

ANÁLISIS DISCURSIVO DE LAS ACTITUDES HACIA LA LENGUA MINORIZADA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE HUESCA¹

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS
Universidad de Zaragoza
icamposb@unizar.es
ORCID: 0000-0003-2039-031X

ROSA MARÍA TABERNERO SALA
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es
ORCID: 0000-0002-2332-5807

RESUMEN

A pesar de que en el curso 2017/2018 se cumplieron dos décadas de la entrada del aragonés en la escuela, todavía son escasos los datos sobre su situación y perspectivas de futuro en el ámbito educativo. Con el fin de realizar una aportación en este sentido, desarrollamos un estudio de caso múltiple bajo metodología cualitativa, centrado en el análisis de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa de las 26 escuelas donde se enseñaba esta lengua entre 2013 y 2015. En lo que respecta a los docentes, los datos muestran un clima actitudinal predominante que denominamos como *interés condicionado*, tendente a la valoración positiva de la lengua *per se* pero con cierto rechazo a su promoción en la enseñanza, al identificarse como una potencial amenaza desde el punto de vista laboral por parte de unos claustros de maestros compuestos principalmente por docentes interinos. Asimismo, entre los maestros prevalece una ideología sobre el aprendizaje lingüístico de orientación instrumental, lo cual se suma a lo anterior para explicar la escasa evolución del aragonés en la Educación Infantil y Primaria.

PALABRAS CLAVE: actitudes lingüísticas, contacto lingüístico, ideología lingüística, lengua en peligro, minorías lingüísticas.

DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ATTITUDES TOWARDS THE MINORITIZED LANGUAGE OF PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION IN HUESCA PROVINCE

ABSTRACT

The commencement of the 2017/2018 Academic year marked the 20th anniversary of the introduction of the Aragonese language in some schools in the province of Huesca (Aragón, Spain). Nevertheless, there is still little scientific data regarding the situation and prospects of this language in the educational area. With the aim of providing evidence about this issue, we developed a multi-case research using qualitative methodology, and focusing on the linguistic attitudes of educational community in the 26 schools where Aragonese language was taught between 2013 and 2015. In relation to the teachers, the data show the majority having a positive

¹ Este estudio se realizó en el marco del proyecto de investigación B154/2013 subvencionado por el Departamento de Industria e Innovación del Gobierno de Aragón.

attitude towards Aragonese, but with the expression of some degree of reluctance to its promotion in the Pre-Primary and Primary Education (what we call as conditioned interest). This rejection is due to the identification as a minor language in schools and which carries a potential threat in terms of job opportunities among the majoritarian group of contract teachers. Furthermore, there is a prevailing instrumental ideology of language learning, which in addition to the above, explains the little development of the Aragonese language in Pre-Primary and Primary Education.

KEYWORDS: language attitudes, language contact, language ideology, language minorities, threatened language.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El aragonés es una de las dos lenguas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, la cual se conserva como lengua nativa en algunos territorios pirenaicos y prepirenaicos, en la provincia de Huesca. Según los datos recopilados en el censo general de habitantes de Aragón, en 2011 había un total de 56 235 personas que declaraban conocer esta lengua, de las cuales solo 25 556 se podrían considerar como hablantes activos (Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón 2018), lo cual supone tan solo alrededor del 4 % de la población total de la comunidad.

A diferencia de otras lenguas minoritarias del Estado español a lo largo de las últimas décadas, el aragonés no ha contado con una legislación que favoreciese su salvaguarda. Así, la llegada de la democracia en el territorio aragonés no se tradujo en la aprobación de una legislación autonómica orientada a la protección de las lenguas minoritarias propias de este territorio (el aragonés y el catalán, también denominado como ‘catalán de Aragón’), las cuales no cuentan con un estatus de cooficialidad en sus respectivos territorios de uso predominante, a diferencia de lo que sucede con otras lenguas propias del Estado como el catalán de Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana, el gallego en Galicia y el euskera de País Vasco y Navarra.

En cualquier caso, a pesar de no contar con un marco legal que garantizase su protección y promoción por parte de las instituciones, la enseñanza del aragonés se introdujo en cuatro escuelas de la provincia de Huesca como ‘proyecto piloto’ en el curso 1997/1998 y como respuesta a los intereses de los ayuntamientos locales de cuatro poblaciones. Desde entonces, la evolución de la enseñanza escolar del aragonés se ha caracterizado principalmente por la ambigüedad. En términos generales, podemos decir que, hasta nuestros días, la introducción del aragonés en las escuelas ha dependido de la voluntad de cada centro educativo. De este modo, han sido los claustros y equipos directivos, y no las familias o el alumnado, los encargados de determinar si se introduce o no la lengua en el centro y el modo en el que se realiza, pudiendo ser desde una asignatura extraescolar de una sesión semanal hasta, desde el año 2007, la lengua vehicular de casi el 50 % de los contenidos curriculares. En la práctica, esta

situación se ha materializado en una presencia parcial de esta lengua en los centros que han contado con su enseñanza. Así, tal y como señalaba Huguet en 2006:

problemas con el profesorado (condiciones contractuales de media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales) [...] han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa. (Huguet 2006: 37-38)

A pesar de ello, en términos cuantitativos, los datos muestran una evolución positiva desde los 256 alumnos que comenzaron a aprender aragonés en cuatro escuelas (curso 1997/1998) hasta los casi 1200 que lo aprenden hoy en un total de 57 escuelas de Educación Infantil y Primaria (curso 2018/2019).

Asimismo, cabe destacar que la creación en 2015 de la primera Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón supuso una aceleración en esta tendencia positiva respecto a la situación del aragonés en la escuela. Así, en el curso 2015/2016 el número de matriculados en la asignatura era de 615, pasando a los actuales 1108 (1068 en Primaria y 40 en Secundaria). Además, gracias a un convenio firmado por el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, desde el curso 2016/2017 el aragonés se utiliza como lengua vehicular en la etapa de Educación Infantil en siete pequeñas localidades en las que la comunidad educativa (equipos directivos, claustros y familias) así lo ha decidido.

La investigación que presentamos se enmarca en el contexto inmediatamente anterior a la creación de dicha Dirección General de Política Lingüística (cursos 2013/2014 y 2014/2015), momento hasta el cual la enseñanza del aragonés solo se había introducido en los centros como asignatura de un máximo de dos sesiones semanales y nunca como vehículo de la enseñanza. Contemplando la realidad expuesta, nuestro interés de investigación se centraba en comprender los motivos que han llevado a un desarrollo tan limitado del aragonés en las aulas siendo que cuenta con un marco legal *a priori* favorable, dado que, desde el año 2007, se permite la implementación de proyectos de enseñanza bilingüe castellano-aragonés en los centros educativos del Alto Aragón (provincia de Huesca). Vistos el marco legal y la evolución de esta enseñanza, nos planteamos como presupuesto de partida la presencia de unas actitudes desfavorables al desarrollo de esta lengua por parte de los docentes y equipos directivos de las escuelas, dado que recae sobre ellos la decisión acerca de la introducción del aragonés en la escuela, o bien entre las familias y el alumnado, pues una baja demanda en cuanto al desarrollo escolar del aragonés podría ser decisiva para que los centros no tomaran esta iniciativa.

Dado que no existían datos previos al respecto, decidimos desarrollar una investigación de carácter exploratorio y mediante metodología cualitativa, con el objetivo de determinar el estado de la cuestión en cuanto a las actitudes hacia el aragonés de los claustros de aquellos centros de

Educación Infantil y Primaria en los que se enseñaba la lengua aragonesa durante los cursos 2013/2014 y 2014/2015.

1.1. El concepto de poder y las actitudes hacia las lenguas

En el campo de la Sociología es un hecho asumido que «toda colectividad humana se caracteriza por la existencia de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder» (Narvaja de Arnoux y del Valle 2010: 2). En lo que respecta al ámbito de la Sociolingüística, la teorización sobre la estructura de las relaciones de poder en el desarrollo de las ideologías y usos lingüísticos es un terreno en el que destaca especialmente la figura de Pierre Bourdieu (1999), quien acuñó el término de *mercado lingüístico*, el cual hace referencia al modo en el que los grupos sociales asignan valores a las lenguas o usos lingüísticos como consecuencia de los factores contextuales que determinan las relaciones de poder. El constructo central de la teoría sociológica de Bourdieu es el concepto de *habitus*, el cual hace referencia a unos esquemas generativos que median en el modo en el que los sujetos perciben el mundo y modulan sus comportamientos en él. Son una serie de estructuras que se conforman a lo largo del tiempo y a través de la experiencia, de una forma inconsciente, mediante la socialización, lo cual supone la apropiación de los esquemas del grupo social de referencia. Bourdieu (1999) destaca que a cada clase social le corresponden unos modos de percibir la realidad, distintos y adquiridos de forma inconsciente, naturalizados por sus miembros, que llegan a considerarse como cualidades intrínsecas, específicas, de cada grupo.

