativo

La investigación centrada en las actitudes hacia las lenguas comenzó a sistematizarse en las décadas de 1960 y 1970, gracias tanto a los avances técnicos en el ámbito tecnológico e informático, que permitieron abarcar estudios cuantitativos con grandes corpus de datos, como a la relevancia que comenzó a cobrar la planificación lingüística en la agenda política de muchos estados (Ó Rigáin, 2008). De este modo, a partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron investigaciones que señalaban la importancia del estudio de este constructo para la comprensión de procesos como el desplazamiento de las lenguas minoritarias, destacando trabajos como los de Lambert, Hodgson, Gardner y Fillebaum (1960), Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis (1973) o Gardner (1985a, 1985b). En cualquier caso, y como destaca O Rigáin (2008), fue a partir de la década de

1990 cuando se intensificó el estudio de las actitudes hacia las lenguas minoritarias, con el desarrollo de múltiples investigaciones en territorios como el País Vasco, Galicia, Irlanda, Frisia (Holanda), Gales (Gran Bretaña) o Languedoc-Roussillon (Francia), muchos de ellos centrados en el ámbito educativo, al ser este uno de los contextos decisivos para la salvaguarda de estos idiomas.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas se han desarrollado desde dos perspectivas, la *conductista* y la *mentalista*. Desde el primer enfoque el constructo se entiende como las “respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales, se estudian directamente y se consideran como una unidad indivisible” (Izquierdo, 2011, p. 20). Sin embargo, la perspectiva mentalista, que ha contado con un desarrollo más amplio, las contempla como “un estado de disposición, una variable que interviene entre el estímulo y la respuesta a este” (Izquierdo, 2011, p. 21), y las caracteriza por una composición tripartita al verse afectadas por el conocido como *ABC de la Psicología Social* (Jhangiani y Hammond, 2014), esto es, los factores *affect* (afectivo), *behavior* (conductivo) y *cognition* (cognitivo).

En cuanto a las técnicas desarrolladas para su estudio, podemos diferenciar entre las *directas* y las *indirectas*. Las primeras se basan en cuestionar de forma explícita a los sujetos sobre la lengua y sus hablantes mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, mientras que con las segundas se evita que el sujeto sea consciente del momento en el que se están analizando sus actitudes, y se aplican estrategias como la prueba de *matched-guise*, mediante la cual debe valorar a los hablantes de unas grabaciones valiéndose de una escala semántica diferencial.

En cuanto a las variables que determinan las actitudes lingüísticas, desde la teoría se ha destacado el influjo de algunos factores individuales y sociales como la edad, la condición lingüística familiar, el contacto con la lengua a través de su enseñanza, la motivación del aprendizaje lingüístico (integradora o instrumental), la vitalidad etnolingüística subjetiva (ligada al estatus de la lengua percibido) o el grado de identidad del sujeto como miembro (o no) de un determinado grupo etnolingüístico.

En cuanto a la *edad*, tal y como destaca Lasagabaster (2003), las evidencias apuntan a que conforme ésta aumenta la actitud hacia las lenguas mayoritarias tiende a ser más positiva, siendo el cambio respecto a las minoritarias inversamente proporcional. En cualquier caso, existe un consenso en la explicación de esta evolución como consecuencia no del proceso madurativo intrínseco sino de la socialización del sujeto y la consecuente experiencia e interacción con su contexto sociolingüístico. Así, Baker (1992) apunta que la edad es solo un indicador que permite comprobar que existe un movimiento, un cambio en las actitudes lingüísticas a lo largo del tiempo, pero que *per se* no es una variable que descifra las razones de dicha evolución. Este mismo autor señala los *factores sociales* relacionados con los *modelos* y los *medios de comunicación* como las verdaderas claves explicativas del cambio en las actitudes lingüísticas entre la infancia y la adolescencia.

Estas conclusiones conducen a pensar en la realidad sociolingüística de cada idioma como una compleja y variable encrucijada de relaciones entre diferentes factores psicológicos y sociopolíticos, idea sustentada desde la ecolingüística (vid. Bastardas, 1996). En coherencia con esta complejidad, encontramos aportaciones como la de Huguet y Suïls (1998), que ponen de manifiesto la diferencia entre las actitudes de los adolescentes hacia una misma lengua, el catalán, en dos territorios (Cataluña y el Aragón catalanófono) donde el idioma cuenta con un reconocimiento institucional muy

distinto, y se constatan valoraciones más favorables hacia la lengua minoritaria en el territorio con mayor apoyo institucional (y, por ende, mayor estatus y prestigio social). En la misma línea, investigaciones como la de Etxebarria (1995) han destacado la relevancia del contexto sociolingüístico (en términos de vitalidad) en la determinación de las actitudes hacia las lenguas. En este caso, se encontraron actitudes más positivas hacia la lengua minoritaria entre los estudiantes universitarios guipuzkoanos (provincia vasca con más vitalidad del euskera) y más negativas entre los alaveses y los procedentes de otros territorios del Estado. En la misma línea, el estudio de Campos (2019b) con estudiantes de Magisterio del Campus de Huesca puso de manifiesto la relación entre la procedencia del alumnado y las actitudes hacia la lengua aragonesa y su enseñanza, de modo que se encontraron actitudes más sólidas, favorables y comprometidas entre el procedente de territorios donde existe cierta vitalidad social del idioma.