En relación a estos principios, Bourdieu (1999) considera que todos los intercambios lingüísticos son la expresión de unas relaciones de poder adquiridas a lo largo de un proceso histórico. Los discursos y las representaciones que se asocian a las lenguas o rasgos lingüísticos (por ejemplo: la identificación del hablante de una lengua minorizada con la persona inculta, ignorante, ruda o rural) son prácticas sociales simbólicas. Los discursos están caracterizados por una ideología concreta y, en el ámbito lingüístico, las comunidades lingüísticas dominantes tienden a la instrumentalización del resto de modelos lingüísticos para consolidar su hegemonía cultural, que al final es la que les sirve para legitimar su perpetuación como clase dominante en el plano económico. De este modo, en situaciones de contacto lingüístico, las lenguas o variedades no se convierten en meras herramientas de comunicación, sino que también son el marco en el que se integran las convenciones y prejuicios culturales, los cuales se manifiestan a través de las atribuciones simbólicas. El poder simbólico se traduce en la legitimación de una serie de actos ideológicos que benefician a las comunidades o grupos dominantes frente a los dominados. En palabras de Bigot (2010), esto deriva finalmente en que «el contexto dominante condiciona en los hablantes de lenguas dominadas representaciones desvalorizantes de sus lenguas» (Bigot 2010: 153). Estas representaciones, las cuales incluyen tópicos y

estereotipos, se transmiten y están monopolizadas por la cultura dominante, de modo que se propaga una ideología, un conocimiento compartido por todas las clases sociales, en el que la lengua minorizada se vincula a una serie de prejuicios que se naturalizan a través del *habitus* y terminan por tornarse en creencias legítimas, ciertas. La generalización de esta ideología garantiza, en definitiva, la hegemonía cultural de la clase dominante y, con ello, la salvaguarda de sus privilegios y estatus socio-económico.

Tomando como marco estos referentes teóricos, y teniendo en cuenta la evolución histórica de la lengua aragonesa, caracterizada por la pérdida de uso en los ámbitos de la administración y la cultura desde el siglo XV, tras la entrada de la dinastía castellana de los Trastámara en la Corona de Aragón (cf. Conte *et al.* 1977), parece oportuno estudiar cuáles son las representaciones de esta lengua en nuestros días, cuando han comenzado a desarrollarse iniciativas institucionales para la conservación y promoción del patrimonio lingüístico de Aragón.

De este modo, teniendo en consideración la prolongada situación de minorización lingüística asociada al aragonés y sus posibles repercusiones en las representaciones de la comunidad del Alto Aragón hacia esta lengua, así como el científicamente constatado influjo que los docentes pueden ejercer en la formación y evolución de las actitudes lingüísticas de los escolares, se estimó oportuno desarrollar una investigación de naturaleza exploratoria que permitiese constatar el estado de la cuestión respecto a las actitudes hacia la lengua aragonesa y su enseñanza por parte de los docentes de Educación Infantil y Primaria del Alto Aragón (provincia de Huesca).

1.2. Docentes y actitudes hacia las lenguas minoritarias

Dentro de la investigación sociolingüística desarrollada en el ámbito educativo se ha destacado el papel de los docentes en la formación y desarrollo de las actitudes lingüísticas del alumnado, dado que son referentes básicos para el niño en su proceso de socialización. Su influjo es tal que Lasagabaster (2003) destaca que las actitudes formadas bajo la influencia del profesorado son muy persistentes y difíciles de cambiar.

En este sentido, autores como Hudson (1981) han destacado el papel decisivo del docente en contextos de contacto lingüístico cuando corrige o castiga al niño por el empleo de la lengua minoritaria, de la variedad dialectal o de un registro no estándar. En este mismo sentido, Baker (1992) apunta que tanto el currículum *formal* como el *oculto*, así como las actividades extraescolares, pueden generar y/o modificar determinadas actitudes de los alumnos hacia las lenguas, sean estas mayoritarias o minoritarias.

Tal es el énfasis que se ha puesto en el influjo de los docentes en la determinación de las actitudes hacia las lenguas de los escolares que en las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en el

análisis de las actitudes de los maestros en activo y/o en formación hacia las lenguas minoritarias en contextos de contacto lingüístico (cf. Campos 2015, Costa *et al.* 2005, Lasagabaster 2003, González-Riaño y Armesto 2004, Lasagabaster y Huguet 2007, Lorenzo *et al.* 1997, Rojo 1979).

La investigación sobre las actitudes lingüísticas desarrollada en las últimas décadas ha constatado el influjo de múltiples factores como la identidad social (pertenencia a un grupo), la edad, el género, los medios de comunicación o el contacto con la lengua en cuestión a través del sistema educativo (cf. Lasagabaster 2003, Janés 2006). Asimismo, en lo que respecta a la valoración de las lenguas minoritarias en situaciones de contacto lingüístico, las investigaciones realizadas en las últimas décadas han destacado el peso decisivo de algunos factores concretos. Uno de esos factores determinantes es la ideología del sujeto en lo que respecta al aprendizaje lingüístico en términos generales. En este sentido, los estudios de Gardner y Lambert (1959) constataron por primera vez que existen dos tipos fundamentales de motivación hacia el aprendizaje de segundas y terceras lenguas, una de naturaleza instrumental y otra de naturaleza integradora. La primera supone el aprendizaje de una segunda o tercera lengua con una finalidad funcional y pragmática que permita al sujeto conseguir beneficios económicos o un mayor estatus dentro de la sociedad. Esta motivación tiene una naturaleza individualista y puede despertar tanto actitudes positivas como negativas hacia una lengua en cuestión. En el caso de las lenguas minoritarias, el desarrollo de esta motivación hacia el aprendizaje lingüístico puede conllevar actitudes negativas hacia la lengua por considerarse poco útil para conseguir un beneficio desde el punto de vista laboral o económico. En cuanto al segundo tipo de motivación, la de naturaleza integradora, está relacionada con el deseo de conocer la cultura del grupo hablante de la lengua, de identificarse con este e incluso de llegar a formar parte de él. Tiene un carácter social, interpersonal, y conlleva un deseo de pertenencia e identificación con esa comunidad social y lingüística. En este sentido, si el sujeto tiene interés (funcional, pragmático) por aprender una lengua en cuestión, pero posee prejuicios hacia la comunidad hablante, su potencial interés por el idioma podría disiparse.

En relación a este factor, encontramos interesantes investigaciones como la desarrollada por Sima y Perales (2015) con jóvenes monolingües hispanohablantes en la región mejicana de Yucatán, territorio de contacto entre la lengua española (mayoritaria) y la maya (minoritaria y minorizada). Estos autores determinan que las actitudes de los jóvenes respecto al maya no son negativas dado que valoran esta lengua como parte importante de la cultura y de la historia de su región e incluso consideran los habitantes del territorio deberían hablarla. Sin embargo, esas actitudes aparentemente positivas no son suficientes para favorecer el aprendizaje de la lengua como L2 entre los jóvenes, dado que «encuentra desventajas ante el idioma inglés, pues este genera atracciones e incentivos monetarios o profesionales en el mundo actual de la globalización»

(Sima y Perales 2015: 139). Por lo tanto, parece que una ideología sobre el aprendizaje lingüístico dominada por la perspectiva instrumental respecto al aprendizaje de las lenguas puede neutralizar las actitudes positivas hacia la lengua minoritaria, o al menos una potencial predisposición a su uso y salvaguarda derivada de esas actitudes positivas.

También en relación con los factores determinantes de las actitudes hacia la lengua minoritaria en contextos de contacto lingüístico, González-Riaño y Armesto (2004) constataron la presencia de actitudes más favorables entre los sujetos que utilizaban con mayor asiduidad la lengua minorizada y la correlación entre el lugar de nacimiento y las actitudes hacia la lengua, teniendo los nacidos en Asturias (España) una actitud más favorable hacia el asturiano que el resto de estudiantes de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

Otra investigación relevante es la de González-Riaño (2005) con una muestra de 218 alumnos de primer curso de Magisterio, quien constataba que, a pesar de que existía un porcentaje significativo de conocimiento y uso parcial del asturiano entre los futuros docentes (82 % de la muestra decía usarlo «en algún momento»), era patente la concepción diglósica de esta lengua, relegada principalmente a interacciones informales y familiares, utilizándose el castellano en ámbitos públicos y más prestigiosos. Asimismo, este autor, destacaba la correlación entre el hecho de haber cursado durante la etapa de Educación Primaria y Secundaria la asignatura de *Asturiano* y el desarrollo de unas actitudes más favorables hacia esta lengua. Para finalizar, su estudio también constataba la existencia de diferencias significativas en las actitudes hacia el asturiano en dependencia de la procedencia del alumnado; así, los alumnos con origen asturiano presentaban unas actitudes más positivas hacia la lengua propia que los sujetos procedentes de territorios situados fuera de la comunidad autónoma.

También resulta relevante para el caso que nos ocupa el trabajo de Loredó *et al.* (2007) con alumnos gallegos (España) de primer curso de Magisterio y Pedagogía. Estos autores determinaron que los participantes con mejores actitudes hacia el gallego se caracterizaban por: sexo femenino, clases sociales más bajas, mayor contacto con esta lengua en la enseñanza, procedencia de localidades con menos de 100 000 habitantes, vida en zonas donde el gallego es la lengua predominante y competencia para hablar en gallego. Asimismo, encontraron una correlación positiva entre la competencia percibida en gallego y las actitudes hacia la lengua. En sus reflexiones finales, los autores destacaban la presencia de actitudes negativas hacia el gallego en una parte de los participantes y hacían hincapié en lo preocupante de esta situación, especialmente si se tiene en cuenta que los sujetos participantes desarrollarían su labor profesional en el ámbito de la educación. De este modo, señalaban que:

taking the function of the teaching profession as a model and communicator of beliefs, attitudes and values, especially in these ideals, we believe in the necessity of training future schoolteachers in the importance of language attitudes. (Loredó *et al.* 2007: 63)

Para finalizar este pequeño repaso a los factores asociados a la generación y modificación de las actitudes hacia las lenguas en ámbitos de contacto lingüístico, consideramos relevante el potencial vínculo que podría encontrarse entre las actitudes negativas hacia la lengua minoritaria y el perfil monolingüe de un sujeto. Así, tal y como señala Crystal (2000) en palabras de Stephen Wurm:

muchas lenguas en peligro de desaparición no se encontrarían hoy día en esta tesitura si no fuese por la actitud de muchos hablantes de las grandes lenguas hegemónicas con quienes han entrado en contacto, ya que estos últimos creen firmemente que el monolingüismo es el estado normal y deseable en el que deben vivir las personas, y que, en consecuencia, han de situar a los hablantes de estas lenguas en peligro de extinción ante la posibilidad de elegir entre el sí y el no a su propia lengua. (Wurm 1998: 193-194)

2. ESTUDIO EMPÍRICO

Visto el marco teórico, presentamos los interrogantes que motivaron la investigación así como su objetivo principal y los detalles del estudio empírico desarrollado.

2.1. Objetivo y preguntas de investigación

Como ya se ha apuntado, la motivación de nuestra investigación era comprender la realidad que ha llevado a un desarrollo tan limitado del aragonés en las aulas altoaragonesas de Educación Infantil y Primaria, siendo que cuenta con un marco legal *a priori* favorable, pues desde el año 2007 se permite el desarrollo de proyectos de enseñanza bilingüe castellano-aragonés en los colegios del Alto Aragón. Visto el marco legal y la evolución de esta enseñanza, nos planteamos como presupuesto de partida la presencia de unas actitudes desfavorables al desarrollo de esta lengua entre los docentes y equipos directivos de las escuelas, dado que recae sobre ellos la decisión acerca de la introducción del aragonés en el centro, o bien entre las familias y el alumnado, pues una baja demanda respecto al desarrollo del aragonés en el ámbito escolar podría ser decisiva para que los centros no tomaran esta iniciativa. En concreto, nos interesaba conocer:

1. Cuáles son las representaciones que los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria tienen respecto a la lengua aragonesa; con especial interés en la presencia de prejuicios lingüísticos y en su ideología sobre el aprendizaje de las lenguas.
2. Si la decisión final sobre el papel del aragonés en las aulas recae, en efecto, de forma exclusiva en los claustros y equipos directivos y en qué medida afecta una posible presión e interés por parte de las familias aragonesohablantes.
3. Qué grado de interés tienen los docentes respecto a un mayor protagonismo del aragonés en la escuela.

2.2. Diseño

A pesar de que existe una extensa tradición en el estudio de las actitudes lingüísticas desde enfoques cuantitativistas y, sobre todo, a través del cuestionario sociolingüístico o la prueba *matched guise* (cf. Falcón y Mamani 2017), dado el reducido universo con el que contábamos (26 escuelas, la mayor parte de pequeño tamaño y/o unitarias), consideramos que un enfoque de naturaleza cualitativa podría ser el más apropiado y coherente con nuestro objeto de estudio. Así, siguiendo la tendencia de estudios como el de Wittig (2009) y el de Lagos (2012), en contextos de lenguas minorizadas en situación de desplazamiento lingüístico, optamos por la recopilación y análisis de los discursos de los docentes altoaragoneses.

En los estudios de naturaleza cualitativa realizados en el ámbito educativo lo más frecuente es el desarrollo de investigaciones bajo el diseño de estudio de caso, tomando como caso a un solo centro educativo (Mc Millan y Schumacher 2005). Sin embargo, en nuestra investigación se consideró el estudio de caso múltiple (Yin 1994, Stake 2007) como el más pertinente, pues nuestro objetivo principal era obtener una comprensión general, holística, de las actitudes de los docentes de Educación Infantil y Primaria de todas las escuelas en las que se enseñaba la lengua aragonesa. En este sentido, se consideró que no podrían generalizarse las conclusiones extraídas en un único centro a todas las escuelas por dos motivos principales:

1. La diversa y compleja realidad sociolingüística altoaragonesa, con zonas en las que todavía se conserva la lengua propia y otras donde únicamente hay ciertas influencias (Nagore 2002), lo que hace que haya centros en los que se enseña el aragonés y que albergan una buena cantidad de alumnado bilingüe (aragonés-castellano) mientras que en otros todos los alumnos son monolingües (castellano).
2. El diferente tratamiento que tiene el aragonés en cada una de las escuelas en las que se enseña, variando principalmente en el número de horas de impartición y en el horario en el que tienen lugar las clases (escolar o extraescolar), lo cual hace que haya centros en los que el aragonés tiene una mayor presencia que en otros.

En coherencia con estudios previos sobre las actitudes hacia las lenguas en peligro (Sallabank 2013), consideramos que estos hechos pueden afectar al *estatus* del aragonés y por ende a las percepciones sobre la lengua de los maestros; por lo tanto, dado que queríamos encontrar un panorama general de las actitudes lingüísticas, la selección de una única escuela no hubiera permitido abordar correctamente el objetivo de nuestro estudio.

2.3. Muestra

Del total de 26 localidades en las que se enseñaba el aragonés en el momento en el que se gestionó nuestro trabajo de campo (cursos 2013/2014 y 2014/2015), accedieron a participar en nuestra investigación las escuelas de 25 localidades.

El acceso al campo se gestionó mediante una carta formal y la llamada telefónica a cada uno de sus equipos directivos. Una vez realizada la presentación del proyecto y expresado el objetivo de nuestra investigación, se solicitó ayuda a cada equipo directivo para acceder a uno o varios grupos de profesorado. La participación por parte de los maestros fue voluntaria y, finalmente, se logró recopilar los discursos de 62 maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, de los cuales 18 eran, además, miembros del equipo directivo de sus respectivos centros.

2.4. Metodología y tratamiento de datos

La metodología utilizada fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Se realizó tanto de forma individual como colectiva (en grupos de discusión), teniendo en cuenta la disponibilidad y preferencias de los participantes. Los datos quedaron registrados por medio de grabaciones audiovisuales.

Para el análisis de los datos, de naturaleza narrativa y fruto de la transcripción de todas las grabaciones, se consideró oportuna una orientación basada en la Teoría Fundamentada en los Hechos de Glaser y Strauss (1967). Dentro de este método, que consiste en la relación de los datos para la elaboración de una propuesta explicativa a través de sus puntos comunes, escogimos concretamente la estrategia del Método comparativo constante. Esta estrategia implica la recolecta, codificación y análisis de los datos de forma simultánea. Apostamos por este método ya que la pretensión de nuestro estudio no era la verificación o puesta a prueba de teorías a partir de la experimentación (Taylor y Bogda 2013), sino la búsqueda de las claves básicas para *comprender* una realidad concreta, la de la lengua aragonesa en las escuelas del Alto Aragón.