Uno de los factores más relevantes en la literatura sobre las actitudes hacia las lenguas minoritarias es el relacionado con su aprendizaje escolar. Huguet y Suñils (1998) o Huguet (2001) encontraron una clara relación entre la asistencia a las clases de catalán y el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua en la Franja Oriental de Aragón. Corroborando esta tendencia, encontramos otras investigaciones como la de Baldaquí (1997) para el caso del valenciano o el estudio comparativo de Huguet (2005) con alumnado de Educación Secundaria asturiano y aragonés catalanohablante. En el primero, se constataba que los programas educativos de inmersión lingüística mejoran las actitudes hacia la lengua minorizada. En el segundo, se evidenciaba el influjo de dos factores en las actitudes hacia la lengua propia: el contacto a través de la escuela y la condición lingüística familiar. De este modo, los escolares que no cursaban la lengua propia mostraban actitudes neutras hacia esta y favorables hacia el castellano, mientras aquellos que cursaban la materia mostraban actitudes favorables tanto hacia la lengua propia como hacia el castellano. Así, Huguet (2005) considera que “la presencia del asturiano o el catalán en el currículum escolar favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua minoritaria y (...) [existe] una clara incidencia del aprendizaje lingüístico en la determinación de las actitudes hacia las lenguas” (p. 187). Sin embargo, haciendo referencia a otro de los factores decisivos en la determinación de las actitudes lingüísticas, también señala que pesa más la *condición lingüística familiar*, por lo que, a pesar de que se curse la asignatura de lengua minoritaria, existe una tendencia a valorar la lengua materna de un modo más favorable e inversamente proporcional a la valoración de la otra lengua presente en el territorio.

Finalmente, cobra especial relevancia el factor de *identidad*, cuyo vínculo con la lengua, como destaca la teoría de la identidad etnolingüística (Giles y Johnson, 1987), es especialmente estrecho en tanto que esta es el instrumento básico para la creación y representación de la cosmovisión de las personas y de los grupos sociales. Este vínculo repercute en la determinación de las actitudes lingüísticas dado que la pertenencia a un grupo social y/o étnico determinado en el que la lengua es un elemento diferencial con respecto a otros con los que este se encuentra en contacto puede derivar en la presencia de valoraciones desfavorables sobre *los otros* y/o su forma de hablar, sobre todo cuando el estatus de las comunidades lingüísticas en contacto es desequilibrado. En este sentido, resultan interesantes trabajos como el de Ros, Cano y Huici (1987) con hablantes de castellano, catalán, euskera, gallego y valenciano, que aporta claves sobre el vínculo entre la identidad de los sujetos con el territorio estatal y/o regional y sus

actitudes hacia la lengua mayoritaria y la propia. En síntesis, estos autores comprobaron que solo el grupo monolingüe castellanohablante se sentía más identificado con el Estado que con su Comunidad Autónoma. Asimismo, se encontró una correlación entre la identidad respecto a la Comunidad Autónoma y el uso de la lengua propia, de modo que los grupos con mayor *identidad comparativa positiva* (catalanes y vascos) la empleaban con mayor frecuencia. En esta misma línea, estudios actuales como el de García, Larrañaga, Berasatigi y Azurmendi (2017), continúan poniendo de manifiesto la relación existente entre la identidad etnolingüística y las actitudes hacia las lenguas. En este caso, las evidencias apuntan a que los adolescentes vascos que presentan una identidad dual, que se identifican con más de una cultura y/o lengua, presentan actitudes lingüísticas más equilibradas y tendentes hacia la integración de las lenguas y culturas en contacto, mientras que la presencia de identidades polarizadas guarda relación con actitudes más favorables hacia la lengua del endogrupo.

Ya dentro del territorio de Aragón, podemos decir que la investigación sociolingüística del aragonés en el ámbito educativo todavía cuenta con escasos referentes. En lo que respecta al estudio de las actitudes lingüísticas de los estudiantes únicamente se han desarrollado investigaciones en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (Huguet, 2006) y el universitario (Campos, 2014, 2019). La referencia más cercana a nuestra población objeto de estudio la encontramos en el trabajo de Huguet (2006), realizado con una muestra de 387 alumnos altoaragoneses de Educación Secundaria. Este autor exploró las actitudes hacia las tres lenguas de Aragón (aragonés, castellano y catalán) y las dos extranjeras presentes en el currículo (inglés y francés), encontrando dos grupos actitudinales diferenciados. Por una parte, el aragonés y el castellano recibieron las actitudes más favorables (el primero, según el autor, por asociarse con el territorio de Aragón y el segundo, que obtuvo la puntuación más elevada, por ser la L1 de la mayor parte de la muestra). Un segundo grupo estaba conformado por las lenguas extranjeras (francés e inglés) y el catalán, destacando las actitudes más negativas hacia esta última lengua, que además presentaba la mayor desviación típica, muestra de valoraciones polarizadas. En síntesis, Huguet (2006) señala que este resultado puede deberse a la identificación del catalán con Catalunya exclusivamente, por lo que una buena parte del alumnado no lo consideraría como lengua propia de Aragón. Así, el castellano y el aragonés quedarían categorizados como lenguas las propias de la Comunidad, mientras el catalán quedaría asemejado a las lenguas extranjeras. A tenor de las conclusiones de Huguet (2006), y considerando otros trabajos que han puesto de manifiesto la presencia de prejuicios hacia el catalán en una parte de la población aragonesa (Campos, 2014, 2018), se podría llegar a considerar que el hecho de presentar junto al castellano y al aragonés (en el mismo cuestionario) las lenguas extranjeras y el catalán podría haber causado un cierto sesgo en positivo respecto a las valoraciones hacia la lengua aragonesa, motivado por la probable oposición al catalán. De este modo, se habrían podido exacerbar las actitudes favorables hacia la lengua aragonesa.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del estudio fue explorar las actitudes del alumnado de Educación Primaria del territorio de influencia histórica del aragonés (vid. López, 2012) hacia esta lengua, estudiando el influjo de los factores que se han destacado en la

literatura previa. Además, nos interesaba especialmente conocer las actitudes hacia el aragonés eliminando el potencial sesgo que entendíamos que podría suponer el hecho de presentar un cuestionario como el utilizado en estudios anteriores (Campos, 2014; Huguet, 2006), donde también había ítems referidos al catalán, el inglés y el francés.