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

1. La primera fue una fase de descubrimiento en la que se identificaron temas y conceptos y se desarrollaron algunas proposiciones, continuando al mismo tiempo el proceso de recolecta hasta llegar a la *saturación*, es decir, hasta que de los datos obtenidos en el campo no emergieran nuevas claves explicativas.
2. En la segunda etapa, ya con todos los datos recogidos, se llevó a cabo un trabajo más exhaustivo de codificación, con la obtención de categorías, para alcanzar una mayor comprensión de la realidad objeto de estudio.

3. En la fase final, se buscó el distanciamiento necesario para analizar de nuevo los datos con una mayor perspectiva que permitiera comprenderlos dentro de su contexto pero sin formar parte de este.

El contenido de las entrevistas fue transcrito y codificado en temas o categorías que permitieron establecer los hechos más significativos. Para realizar esta labor se contó con la ayuda del programa informático ATLAS.ti, en su versión 6.0.

3. RESULTADOS

Cabe comenzar este apartado destacando que de los datos analizados emergen dos actitudes antagónicas hacia la lengua aragonesa, ambas de presencia minoritaria, la claramente positiva y la claramente negativa, y una tercera de tipo más bien neutral o ambiguo, con una presencia mayoritaria.

Las actitudes claramente positivas hacia el aragonés se encuentran entre el grupo (minoritario) de docentes que han tenido o tienen un contacto directo y afectivo con la lengua (es su L1/L2, la de su pareja o la de sus ascendientes). Estos docentes hacen una crítica respecto al lugar que ocupa esta lengua en las aulas y se muestran a favor de una *dignificación* de su situación:

S4: lo que pasa es que se tendría que cambiar el horario de patués [aragonés], porque para los mayores es en el horario del comedor y entonces es: o vas a jugar o te quedas a patués [aragonés].

Eso es lo que os quería preguntar ahora: ¿qué os parece el lugar que ocupa el patués [aragonés] dentro de la escuela?

S4: la hora no es adecuada, ¿es que tendría que estar dentro del horario escolar! Hay gente que a ese horario no se apunta, ¿eh?, por ejemplo nosotros..., para mi hijo era un castigo, un castigo. De ir a jugar fuera a ir a patués [aragonés]..., y al final es que lo dejó...

Además, este grupo de maestros manifiesta utilizar el aragonés o, en su defecto, su *interés por aprenderlo*:

S1: yo cuando llegué aquí, y además hablé con C. y se lo dije, que tendría que hacer algún curso con profes, porque yo no había oído patués nunca..., bueno, mi madre desciende de Veranui y había oído pues no sé, ribagorzano o lo que hable allí mi abuela, pero con todo tampoco es mi lengua materna aunque la haya oído. ¡Y sí que me hubiera gustado!, pero nunca ha salido adelante...

Por el contrario, los docentes que no tienen una raigambre con la zona y/o un marcado sentimiento de afecto hacia la lengua se muestran más reticentes a su desarrollo dentro del ámbito escolar, poniendo algunas condiciones, frente a la aceptación e interés manifestado por aquellos que sí están plenamente integrados en la sociedad altoaragonesa y valoran positivamente su idiosincrasia:

S13: como estoy en Tramacastilla y me gusta mucho la montaña pues empiezas a conocer pues mitología y estas cuestiones y te empiezas a interesar un poco por el tema con los

maestros de aragonés y con la gente del pueblo. Y luego te das cuenta de lo que dice mi compañera, que mucho vocabulario y muchas palabras que me sonaban a chino antes para mí ahora tienen sentido porque vienen del aragonés. Entonces por interés del sitio donde estoy. [...] [A] través de conocimiento del medio, de ciencias de la naturaleza, ¡de historia!, todo el patrimonio histórico que teníais en Aragón y todo lo que queda aquí de arte románico y prerrománico, y todas las montañas que tenemos, y los picos, y las estaciones de esquí y todo..., pues por ejemplo las leyendas y todo, pues a mí lo que me choca es que sepa yo más que muchísima gente aragonesa. Eso a mí no me... En mi tierra, en Asturias, eso no ocurre. Te puede interesar más o menos pero tienes conocimiento. Hay como en todos los sitios, que “en todos los sitios se cuecen *fabes*,” como dicen en mi tierra, pero la gente tiene un interés que allí sí se siente.

En una misma línea, aquellos docentes que tienen lazos afectivos con la lengua valoran de forma positiva su *integración* como vehículo de transmisión de una parte de los contenidos curriculares, mientras que los que carecen de este vínculo, como decíamos, se muestran más reticentes:

S5: un área, igual que se hace con el inglés, pues la plástica o algo hacerla en patués [aragonés]...

S1: sí, algún área hacerla bilingüe, eso es más viable que pueda venir alguien... Por ejemplo se podría hacer educación física...

S4: que viniera alguien que supiera más palabras..., que hablara patués... Y luego pues podríamos cambiar los carteles en el cole y ponerlo en las dos lenguas... Eso es importante...

S5: fomentarlo más, eso se debería hacer...

Por otra parte, los datos muestran una actitud especialmente positiva y favorable al desarrollo de la lengua minorizada en el ámbito educativo entre los docentes que han tenido un contacto directo con otras lenguas minoritarias del Estado en el ámbito laboral:

S34: luego me fui a vivir a Bilbao, ahí sí que vi lo que era una lengua viva, de una identidad cultural y vi cómo la metían en el, en los colegios. Obligando a los profesores a aprender el euskera para luego darlo y así se ha podido mantener el euskera. Y el euskera ya ha cogido fuerza y es su lengua. Me parece fenomenal. Luego resulta que volví aquí a Aragón y... entré en listas de interinos y entré directamente en Castejón de Sos en Benasque, y ahí daban patués [aragonés] y yo: “Patués [aragonés], ¿qué es patués [aragonés]? ¿Y eso?” Y resulta que el patués es aragonés también. Y lo daban como extraescolar y yo decía: “¿?”. Pero luego en la calle sí que hablaban mucho patués [aragonés], que yo muchas cosas entendía y muchas otras no. Pero eso, como extraescolar. Y luego, como soy interina, he viajado por muchos coles y en cada cole el aragonés se da como les da la gana: como extraescolar, dentro de la escuela, como una alternativa a la religión... Eso, habiendo visto lo que pasa en el País Vasco, me parece impresionantemente fatal.

Estos docentes, en la misma línea que los que tienen lazos de afecto con la lengua, tienden a reivindicar una mejora de la situación del aragonés a todos los niveles, pero sobre todo en el ámbito educativo, con una crítica a la posición que las instituciones han adoptado respecto a su promoción y salvaguarda:

S34: nos están obligando a estudiar francés, nos están obligando a los profesores a estudiar inglés... El aragonés es anecdótico, totalmente [...] ahora por ejemplo nos ha llegado que hay un proyecto con actividades en aragonés que se lo publicitan a los colegios. Lo presentamos aquí en claustro: "¡Ah qué chulo, ¿y esto no lo podríamos ver todos?!". Pues es que ¿cuánta matrícula de aragonés hay? Poca, pues es que lo que deberíamos es darle el valor que tiene el aragonés. Exacto, que sea una nota también. ¿Por qué no tenemos que evaluar un aragonés y un francés en Conocimiento del Medio sí que lo estamos haciendo porque somos bilingües? Si Educación no le da el valor que tiene, yo creo que esto es totalmente anecdótico.

S13: es que [el maestro de aragonés] está a media jornada y compartida no sé con cuántos centros... Pues eso, es que al final...

S14: [...] claro, ¿por qué un maestro de aragonés tiene que invertir un esfuerzo extraordinario en atraer a los niños a unas clases extraescolares cuando uno de matemáticas no mueve un dedo?, porque ya lo tiene... Entonces, claro, se les está pidiendo... yo ya le contesté a una: "bueno, pues saca del horario escolar tus clases de lengua y a ver cuánta gente te viene. Sácalas a las dos de la tarde o a las cinco a competir con el patinaje o con el fútbol y a ver cuánta gente viene, ¡por mucho que dores la píldora!". Es que..., ¡el aragonés si no está dentro del horario lectivo no está jugando en las mismas condiciones!

En el extremo opuesto a estas actitudes, recordamos, minoritarias, encontramos las negativas y desfavorables al desarrollo del aragonés en el ámbito educativo. Estas actitudes, también minoritarias, están asociadas, principalmente, a la procedencia de comunidades monolingües del Estado, así como de territorios aragoneses sin influencia/contacto con las lenguas minoritarias. Asimismo, entre los docentes que presentan estas actitudes, destaca que no han tenido la oportunidad de desarrollar su docencia en otros territorios en los que existen lenguas propias. Estas actitudes negativas, además, están especialmente vinculadas a una escasa integración, conocimiento, comprensión y valoración de la realidad cultural altoaragonesa (perceptible en el desconocimiento de sus características naturales, demográficas, etnológicas, etc.):

S26: a mí me es difícil meterme en la piel de los de aquí, que cuando llegas aquí te dicen: "Casa Solano," "Casa tal...", que no sabes ni lo que es eso de las casas. Y luego, poco a poco, con el paso de los años empiezas a ver, ¿no?, y empiezas a entender que todo viene de detrás, de una cultura...

S28: a mí como cualquier idioma pues por supuesto máximo respeto [...]. Pero yo para mí personalmente es extraño, ni sé hablarlo ni..., porque no soy del sitio ni del lugar... Y me parece muy interesante, sí, claro, pero se me queda un poco alejado de mí y de mi realidad, ¿no? Por ejemplo los niños dicen "una craba" y yo corriéndoles y diciéndoles que "una cabra." Y ellos: "no, no, no, no, no, ¡una craba!" y yo: "no, no, no, no, no, ¡una cabra!" (ríe). Y entonces están con las *crabas* y las *crabas* y en las redacciones de lengua también me aparecen las *crabas* allí cada dos por tres... Y yo como ya sé que es *cabras* pues se lo digo: "oye, mira, creo que te has confundido y lo has metido en aragonés...". Y entonces me dicen: "¡ay, sí, es verdad!". Y entonces lo modifican, sí, sí, sí, sí.

También entre los docentes con actitudes negativas, destaca un perfil minoritario (en total cuatro participantes) que han tenido contacto directo con el aragonés, al proceder de territorios donde existía cierta vitalidad de la lengua a mediados del siglo XX, pero no han sido receptores de su transmisión

intergeneracional. Son personas mayores, cercanas a la jubilación, y que muestran una actitud evidente de rechazo hacia la lengua propia e incluso algunas evidencias de *autoodio*:²

S36: yo en el aragonés veo que está muy bien digamos a nivel.... No sé cómo explicártelo esto... A nivel papel, digamos, a nivel investigación, a nivel recopilación... Recoger pues todas las variedades que hay, cuáles son las características de cada variedad... A mí eso me parece muy bien mmm... darlo a conocer (yo soy la primera que no lo conozco, también lo reconozco). Pero sí que está bien que, que alguien haya estudiado aquello y haya visto pues "en... en... en... Echo dicen lo en ansotano dicen o," tal... cuatro cosicas que me parecen interesantes a nivel de saber que eso ha existido, pero a nivel de utilizarlo...

Bueno ya me has dicho que utilizabas la lengua solamente en momentos muy puntuales y con gente muy puntual...

S36: aquí nunca. Cuando voy a mi pueblo alguna vez pues dices alguna tontada. Alguna tontada que digo yo...

S48: es que lo que pasa es que la influencia pública nos ha llevado mucho a unificar la lengua y a intentar hablar bien. Pero si viviéramos todos en el campo corriendo, como dicen estos críos y digo yo: *as crabas, as ovejas y os chotos...*, hablaríamos ese lenguaje porque es el lenguaje de los ganaderos. Pero si hablas con gente que hoy en día se saca la pasta en el turismo pues intentas que te entiendan y ser correcto, para que no te llamen palurdo, más que nada... Y mi padre lo veía así, se murió hace cuatro años con 88 años y nos corregía constantemente y él nunca dijo nada más en aragonés.

Una de las categorías que emergen con gran claridad en los discursos analizados es la considerable carencia de información sobre la situación, evolución histórica y características del aragonés, la cual hemos recopilado bajo la categoría *ignorancia*:

S3: yo tengo 30 años, este es el 2º curso que llevo aquí, soy de Zaragoza y nunca había escuchado nunca del patués [aragonés] hasta que llegué a Benasque. El primer contacto..., me resultó curioso cuando escuchaba a alguna persona mayor, porque tampoco es que lo hable mucha gente, pero alguna persona mayor yo decía: "¿pero qué habla?!" y me acuerdo de comentarlo con algún compañero que me dijo: "esto es patués." Y yo dije: "ah, vale," pero yo no sabía que existía este idioma.

S20: yo aragonés no he visto nunca, y este es el primer año que veo que se dan clases de aragonés.

² En contextos en los que hay contacto entre lenguas, Kremmitz (1980; cit. por García Marcos 1999) distingue entre cuatro tipos de comportamientos: 1) *El autoodio*, que se resume en un desprecio de la propia lengua materna derivado del intento por identificarse con grupos de poder que utilizan la otra o las otras lenguas de la comunidad; 2) *La voluntad compensatoria*, desde la cual se asume que la lengua materna es carente de prestigio pero existe la intención de minimizar esta realidad mediante un mayor uso funcional; 3) *La solidaridad*, que se traduce en el intento de las clases más altas o prestigiosas por aproximarse a las lenguas de los estratos más bajos o dominados y 4) *La actitud abstencionista*, desde la cual el sujeto simplemente se identifica automáticamente con las formas lingüísticas características de los grupos de poder, sin que esto produzca unas reacciones antagónicas, sin manifestarse un rechazo hacia la lengua, como sí ocurre en el caso del autoodio.

S19: yo, que vengo de fuera, no sabía que existía, ¿vale?, yo me he enterado ahora de que es un dialecto, una lengua, o sea, algo de aquí, ¿eh?, y a lo mejor habré oído palabras..., no lo sé..., pero yo no lo sabía.

También encontramos estereotipos y prejuicios, fruto de la *carencia informativa*, que emergen principalmente de los discursos de los docentes con actitudes claramente negativas hacia la lengua minoritaria y que se pueden sintetizar en las siguientes afirmaciones:

- «No tiene sentido promocionar el aragonés porque es una lengua pequeña, con un escaso *número de hablantes*»:

S24: hay que tener en cuenta que el catalán es la lengua materna de varios millones de personas, pero aquí el aragonés es la lengua materna de pocas personas. A ver, pocas... Y de una zona muy concreta del Pirineo. Pero, claro, imponer una lengua en un sitio donde no es lengua materna de la gente es que eso es imposible.

- «El aragonés no es una lengua unificada; en cada valle la lengua es distinta»:

S4: pero es que yo he estado trabajando en Panticosa y es que en muchas cosas ponen el artículo "la" delante, lo ponían muchísimo ¡y eso no se usa aquí nunca! Y cuando lo decían a mí me sonaba rarísimo. Y Las Paúles es el mismo que el catalán de al lado, ¡es que es idéntico!, le llamarán patués o como quieran, pero es que es igual que el catalán...

S2: yo tampoco le veo una unidad, una unidad como *la fabla*, es que no..., es que en cada sitio...

S1: no, aquí no tiene nada que ver, nada que ver cómo hablan en Chía de como hablan aquí..., es distinto.

- «No se puede normalizar el aragonés (rotulación bilingüe, medios de comunicación, Administración) porque no es una lengua sino varios dialectos no susceptibles de unificación a través de una base estandarizada»:

S24: en cada valle... Es más, aquí, Gistaín y Plan están a cuatro kilómetros y el chistabín que yo he oído en Gistaín es distinto de que hablan..., que ves bastantes diferencias ya dentro. Vale. Y es evidente que el aragonés que se habla aquí no tiene nada o tiene muy poco que ver con el aragonés de Ansó o de Echo, ¿vale? ¿Cómo vas a unificar algo que pasa por una lengua que no es la lengua materna de nadie? ¡De absolutamente nadie!...

S10: así desde la ignorancia de lo que puedas oír cuando estás en Echo o en Panticosa... ¡Son diferentes! Y el benasqués yo creo que también tiende a ser..., por ejemplo con el de Echo..., bastante diferente. Que es muy difícil..., porque claro, "profesor de aragonés," pero ¿de cuál de ellos?, ¿no?

S11: sí, hombre, yo es que..., claro que es una lengua y las variedades, es que las variedades están de un pueblo a otro dentro del mismo valle, ¿no?