Una vez analizado el estado actual de la lengua aragonesa y tomando como referencia el marco teórico expuesto, nuestras hipótesis fueron las siguientes:

- H1. Teniendo en consideración que la situación minorizada del aragonés no favorece la presencia de actitudes favorables, la aplicación de un cuestionario en el que no se presenten ítems en relación a lenguas no presentes en el territorio (evitando así un posible sesgo en favor del aragonés por oposición a las mismas), reportará un clima actitudinal general neutral hacia este idioma.
- H2. El contacto con el aragonés a través del contexto familiar, social y/o escolar favorece el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua.

Teniendo en consideración la naturaleza exploratoria de nuestro trabajo, se exploró también el posible efecto de otros factores destacados en la literatura como el estatus socioprofesional familiar y la identidad como aragonés y español.

3. MÉTODO

3.1. Muestra

En la investigación participaron 655 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria de centros públicos de la provincia de Huesca localizados en el territorio de influencia histórica del aragonés según la zonificación del Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001 (López, 2012). Cabe destacar, no obstante, que se decidió dejar fuera de la investigación la ciudad de Huesca debido a dos motivos determinantes: la corta edad de la población objeto de estudio (todavía preadolescentes) y el escaso *input* lingüístico en aragonés que la capital de la provincia ofrece a la población. Así, teniendo en consideración que desde la teoría se ha aceptado que las actitudes lingüísticas se manifiestan con solidez a partir de la adolescencia, con excepción de los contextos de contacto y/o conflicto lingüístico (Cenoz, 2001; González-Riaño, 1994; González-Riaño y San Fabián, 1996; Portolés, 2015; Siguán y Mackey, 1986), consideramos que la capital oscense, donde la sustitución del aragonés por el castellano se completó hace varias décadas, no ofrecía un contexto propicio para encontrar actitudes sólidas hacia el aragonés entre un alumnado de 10-12 años de edad y de perfil (casi) exclusivamente castellanohablante. Por otra parte, cabe destacar que en el muestreo no se consideraron ni los centros privados ni los concertados dado que se tenía la completa certeza de que el aragonés había estado (y está) ausente en ellos.

Establecidos estos criterios, se intentó abarcar la mayor parte posible del territorio y, de este modo, se solicitó la colaboración de todos los centros públicos de Educación Primaria del territorio objeto de estudio. Finalmente, se obtuvo la respuesta favorable de 30 de los 37 centros existentes.

3.2. Instrumento y variables

El instrumento aplicado contó con tres apartados diferenciados. En primer lugar, se recopilaron datos de tipo sociodemográfico que configuraban las variables

independientes de nuestro estudio. Estas variables fueron concretamente: localidad de origen del sujeto, localidad de origen de sus progenitores, profesión de los progenitores, edad, sexo, condición lingüística familiar, grado de identidad como aragonés y español, asistencia a clases de aragonés y conciencia lingüística. Además, cada centro quedó asignado a un grado de vitalidad del aragonés, distinguiéndose dos contextos: uno donde existe cierta vitalidad social de esta lengua en la actualidad, correspondiente con la zona que Postlep (2012) denomina como zona de vitalidad “alta”, y otro que abarca el resto del territorio objeto de estudio, en el cual el aragonés tiene un grado variable de presencia pero no es la lengua de uso habitual entre la mayor parte de la población.

Posteriormente, aparecían los 10 ítems relacionados con la medición de las actitudes hacia el aragonés, variable dependiente principal del estudio, a los que se sumaban 10 ítems relacionados con las actitudes hacia el castellano para permitir el contraste de las valoraciones hacia la lengua dominante y la dominada. Las respuestas se midieron mediante una escala Likert de 5 niveles, de modo que la puntuación máxima que el sujeto podía reportar en las actitudes hacia cada lengua era de 50 puntos. Para el diseño de esta parte del cuestionario se tomó como referencia el utilizado por Huguet (2006) para el estudio de las actitudes lingüísticas del alumnado oscense de Educación Secundaria, adaptado a su vez de la herramienta de Sharp et al. (1973), ampliamente utilizada en investigaciones sobre actitudes lingüísticas en contextos plurilingües (Campos, 2014; González-Riaño y Armesto, 2004; Hevia y González-Riaño, 2017; Hevia y González-Riaño, 2017; Rojo, Huguet y Janés, 2005). Esto aportaba una confiabilidad que se corroboró calculando el Alfa de Cronbach, cuyo resultado demostró una consistencia interna de la herramienta aceptable (α ,760).

Consideramos importante señalar que, tomando como referencia el trabajo de Martínez (1995), decidimos evitar la utilización del término *aragonés* para referirnos a esta lengua en las localidades en las que existe una variedad dialectal con vitalidad. De este modo, en esos casos se utilizaron los términos *lengua local* o *lengua propia* en los ítems referidos al aragonés, con el fin de que el cuestionario no despertara reticencias entre los participantes que no identificaran su lengua con el glotónimo de *aragonés* sino con el de la variedad local, teniendo en cuenta la moderada conciencia lingüística que existe entre los hablantes nativos de aragonés en lo que respecta a la unidad de la lengua (Postlep, 2012).

3.3. Tratamiento de los datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con la ayuda del software SPSS en su versión 22 para Windows. Se realizaron pruebas de tipo descriptivo para obtener datos generales en cuanto al perfil lingüístico del alumnado y se utilizó el estadístico ANOVA (previamente se comprobó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene), así como la prueba *post hoc* de Sidak, con el fin de analizar el influjo de las variables independientes en las actitudes y de determinar entre qué grupos se encontraban las diferencias. El nivel de significación fue de ,05.

En cuanto a las actitudes hacia el aragonés y el castellano, dado que nuestro instrumento contemplaba la respuesta a 10 ítems para cada lengua a través de una escala Likert de 5 niveles de respuesta, se calculó la media actitudinal sobre un total de 50 puntos. Esta variable cuantitativa se transformó en cualitativa tomando como referencia los estudios previos realizados con este instrumento, de modo que se establecieron las

siguientes categorías: actitud favorable (37,50 a 50 puntos); actitud neutra (12,51 a 37,49 puntos); actitud desfavorable (0 a 12,5 puntos).

4. RESULTADOS

Para comenzar, presentaremos algunos datos relevantes sobre el perfil lingüístico del alumnado que pueden aportar claves respecto a la vitalidad etnolingüística del aragonés, ámbito escasamente investigado hasta nuestros días (Torres-Oliva y Sabaté-Dalmau, 2018).

En primer lugar, destaca que un 49,8% del alumnado (323 participantes) responde en positivo a la pregunta “Además del castellano, ¿existe otra forma de hablar en tu localidad?”. Además, entre estos, el 67,4% (un total de 211 alumnos) manifiesta entender esa forma de hablar, frente al 32,6% (102 participantes) que a pesar de reconocer la existencia de una lengua propia en su localidad dice no comprenderla.

Dentro del alumnado que manifiesta esta conciencia lingüística, las denominaciones otorgadas a la lengua propia de la localidad son muy diversas pero siempre referidas a la lengua aragonesa. Entre ellas, predomina el glotónimo de *aragonés* (en el 46,5% de los casos, si bien en ocasiones acompañado de la denominación local: *aragonés cheso*, *aragonés siresano*, *aragonés chistabín* o *aragonés belsetán*). Tras esta denominación, sobresalen las referentes a la variedad local (el 46% de los casos muestra denominaciones como: *ansotano*, *campense*, *cheso*, *chistabín*, *estadillano*, *foncense*, *grausino*, *panticuto*, *patués* o *ribagorzano*). Posteriormente encontramos la denominación de *fabla* (6,9%) y 2 casos (0,6%) señalan que la forma de hablar distinta al castellano propia de su localidad no tiene un nombre.

Pasando a la condición lingüística familiar, reflejada en la Figura 1, el 35,9% del alumnado (156 casos) dice utilizar en el hogar una lengua distinta del castellano, en su mayor parte el aragonés (65 alumnos, que conforman el 46,1% de los participantes bilingües y el 9,92% del total de la muestra).

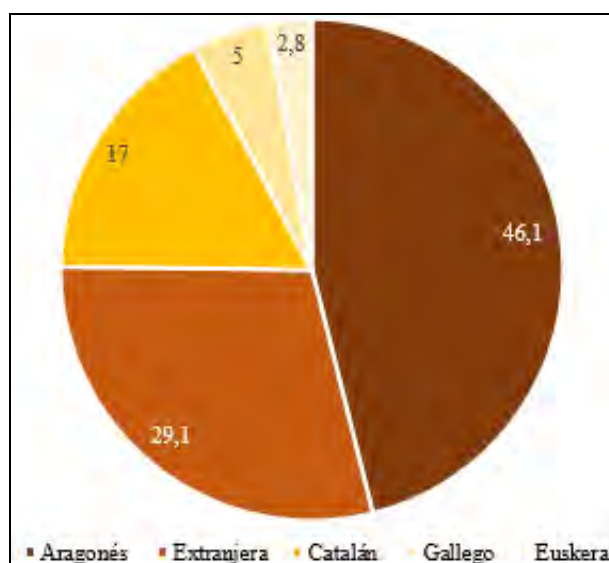


Figura 1. Perfil del alumnado que manifestó ser bilingüe

4.1. Hipótesis 1

Atendiendo a las investigaciones previas y a la situación actual de la lengua aragonesa, considerábamos que la presentación de un cuestionario donde el alumnado únicamente tuviera que valorar el castellano y el aragonés (sin presencia del catalán, el francés y el inglés), eliminaría el potencial sesgo que, debido principalmente a la posible presencia de prejuicios hacia el catalán y a la identificación de la lengua aragonesa con el territorio de Aragón, habría podido explicar las actitudes favorables hacia esta lengua recogidas en los trabajos de Huguet (2006) y Campos (2014), donde la mayor parte de la muestra tenía un perfil lingüístico castellanohablante monolingüe. De este modo, se esperaba encontrar un resultado en las actitudes hacia el aragonés más moderado, de tendencia neutral.

	ACT_ARA	ACT_CAS
Media	37,89	40,54
N	604	598
Desviación estándar	6,09	5,31

Tabla 1. Medias generales en las actitudes hacia el aragonés y el castellano

Sin embargo, como refleja la Tabla 1, la media general en las actitudes hacia el aragonés se sitúa dentro del rango de actitudes favorables, si bien es cierto que las actitudes hacia el castellano son superiores. Corroborando esta tendencia actitudinal favorable hacia las dos lenguas, encontramos que al asociar la puntuación media de cada participante a cada uno de los tres rangos de actitudes, existe un 0% de la muestra que presenta actitudes desfavorables hacia el aragonés. Lo mismo sucede para el caso del castellano. En cualquier caso, y en coherencia con los resultados anteriores, el porcentaje de alumnos que presenta actitudes claramente favorables hacia el castellano (71,07%) es superior al de los que presentan este tipo de actitudes hacia el aragonés (50,5%).