- «Hay cosas más importantes a las que la Administración debería destinar sus recursos y quedan desatendidos a causa de la dedicación que se hace al aragonés»:

S26: yo es que sigo pensando que es importante mantener eso como cultura y por allí, pero más allá... Yo creo que la política se debe dedicar también a otras cosas que son más importantes. A mí me choca por ejemplo..., ¿esto se puede decir?..., no sé si esto se puede

decir..., pero es algo que..., si yo cojo una baja una semana no van a mandar a un sustituto pero si la coge el profesor de aragonés mandan a alguien enseguida. Y pienso yo que... Es que eso..., a mí me parece muy bien que lo hicieran, pero que lo hagan para todos, porque parece ser que eso es lo que tiene importancia y lo demás no. No sé...

- «No tiene sentido mantener el aragonés porque todos sus hablantes también conocen el castellano. Es más práctico tener una sola lengua para todos»:

S27: ya está el castellano, ¿no?, ¡que nos entendemos todos! ¿no? Y las demás lenguas me gustan, la de aquí, la de allí, la del otro..., pero yo en Zaragoza pues si no lo teníamos no lo teníamos y punto. Y si hubiera tenido alguno sería el de mis abuelos que eran de un pueblo de Teruel. Y vale, y ya está. Más, no. ¿Para qué? [...] Es como lo del esperanto, por ejemplo, que por cierto a mí me parece interesantísimo eso de “una lengua única.”

- «El aragonés no es una lengua culta»:

...lo que hablábamos antes de los incentivos, que no es funcional, que no sirve para nada aprender el aragonés... Si ahora se comenzase a desarrollar una política lingüística comprometida con la lengua y por ejemplo en lo que nos toca a los docentes, que se diera un punto más en una oposición por tener conocimientos de aragonés... ¿Eso qué os parecería?

S28: a ver..., como idioma, vale, pero es que estamos llevándolo al nivel de una lengua oficial casi..., para que tenga un punto. Porque, vale, con el inglés te dan un punto y con el francés te dan un punto, ¡pero estamos hablando de lenguas oficiales! Y es que lo estamos como llevando a un nivel más culto, creo yo..., ¡que es una lengua más autóctona, de la zona...!, ¿no? Creo, ¿eh?, desde mi corta entendencia...

- «Iniciar una labor de revitalización del aragonés sería crear un problema que ahora no existe, como en el caso de otros territorios plurilingües»:

S24: pero en Cataluña... a ver... En el País Vasco es distinto, pero en Cataluña si hay siete millones de habitantes tres millones han nacido con su lengua materna siendo el catalán; un poquito distinta en Gerona que en Tarragona y tal, pero hablan catalán; vale. El caso de Aragón es completamente distinto... En el País Vasco, claro, la provincia de Álava era muy distinta y tal y cual... Vale, pero también hay mucha gente que sigue hablando simplemente español. En Vitoria y en zonas así, y no pasa absolutamente nada. Aquí es que ¡no vamos a inventar un problema si no lo hay!

Ya entrando en la descripción de la situación mayoritaria, destaca un ambiente de *indiferencia*, asociado principalmente a la situación extraescolar de esta materia en la mayor parte de los centros en los que se enseña, lo cual genera una situación de evolución inerte en la que el aragonés no cuenta con una presencia definida, con un lugar claro entre el claustro, pero tampoco parece llegar a causar una molestia entre el resto de docentes. Estos incluso llegan a tener cierta simpatía hacia la lengua minoritaria, aunque en muchas ocasiones desde un punto de vista que hemos denominado como *folklórico*, anacrónico, unido a tópicos y estereotipos como la música tradicional, los juegos populares, los poemas y cuentos tradicionales, los oficios y costumbres de antaño, etc.:

S42: un poco por conservar lo que... el patrimonio. Es que, claro, en esta zona hay pueblos que lo hablan y tienen palabras que las utilizamos normalmente, o los abuelos... pero, claro, yo también pienso que aprenderlo como lengua de uso, más que como lengua de uso como puedas pretender aprender el inglés para pues decir, pues voy de viaje, mantengo una conversación... con un propósito comunicativo, pues el aragonés yo lo veo más como conservación del patrimonio, yo lo veo así, de la cultura, porque yo veo muy utópico que podamos llegar a comunicarnos en aragonés la gente. Lo veo así, a lo mejor luego nos sorprende y resulta que luego hablamos todos (*rie*), no sé... Pero...

Sin embargo, esta situación indiferente, relajada, tolerante, que encontramos en los centros en los que el aragonés se imparte de forma extraescolar, tiende a cambiar significativamente en el momento en el que se plantea la posibilidad de introducirlo en el horario lectivo, despertando entre la mayor parte de los claustros reacciones negativas que se vinculan a un sentimiento de *amenaza* a sus condiciones laborales, principalmente entre el profesorado interino, el cual supone un gran porcentaje del total de maestros altoaragoneses:

S11: en Primaria tampoco se iba a sacar en horario escolar porque allí los compañeros yo sí que recuerdo que tampoco queríamos que del horario escolar se sacaran esas horas para el aragonés [...] quitar de otras áreas que siempre vamos con más presión, ¿no?, a nivel de cubrir programaciones y..., y quitar una hora de lengua o de Cono de entonces, siempre dices: “¿y de dónde sacamos esa hora? Si la quiero poner de aragonés tiene que salir de otra área” y, claro, pues todos defendemos nuestra área, Educación Física defendemos nuestra área y cada uno la suya, claro... Y a lo mejor pues como extraescolar al no verle..., nunca se ha opuesto nadie, pero para hacerla curricular no se veía. En detrimento de las demás, claro.

También encontramos una *concepción instrumental* del aprendizaje, en general, y del de las lenguas, en particular. Esta se hace especialmente perceptible cuando se plantea la posibilidad de dar al aragonés un mayor estatus en las aulas. Esta ideología es perceptible incluso en el caso de las personas con actitudes favorables hacia el aragonés, quienes muestran un alto grado de *interés condicionado* (actitudes positivas hacia el aragonés, pero sin llegar a aprenderlo o utilizarlo debido a su escaso valor en el plano económico-laboral):

S2: (*rie*). Yo lo del reciclaje, si entrase dentro de la formación, pues bueno... Yo también lo valoraría y depende de cuando surgiese y las circunstancias personales, como cualquier otro curso. Pero vamos, a mí interesante me parece... Si sobre todo luego tuviera una utilidad en el cole... [...] si tuviera facilidad o tiempo sí que lo aprendería, pero no tengo ni facilidad ni tiempo, entonces no está todo en mi mano, pero si no claro que lo aprendería... Y si me obligasen pues claro que lo aprendería...

La *indiferencia* generalizada a la que aludíamos con anterioridad respecto a los claustros también se refleja de forma específica en la mayor parte de los *equipos directivos*. Así, estos, cumpliendo con la legislación vigente, en los centros donde el aragonés es una materia extraescolar, no solicitan ninguna *documentación, programación* o estructuración de objetivos y contenidos de la

materia a los maestros, y en algunos casos ni siquiera existe en el centro un registro de datos básicos como la evolución del número de alumnos que han cursado aragonés a lo largo de los años:

S15: sería bueno reglarlo porque al ser una extraescolar..., el obligar al profesor de aragonés a darle un informe trimestral al alumno de lo que ha hecho en aragonés vendría bien porque así nosotros también tendríamos un registro, porque no tenemos un registro de nada. Lo que sí que tenemos es algunos números que nos han ido pidiendo pero luego ya no se ha archivado porque como es una extraescolar y si no te piden nada pues es que eso se ha ido dejando. Y es que eso habría que retomararlo porque sí que sería bueno tener un registro y un poco obligar en el tema de los informes trimestrales porque es que además vendría bien porque verían una cierta obligat..., no obligatoriedad pero una cierta seriedad en el tema.

Resulta, en el caso de los equipos directivos, significativamente perceptible la consideración de la presencia de un docente de aragonés en el centro como un mero 'recurso humano extra' para la realización de labores de apoyo al resto de áreas:

P22:QU:22:16: S16: le pones al aragonés solo dos horas y como nunca han dicho nada... Y el problema es que como es en horario de comedor y tampoco es que haya habido nunca grupo para hacer 3º y 4º y 5º y 6º separados, se hace de 3º a 6º. Pero es que igual tienes 20 críos y claro, no vas a hacer dos grupos de 10 porque es que vamos muy justos de personal y hay que economizar horas. Entonces si tienes 20 de 3º a 6º y 15 en el grupo de 1º y 2º pues así se quedarán, yo no te voy a poner dos grupos los 15, uno de siete y otro de ocho, porque te voy a quitar una hora de los apoyos que haces en el centro que lo necesito más a lo mejor. // *¿Igual la plaza de aragonés ha servido un poco al centro...?* // S15: sí, ha sido comodín, ha sido comodín.