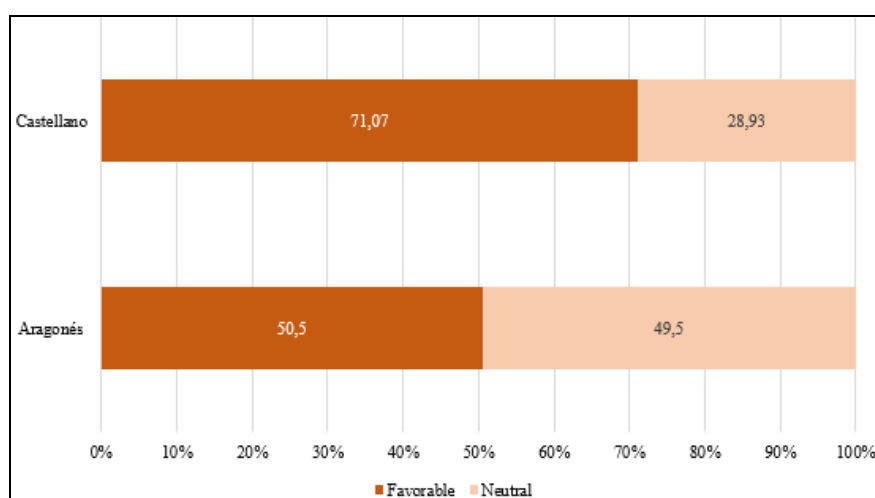


Figura 2. Actitudes del alumnado hacia cada lengua (en % sobre el total de la muestra)

4.2. Hipótesis 2

En cuanto a nuestra segunda hipótesis, y en coherencia con las investigaciones previas realizadas tanto en Aragón como en otros territorios plurilingües, se esperaba encontrar una relación entre el contacto social, familiar y/o escolar con el aragonés y la muestra de actitudes más favorables hacia esta lengua. De este modo, analizamos el influjo de la condición lingüística familiar, la vitalidad de la lengua en el territorio y el aprendizaje de la misma en la escuela.

En lo que respecta a la presencia social del aragonés, encontramos diferencias significativas (sig. ,005) entre el alumnado que vive en territorios donde el aragonés todavía tiene cierta vitalidad (M= 39,48; DT= 6,31) y el que vive en territorios donde la lengua ya se encuentra principalmente en un estado de latencia (M=37,34; DT= 5,92).

En una línea similar, comprobamos que aquellos que presentan la conciencia de que en su localidad se habla una lengua distinta del castellano (refiriéndose al aragonés siempre) adoptan actitudes significativamente más favorables (sig. ,001) hacia este idioma (M= 38,84; DT= 6,24) que aquellos que no presentan esa conciencia lingüística (M= 36,90; DT= 5,78).

Lo mismo sucede cuando se tiene en consideración, dentro de aquellos que han contestado que en su localidad se habla el aragonés, si el sujeto comprende la lengua propia (sig. ,000), de modo que hay actitudes más positivas hacia el aragonés entre aquellos que lo entienden (M= 40,44; DT= 5,95 frente a M= 35,32; DT= 5,59).

Además, también encontramos el influjo de la condición lingüística familiar del alumnado. De este modo, en primer lugar, la variable que controla el perfil bilingüe de los participantes refleja diferencias significativas entre el alumnado que manifiesta utilizar una lengua diferente al castellano en el ámbito familiar (M= 39,99; DT= 6,07) y el que es monolingüe castellanohablante (M= 37,31; DT= 5,86). Además, cuando analizamos las actitudes según el tipo de bilingüismo indicado, las puntuaciones más elevadas se encuentran entre el alumnado que es bilingüe aragonesohablante (M= 42,91; DT= 4,64), si bien todos los bilingües manifiestan actitudes positivas hacia el aragonés con excepción de aquellos cuya lengua es extranjera y mayoritaria, que presentan actitudes neutras (M= 36,36).

Tipo_Bilingüismo	Media	Desviación estándar
Extranjera mayoritaria	36,36	5,09
Extranjera minoritaria	40,00	8,72
Propia del Estado	38,29	6,77
Aragonés	42,91	4,64
Total	39,99	6,07

Tabla 2. Media en las actitudes hacia el aragonés según tipo de bilingüismo

De un modo más indirecto pero coherente con el resultado anterior, podría corroborar también nuestra hipótesis sobre el influjo del contacto con el aragonés en las actitudes hacia esta lengua el resultado obtenido en relación a la procedencia ya no del alumnado sino de sus progenitores (sig. ,000). En este sentido, tal y como recoge la Tabla 3, la prueba *post hoc* de Sidak constata que el alumnado cuyos dos progenitores tienen raíces altoaragonesas presenta actitudes significativamente distintas al resto de

los perfiles. El análisis de las medias, recogidas en la Tabla 4, corrobora que sus puntuaciones son más positivas.

Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: ACT_ARA						
(I) RAICES_FAMILIA	(J) RAICES_FAMILIA	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Extranjero (al menos un progenitor)	España monol.	,58	1,63	1,00	-4,00	5,16
	España pluril.	-1,69	,94	,532	-4,35	,96
	Aragón	,10	1,42	1,00	-3,88	4,10
España (al menos un progenitor)	Alto Aragón	-4,08*	,842	,000	-6,45	-1,71
	Extranjero	-,58	1,63	1,00	-5,16	4,01
	España pluril.	-2,27	1,57	,801	-6,69	2,15
España con lengua propia (al menos un progenitor)	Aragón	-,47	1,89	1,00	-5,80	4,86
	Alto Aragón	-4,66*	1,51	,022	-8,91	-,40
	Extranjero	1,69	,94	,532	-,96	4,35
Aragón monolingüe	España monol.	2,27	1,57	,801	-2,15	6,69
	Aragón	1,80	1,35	,868	-2,00	5,60
	Alto Aragón	-2,39*	,72	,011	-4,42	-,35
Alto Aragón	Extranjero	-,11	1,42	1,00	-4,10	3,88
	España monol.	,47	1,89	1,00	-4,86	5,80
	España pluril.	-1,80	1,35	,868	-5,60	2,00
Alto Aragón	Alto Aragón	-4,19*	1,28	,012	-7,80	-,58
	Extranjero (al menos uno de los padres)	4,08*	,84	,000	1,71	6,45
	España (al menos uno de los padres)	4,66*	1,51	,022	,40	8,91
	España con lengua propia (al menos uno de los padres)	2,39*	,72	,011	,35	4,42
	Aragón	4,19*	1,28	,012	,58	7,80

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Tabla 3. Prueba *post hoc* que determina las diferentes actitudes según las raíces familiares

RAICES_FAMILIA	Media	Desviación estándar
Extranjero (al menos un progenitor)	35,90	5,36
España monolingüe (al menos un progenitor)	35,31	5,51
España plurilingüe (al menos un progenitor)	37,58	6,44
Aragón (resto)	35,78	6,35
Alto Aragón	40,00	5,59

Tabla 4. Media en las actitudes del alumnado hacia el aragonés según raíces familiares

Ya en relación a la variable que controla el contacto escolar con la lengua aragonesa, encontramos también diferencias significativas en función de si el sujeto cursa o no la materia de aragonés (sig. ,000). Así, de nuevo, son mejores las valoraciones del alumnado que cursa la materia (M= 42,03; DT= 4,64) que las de aquellos que no asisten a estas clases (M= 36,95; DT= 5,99).

Finalmente, cabe destacar que se controlaron otras variables que no han proporcionado diferencias significativas (el sexo y la situación socioprofesional familiar). Además, tras aplicar el estadístico de Pearson, tampoco descubrimos una correlación fuerte (.471) aunque sí significativa (sig. ,000) entre la identidad como aragonés y las actitudes hacia esta lengua. En una línea similar, observamos una correlación significativa (sig. 000) entre la identidad como español y las actitudes hacia el castellano, pero en este caso es mucho más baja (.160). Además, no se encuentra correlación significativa entre las actitudes hacia el aragonés y la identidad como español ni entre las actitudes hacia el castellano y la identidad como aragonés.

Correlaciones			
		ACT_ARA	IDENT_ARA
ACT_ARA	Correlación de Pearson	1	,471**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	604	575
IDENT_ARA	Correlación de Pearson	,471**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	575	619

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 5. Resultado de la prueba de Pearson respecto a la correlación entre actitudes hacia el aragonés e identidad aragonesa

Correlaciones			
		IDENT_ESP	ACT_CAS
PREG_IDENT_ESPAÑOL	Correlación de Pearson	1	,160**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	631	579
ACT_CAS	Correlación de Pearson	,160**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	579	598

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 6. Resultado de la prueba de Pearson respecto a la correlación entre actitudes hacia el castellano e identidad española

5. CONCLUSIONES

Entre los resultados obtenidos destaca, en primer lugar, el elevado porcentaje de escolares (49,8%) que presenta una conciencia sobre la presencia del aragonés como lengua propia de su localidad. Este dato resulta sorprendente, máxime si tenemos en consideración que, según las zonas de vitalidad establecidas en nuestro trabajo partiendo del trabajo de Postlep (2012), solo el 26,1% de la muestra quedaba adscrito a territorios con vitalidad del aragonés como lengua de uso social actual. En este sentido, y sin olvidar que el número de participantes que declara tener una condición bilingüe familiar aragonesohablante es reducido (9,92%) dejando en evidencia la alarmante situación del aragonés; el hecho de que un porcentaje considerable de escolares pertenecientes a zonas de latencia de esta lengua la considere como propia de su localidad podría ser la muestra de un cierto efecto en positivo de las (tímidas) acciones en favor del aragonés desarrolladas durante los últimos años en el territorio del Alto Aragón. En este sentido, por ejemplo, parece obvio que el hecho de que el aragonés tenga un lugar, aunque anecdótico, en las escuelas altoaragonesas garantiza tanto la

conciencia sobre su existencia como la presencia de unas actitudes favorables hacia este idioma.

En relación a las actitudes manifestadas por el alumnado, en primer lugar hemos de concluir que, en términos generales, se pueden clasificar como favorables, si bien el castellano, lengua principal de la mayor parte de la muestra y dominante en el territorio, recibe una puntuación superior. A tenor de estos resultados, cabe destacar que nuestra Hipótesis 1 no se corrobora. De este modo, con respecto al posible sesgo que se consideraba que podría tener la presencia de otras lenguas (y fundamentalmente del catalán) en el cuestionario utilizado en las investigaciones previas (Campos, 2014; Huguet, 2006), comprobamos que no se da el caso. Nuestro instrumento, similar a los utilizados en dichas investigaciones, no presentó ítems referentes a las lenguas extranjeras (francés e inglés) ni hacia el catalán de Aragón, con la finalidad de evitar que una posible presencia de prejuicios hacia alguna de ellas conllevara, por oposición, una valoración más positiva del aragonés. Así, al no existir este posible sesgo que habría podido actuar en las investigaciones previas, se esperaba encontrar un clima actitudinal neutro hacia el aragonés, a diferencia de la tendencia favorable de los anteriores trabajos. Sin embargo, los resultados presentan unas actitudes hacia el aragonés dentro del rango favorable.

En cuanto a la segunda hipótesis planteada, los resultados la corroboran. De este modo, encontramos que todas las variables contempladas respecto al contacto con el aragonés (a nivel social, familiar y escolar) determinan diferencias significativas. Así, las valoraciones son más positivas (y siempre favorables) entre el alumnado que cursa la materia, el que tiene una condición lingüística familiar aragonesohablante, el que vive en zonas donde todavía tiene vitalidad; pero también entre aquel alumnado que muestra una conciencia del aragonés como lengua propia de su localidad (aunque realmente pertenezca al territorio de latencia de este idioma).