Solo en el caso de localidades en las cuales existe una presión por parte del entorno local (lengua viva) o de las familias (bien porque el aragonés todavía es su L1/L2, bien porque tienen un especial interés y compromiso con la lengua), encontramos actitudes destacadamente positivas en el caso de los equipos directivos:

S8: yo es que como llegué aquí y era la única que no sabía patués, pues es que lo aprendí. Y bien, sin más, sin problema... No es que me obligase el contexto, pero es que si tú te vas a vivir a otro sitio es que tienes que adaptarte a lo que hay en el otro sitio, ¿no? Pues eso, sin problema... [...] solo hay que remitirse a la realidad; aquí en Benasque hacen un festival de patués en el que dan unos premios cada año porque hacen un concurso literario en patués. ¡Y está el palacio a tope, de críos, de familias, de padres, de abuelos..., de todo! Porque es que es una cosa que la gente de aquí la vive un montón.

En este sentido, resulta especialmente importante destacar que el aragonés tiene un lugar en el horario escolar en estos centros donde las familias ejercen una presión y también en los que el equipo directivo destaca por sus actitudes de compromiso respecto a la enseñanza del aragonés:

S23: nada, yo porque..., por los padres, porque llegas y te dicen que se da aragonés y llaman a la profesora de aragonés para decirme tal... Y claro, yo qué voy a decir, yo no voy a venir tampoco de un día para el otro a querer cambiar algo que no... Porque vamos, yo sí que lo veo bien que lo den [...] si se quitara de aquí la asignatura de aragonés las familias lo notarían y les molestaría, sí, sí, seguramente. Aquí ya les quitaron francés y ya les molestó... Entonces pues seguramente les molestaría, sí.

Respecto a los segundos, es especialmente significativa la evolución de un centro en el que el equipo directivo ha sido estable a lo largo de más de una década, sus tres miembros tienen raíces en el Alto Aragón y valoran el aragonés de forma positiva y, además, consideran que el multilingüismo es uno de los pilares de la filosofía educativa de su centro escolar:

¿Y quién ha tirado del carro del aragonés a lo largo del tiempo? Porque este cole ha sido uno en los que ha habido una evolución del aragonés a lo largo del tiempo...

S29: pues en un principio, en un principio el equipo directivo. El equipo directivo, que tenía claro esto y una de las señas de identidad del proyecto de centro, del proyecto educativo de centro, es la identidad con lo aragonés: cultural, lengua, costumbres... Y en un principio fue el equipo directivo [...]. Mira, la propuesta de hacer aragonés en horario lectivo partió del profesor de aragonés, que fue asumida por la dirección del centro y el equipo directivo dijo que adelante. Pero la propuesta de hacer aragonés en horario lectivo con el planteamiento que os contaba de hacerlo como alternativa a la religión pues fue una iniciativa suya, acogida y respaldada pero fue suya [...] tenemos que pelear por conservar culturalmente las formas de hablar que tenían nuestros antepasados, creo que es nuestra obligación también. Es nuestra responsabilidad y es nuestra obligación [...] mantener culturalmente nuestras raíces, las formas de hablar, y eso va vinculado también a las tradiciones y costumbres, por supuesto, de nuestros antepasados, de los que estuvieron aquí antes que nosotros. Y es nuestra obligación y responsabilidad mantener todo esto.

Respecto a los equipos directivos, destaca también el gran peso y capacidad de *influencia* que tienen a la hora de determinar las actitudes generales del claustro con respecto al aragonés, así como en el momento de decidir el lugar que tiene que ocupar esta materia en el proyecto curricular del centro:

S13: el equipo directivo es fundamental para fomentar, pero lo que decía antes K., al final el equipo directivo simplemente...

S12: hombre, pero también es como todo, si se "vende," que no es "vender"... Seguramente..., alguien que esté allí, allí, como ahora los políticos, que los que están en duda pues se decantan. Eso sí que es así...

S13: claro, no es vender, si se fomenta si se incentiva, si se le da importancia entre la gente de peso..., el de la duda igual tirará para adelante... *Marketing*, sí, sí...

S13: claro está, mi opinión es que si en un equipo directivo se ve interés, lo que decía S. antes, los demás... [...]. Entonces si se ve en el equipo directivo un interés para que salga delante pues todo aquel indeciso que a veces siempre es el "no" pues puede ser el "SÍ". Y aquí hay "X" personas que a veces no nos hemos manifestado por lo que sea, por X historias, pues también te manifestarías porque ya sabes que primero habla uno y tal y luego poco a poco, porque somos así la raza humana...

Un factor clave para la explicación de esta situación actitudinal es el abandono que ha tenido la enseñanza del aragonés por parte de las

administraciones. Así, el panorama parece que podría cambiar significativamente si se llevaran a cabo acciones de *sensibilización, información y apoyo* a los centros para desarrollar de un modo decidido la enseñanza del aragonés, si se dotara a esta lengua de un mayor estatus y funcionalidad entre los docentes, así como si se facilitara su aprendizaje en las actividades de formación continua del profesorado:

S22: tuve que llamar yo al principio al poner los horarios, para saber si el horario sería el mismo o distinto, quién vendría, porque claro, vienen de L. de dos coles distintos y la chica de aragonés sabía que no venía de S. pero no sabía de dónde venía... Llamé al servicio provincial y no sabían nada, me dieron otro teléfono, llamé a un señor... ¡es que fue un caos total! (*ríe*). Hasta que al final no sé si fue la anterior maestra que me dijo: "llama a T." y ya en T. me explicaron, pero tuve que ser yo la que tuvo que llamar a mil sitios y ya te digo que es que en el servicio provincial ni sabían... [...] al principio fue un caos, es que no sabía a quién recurrir porque ya te digo que es que en el servicio provincial cero, ¡cero!

S15: pues hombre, pues por lo menos que se aclaren. Si eres un centro donde la influencia del uso del aragonés te incumbe pues lo normal es que te digan que te van a facilitar y te van a preparar el centro de modo que puedas meter el aragonés dentro de las clases. Es que nosotros ya hicimos un proyecto en su día y que nos lo rechazaran... Y ahora vienen diciendo que lo metamos dentro y es que no sé, que te quedas diciendo..., que es que de la noche al día ha habido un movimiento con el aragonés que vamos, que ha sido impresionante. Y es que el tema de currículum del aragonés es como ocurre con el tema de las lenguas en Aragón en general, que nadie se aclara y nadie te dice cómo es el modelo para meterlo dentro de las clases. No te dicen si tienes que meter esto, esto, o esto otro. Pero es que no te dicen nada más...

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, podemos decir que la situación (mayoritariamente) *extraescolar y extracurricular*, así como la falta de *información y sensibilización* por parte de las administraciones, son los factores que explican el desarrollo de las actitudes mayoritarias hacia el aragonés por parte de los docentes y de los equipos directivos en buena parte de los centros, las cuales también están especialmente determinadas por su procedencia y grado de contacto con el aragonés y/u otras lenguas minoritarias del Estado. En resumidas cuentas, el lugar excepcional, ambiguo, que ocupa la materia, así como el profesor de aragonés en el claustro (diplomado en Magisterio y contratado por la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, pero desarrollando una enseñanza no curricular y principalmente extraescolar), repercuten directamente en su *estatus* de forma negativa:

S15: el estatus del aragonés... Respeto sí que hay, respeto sí que hay..., o sea, nadie se mete con el aragonés, pero..., también... [...]. Respeto, respeto hay, ¿vale? ¡Ahora!, no se meten ninguno a arrimar el hombro o ver lo que están haciendo. Eso muy poca gente, hay uno pero que de forma puntual. Cuando por ejemplo para preparar el día de las lenguas el de aragonés está más apurado porque solo tiene dos horas y pide ayuda en algún grupo al tutor y eso pues entonces no hay problema. Pero si no, no... Nada, es como un añadido allí que está, que se ve el añadido allí pero que no moleste.

...volviendo al claustro, ¿por qué no han venido los compañeros?