También es importante destacar el influjo de la condición lingüística familiar, de modo que el alumnado bilingüe presenta actitudes más favorables hacia la lengua aragonesa, si bien el análisis detallado de los datos muestra que son los que hablan aragonés, otra lengua propia del Estado o una extranjera minoritaria los que presentan actitudes dentro del rango favorable (frente a los bilingües en una lengua extranjera de uso mayoritario, que presentan actitudes más favorables que los castellanohablantes monolingües pero neutras). En línea con lo anterior, el análisis de la procedencia de los progenitores también aporta evidencias relevantes. Así, y en coherencia con estudios realizados en otras comunidades con lenguas minorizadas como es el caso de Asturias (Hevia y González-Riaño, 2017), el alumnado cuyos progenitores son altoaragoneses es el que muestra unas actitudes significativamente más favorables hacia la lengua propia ($M= 40,00$). Pero quizás lo más interesante en relación a esta variable es el hecho de que el alumnado con raíces en otras comunidades plurilingües del Estado presenta también actitudes favorables hacia el aragonés ($M= 37,58$), en contraposición al alumnado cuyos progenitores proceden de territorios aragoneses pero no del Alto Aragón ($M= 35,78$). De este modo, se confirmarían las evidencias expuestas por Campos (2018) en su estudio cualitativo con familias del alumnado altoaragonés de Educación Primaria, en el cual se destaca la relevancia de la categoría referente a la procedencia de los participantes en la determinación de las actitudes hacia el aragonés y su enseñanza escolar, que demuestra la existencia de una *solidaridad interlingüística*

por parte de familias emigradas al Alto Aragón desde territorios catalanohablantes y vascohablantes.

También es importante destacar una serie de variables que, en estudios previos sobre las actitudes lingüísticas de los escolares realizados en territorios plurilingües, sí han reportado diferencias significativas pero no en el caso de nuestra investigación. Entre ellas se encuentran la situación socioprofesional familiar y el sexo, pero la que consideramos más relevante es la que alude a la identidad de los participantes como aragoneses y como españoles. En este sentido, existe una correlación moderada entre la identidad como aragonés y las actitudes hacia este idioma, lo cual evidencia el escaso valor simbólico de la lengua propia en la construcción de la identidad aragonesa, algo que guarda coherencia con las evidencias manifestadas por d'Andrés (2002) para el caso del asturiano:

“la falta d'identificación ente asturianía y falar asturiano ye un fenómeno esparíu ente bona parte de la población, qu'assume como nicios d'identidá tou un refileru de símbolos, dalgunos secundarios o folclóricos na construcción del calter comunitario, pero sin da-y preeminencia al fechu llingüísticu” (d'Andrés, 2002, p. 81).

A la luz de los resultados, en primer lugar, podemos corroborar el alarmante riesgo de desaparición en el que se encuentra el aragonés, lengua transmitida en el seno familiar en menos del 10% de los participantes de nuestro estudio. Así, en el mejor de los casos, podríamos hablar de una comunidad lingüística aragonesohablante situada en el sexto/quinto lugar de la escala de 8 niveles elaborada por Fishman (1991) para ilustrar las etapas por las que deben pasar las lenguas en peligro en el camino hacia su supervivencia, ya que (en ese casi 10% del alumnado) se trataría de una lengua utilizada entre generaciones y también enseñada en algunas escuelas con la finalidad de avanzar en la alfabetización de los hablantes, aunque sin ocupar un lugar (claro y estable) en la educación obligatoria. En el caso del resto del alumnado estaríamos ante una situación paradójica, entre los estadios octavo y séptimo (al ser una lengua no transmitida entre generaciones y desconocida por la población adulta en muchos casos), pero con la posibilidad de acceder a su aprendizaje. Es obvio, pues, que la situación dista considerablemente de estar cercana al primer objetivo que deben plantearse las instituciones aragonesas a corto-medio plazo para garantizar la salvaguarda del aragonés, que es el alcance de una situación de, al menos, bilingüismo diglósico en todo el territorio del Alto Aragón.

Regresando al objetivo principal de nuestra investigación (aportar evidencias que faciliten una futura toma de decisiones sobre la planificación lingüística en el Alto Aragón), no cabe duda de que el alumnado altoaragonés de entre 10 y 12 años muestra actitudes favorables hacia la lengua propia, lo cual, *a priori*, supondría una aceptación de medidas de normalización de la misma en las escuelas de su territorio de influencia histórica. En cualquier caso, no hay que olvidar que en nuestra investigación no incorporamos el principal núcleo de población del Alto Aragón, la capital oscense, por lo que consideramos que este trabajo debe tomarse como el punto de partida de una línea que deberá aportar más evidencias, cuantitativas y cualitativas, en relación a las actitudes del alumnado de Educación Primaria perteneciente a todo el territorio de influencia histórica del aragonés.

En síntesis, parece evidente que el clima favorable se debe a la presencia del aragonés en los centros, a pesar de que es una lengua conocida y transmitida por parte

de una minoría de las familias altoaragonesas (9,92% de los casos). En este sentido, es obvio que el hecho de que se ofrezca la oportunidad de aprender aragonés en las escuelas, aunque el alumnado (o sus familias) decida no cursarlo, repercute en el desarrollo de una conciencia sobre su existencia, así como en la muestra de actitudes favorables hacia esta lengua. Sin embargo, no podemos olvidar que este clima actitudinal, aunque positivo, no deja de traducirse en una situación inmóvil en términos de desarrollo hacia la salvaguarda del idioma, dado que los niños que lo conocen y utilizan son una minoría del alumnado altoaragonés.

Finalmente, y a la luz de los resultados, no podemos sino suscribir las recomendaciones realizadas por Martínez (1995) o Alcover y Quintana (2000) ya hace dos décadas pero todavía por desarrollar en la actualidad. Así, consideramos que una enseñanza en el Alto Aragón coherente con las recomendaciones de instituciones como el Consejo de Europa (Beacco y Byram, 2007; van Donguera, van der Meer y Sterk, 2017) respecto a la enseñanza lingüística debe pasar por la garantía de un acceso a la educación *de y en* la lengua propia, la mayoritaria y las extranjeras, sin olvidar la urgente necesidad de aplicar programas de mantenimiento del aragonés en los territorios donde todavía es la L1/L2 del alumnado y posibilitando la opción de cursar programas de inmersión en los lugares donde todavía cuenta con cierta latencia, así como su aprendizaje como asignatura en las zonas completamente castellanizadas. Todo ello, no obstante, acompañado de actuaciones en los contextos extraescolares que garanticen el necesario desarrollo de un estatus y valor instrumental para esta lengua ya que, como destacan Huguet et al. (2008, p. 24), “sería utópico pensar en la recuperación y la pervivencia de la lengua aragonesa a través de las escuelas e institutos mientras esta siga careciendo de funcionalidad y prestigio social fuera de sus paredes”.

NOTAS

¹ Con el concepto de *lengua minorizada* nos referimos al término acuñado desde la sociolingüística catalana por Aracil (1983) y ampliamente utilizado en la Sociolingüística dentro del ámbito hispánico. Este constructo hace referencia a una situación de contacto lingüístico caracterizado por un desequilibrio en términos de poder, dado que existe una comunidad lingüística que se encuentra en un estado de subordinación al ostentar un estatus sociopolítico inferior al de la lengua dominante. El concepto contempla esta situación de dominación como resultado de la implementación consciente de políticas de asimilación a lo largo de la historia en el territorio en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, C. y Quintana, A. (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el Català a l'Aragó*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses-Gobierno de Aragón.
- Aracil, Ll. (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: ICE - Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baldaquí, J.M. (1997). Competencia lingüística y actitud hacia la lengua en alumnos escolarizados en un programa educativo bilingüe. En M.C. Cabeza, A.M Lorenzo y X.P. Rodríguez (Coords.). *Actas Do I Simposio Internacional Sobre o Bilingüismo* (pp. 916-928). Vigo: Universidade de Vigo.

- Bastardas, A. (1996). *Ecología de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Benítez, P. (2015). (De)construyendo o marco lechislatibo ta l'amostranza ofizial de l'aragonés. *Luenga & Fabras*, 19, 39-44.
- Campos, I.O. (2014). 'L'aragonés en a escuela?' Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria. En Ch. Lozano y N. Sorolla (Coords.) *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología* (pp. 8-29). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enselanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2019a). 20 años de aragonés en la Educación Infantil y Primaria, ¿hacia su normalización en la escuela? En F. Nagore. y J. Giral (Eds.). *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 241-272). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2019b). 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2), 1-24. DOI: <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227310>
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language Attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds.). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Bilbao: University of the Basque Country.
- D'Andrés, R. (2002). La llingua asturiana na sociedá. En VVAA. *Informe sobre la llingua asturiana* (pp. 77-103). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Eito, A. y Marcuello, Ch. (2019). *Análisis prospectivo y escenarios sociales de las lenguas propias de Aragón. El caso del Aragonés*. Zaragoza: Cátedra Johan Ferrández d'Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés.
- Etxevarría, M. (1995). Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. En VVAA. *Actes del simposi de demolingüística. III trobada de sociolingüistes catalans* (pp. 119-125). Tortosa: Generalitat de Catalunya.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, R., Larrañaga, N., Berasategi, N. y Azurmendi, M.J. (2017). Actitudes hacia las lenguas, culturas en contacto y grupos inmigrantes según la identidad etnolingüística de los escolares vascos. *Cultura y Educación*, 29 (1), 62-96.
- Gardner, R. (1985a). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 234, 219-239.
- Gardner, R. (1985b). *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.
- Giles, H. y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- González-Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- González-Riaño, X.A. y San Fabián, J.L. (1996). *La escolarización de la lengua asturiana. Su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres del Camín: Editora del Norte.
- González-Riaño, X.A. y Armesto, X. (2004). *Les llengües n'Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa- Estudiu empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Hevia, I. y González-Riaño, X.A. (2017). Asturianu y castellanu nes aules d'Asturies: usu y actitúes del alumnáu inmigrante y autóctono. *Lletres Asturianas*, 116, 127-148.

- Huguet, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 20 (2), 175-191.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á. y González-Riaño, X.A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Á. y Suñils, J. (1998). *Llengües en contacte i actituds lingüístiques: el cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J.L., Querol, M. y Sansó, C. (2008). La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- Izquierdo, S. (2011). Actitudes ante el deterioro de una lengua. *MarcoELE*, 13, 3-104.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.
- López, J.I. (Coord.) (2012). *Mapa Lingüístico de Aragón (Según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*. Zaragoza: Aladrada.
- López, J.I. (2018). Política lingüística en Aragón: estado de la cuestión. En J. Giralt y F. Nagore (Eds.). *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 208-229). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions l'Astral, Consello d'a Fabla Aragonesa, Ligallo de Fablans de l'Aragónés.
- Moseley, Ch. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- Nagore, F. (2005). El aragonés hablado en el Altoaragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística. En A.M. Lorenzo, F. Ramallo y X.P. Rodríguez (Coords.). *Socialización bilingüe e adquisición lingüística bilingüe: Actas do Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 967-987). Vigo: Universidade de Vigo.
- Ó Rigáin, P. (2008). Language attitudes and minority languages. En J. Cenoz y N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language* (pp. 329-341). Londres: Springer.
- Portolés, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: an analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Postlep, S. (2012). 'Este per no ye d'a mía tierra': Percepción 'científica' y percepción 'inexperta' del continuum dialectal altoaragonés. *Alazet*, 24, 77-116.
- Rojo, V., Huguet, Á. y Janés, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 75-84.
- Ros, M., Cano, J.I. y Huici, C. (1987). Language and intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 243-259.
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G. y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan y University of Wales Press.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.). *Minority Education. From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jhangiani, R. y Hammond, T. (Eds.) (2014). *Principles of Social Psychology*. Victoria, B.C.: British Columbia Campus.

- Torres-Oliva, M. y Sabaté-Dalmai, M. (2018). Identidades, ideologías y prácticas lingüísticas del alumnado de primaria en el Valle de Benasque: miradas monolingües. *Luenga & Fabras*, 22, 88-105.
- Van Donguera, R., van der Meer, C. y Sterk R. (2017). *Minority languages and education: best practices and pitfalls*. Bruselas: Parlamento Europeo-Policy Department for Structural and Cohesion Policies.