S57: por tiempo (*ríe*). Por tiempo, sí, sí... No, por tiempo y porque yo creo que no hay una..., o por lo menos lo que yo veo, que no hay una "opinión sobre." Ahora mismo es una extraescolar más, es como si viniera el maestro de jujitsu de Japón y viniera aquí y nos dijera: "¿qué opinión tienes del jujitsu?". Pues claro, yo tendría mi opinión pero igual no..., no sé, yo creo que no hay de como que es algo que va a llegar en un momento, en un período corto, o sea, que no es algo que vaya a ser para ya. Entonces, como es algo que no va a ser para ya entonces pues la gente..., no digo que pasen pero que dicen: "bueno, no me preocupa, tengo cosas más importantes."

Finalmente, hemos de señalar que las ausencias en los grupos de discusión realizados en los centros resultan especialmente relevantes para comprender el clima mayoritario entre los docentes (de indiferencia, inercia y/o actitudes desfavorables):

S13: ¡bfff! Yo no soy nadie para valorar las actitudes de mis compañeros... Pero es que no hay interés, bajo mi punto de vista. O hay un interés muy... Somos 34 maestros y ahora estamos aquí dos sentados... Eh..., yo creo que no hay mucho más que decir. Falta K. por motivos supongo que familiares porque tiene que bajar siempre a los niños a Sabiñánigo, que es la persona que se implica bastante en ese tema... y había otra chica que también tenía interés..., pero en líneas generales..., no mucho, desde mi punto de vista, pero que tampoco...

En términos generales, todo lo expuesto termina por generar un estancamiento de la situación del aragonés en los centros, lo cual explica el lugar anecdótico, secundario, no susceptible de irritar a familias y docentes, que ocupa esta lengua. Una situación cómoda para los equipos directivos y que atiende a las preferencias de unos claustros integrados por un gran porcentaje de docentes interinos (sin plaza fija) que, en buena medida, entienden la evolución de la enseñanza del aragonés como una amenaza laboral que puede afectar a su especialidad docente. Esta situación inerte se justifica por parte de los equipos directivos como una mera «adaptación» al contexto, a las expectativas, demandas y anhelos de las familias, bajo argumentos sostenidos por un discurso basado en la «buena voluntad»:

S26: es eso, es que..., o sea, claro, si lo ves como algo prioritario para trabajar, que les facilita el acceso a un trabajo, ¿no?... pero es que las familias... Otra cosa es que si me vienen ahora todas las familias con todas las firmas diciendo que quieren aragonés en horario lectivo, pues ningún problema porque las que mandan son las familias. Pero eso, si se planteara habría mucha dialéctica y habría más contras que pros, por ejemplo de mucha gente que diría: "sí, pero ¿qué asignatura vamos a quitar?, ¿de dónde se coge esa hora para el aragonés?".

S57: ¿Dices que empiecen el año que viene con Primaria? No. Mi sensación ahora mismo es que no. No.

¿Y es por el tiempo?

S57: principalmente. Por el tiempo y porque no es algo común a todo el mundo. Es lo que digo, si te obligaran pues no quedarían más cojones y..., y no habría problema porque es lo que hay. Pero si fuera una cosa que hubiera que consensuar y demás yo creo que habría muchas voces en contra, por el hecho de que hay mucha gente que no se ha apuntado a la extraescolar o... Entonces, que pase a ser en Primaria una asignatura yo ahora mismo digo

que ni de coña. Pero como extraescolar sí, o eso espero. Espero que sí. No sé, y con los críos que pasen este año ellos van a seguir queriendo hacer porque de momento están muy contentos, muy contentos.

Actitudes positivas	Contacto lengua (factor afectivo / identidad)	Estatus de la lengua en el centro	
	Experiencia laboral territorios multilingües		
	Integración territorio / cultura		
	Reivindicación (mejora / dignificación enseñanza)		
	Interés aprendizaje		
Actitudes negativas	Contacto lengua (nulo)		
	Autoodio		
	Ignorancia / desconocimiento		Actitudes del equipo directivo del centro
	Prejuicios		
	Percepción amenaza		
Actitudes neutras	Contacto lengua (escaso/nulo)		
	Indiferencia / ausencia de actitud		
	Ideología instrumental (L2/L3)		
	Percepción amenaza		
	Ignorancia / desconocimiento		
	Visión folklórica		

Tabla 1. Principales categorías emergentes en el análisis

4. CONCLUSIONES

En términos generales, podemos decir que las actitudes mayoritarias de los docentes de los centros participantes en nuestro estudio se pueden resumir en la valoración de la lengua aragonesa *per se* desde una perspectiva neutral con cierta tendencia favorable. De este modo, podemos decir que mayoritariamente encontramos actitudes de indiferencia y de lo que denominamos como actitud de *interés condicionado* hacia el aragonés. Con este concepto nos referimos a un clima de aceptación y cierta simpatía hacia la lengua; una actitud que, sin embargo, no se traduce en acciones efectivas en pro de su salvaguarda debido a su escaso valor desde un punto de vista *instrumental*, muy similar a la constatada por Sima y Perales (2015) respecto a la lengua maya entre los jóvenes monolingües hispanohablantes de la región mejicana de Yucatán. De este modo, encontramos una posición mayoritaria en la que no se percibe la recuperación y salvaguarda de la lengua minorizada como un asunto que se deba abordar por iniciativa personal, sino como una labor ajena, que debe acometer exclusivamente su comunidad de hablantes.

Las actitudes positivas hacia el aragonés son mucho más evidentes, llegando a traducirse en actuaciones concretas de formación y uso de la lengua, cuando el sujeto lo entiende como parte de su identidad, así como cuando existe un lazo afectivo derivado del contacto con esta lengua como realidad viva, tal y

como se ha constatado en el caso de otras lenguas minorizadas como el asturiano en España (cf. González-Riaño y Armesto 2004 y González-Riaño 2005). También está vinculada a las actitudes claramente favorables hacia el aragonés y su desarrollo escolar, aunque no tanto a una predisposición a la acción en pro de su salvaguarda, la posesión de una conciencia plurilingüe, la cual se encuentra entre los docentes procedentes de otras comunidades del Estado con lenguas propias o entre aquellos que han ejercido su profesión en territorios que cumplen esta característica.

A tenor de los resultados de nuestra investigación, consideramos que, en términos generales, el proceso histórico de dominación de la minoría lingüística aragonesohablante dentro del ámbito escolar se refleja en dos niveles y por parte de instituciones que ocupan diferentes posiciones en la escala jerárquica del poder educativo. En primer lugar, existe un marco legislativo desarrollado por el poder político dominante que, caracterizado por el *discurso de la buena voluntad* que se da en los procesos de *violencia simbólica* (Bourdieu 1999), parece otorgar una serie de derechos a la comunidad aragonesohablante pero de un modo ambiguo, sin asegurar su puesta en práctica. Así, el acceso a la enseñanza del aragonés no supone una posible elección por parte de las familias y/o los niños, sino que depende de cada centro educativo. Esto significa que la asignatura se oferta únicamente en los centros que demandan su impartición, en los cuales pesa de un modo definitivo la ideología lingüística del equipo directivo. Y, dentro de un esquema de ordenación jerárquica del poder de decisión sobre el proceso de enseñanza, entendemos que la escuela, su cuerpo docente, es la encargada de desarrollar el segundo proceso de dominación, mediante la negación a la introducción de la materia de aragonés o mediante su introducción parcial, acordada sin tomar en cuenta las expectativas de las familias o del alumnado. De este modo, y en coherencia con la teoría de Bourdieu (1999), de nuevo bajo un discurso legitimador, el de la *buena voluntad*, los equipos directivos y claustros parecen defender el modo en el que el aragonés se ha introducido en sus escuelas manifestando que es el más adecuado a las circunstancias sociolingüísticas de un territorio en el que la lengua aragonesa ocupa un lugar minoritario y, por ende, que el modelo implementado es el más acorde a las expectativas que consideran mayoritarias entre la comunidad educativa. Sin embargo, en términos de la Teoría de la Dominación desarrollada por el autor francés, la realidad de esta situación, lo que proporciona al cuerpo docente, así como a la comunidad lingüística dominante que ostenta el poder político, es un mantenimiento del *statu quo* en el mercado simbólico, donde sostiene su posición superior sirviéndose de la reproducción de su estructura de valores y significados. En coherencia con ello, el aragonés ocupa un lugar anecdótico, secundario, en la escuela, e incluso sus propios hablantes se convierten en ocasiones en portadores de los discursos, los símbolos, que la mayoría dominante asocia a esta lengua, los cuales apelan a su anacronismo e inutilidad, todo ello en un proceso similar al que expone Bourdieu (1999) en su teoría. El ámbito educativo se convierte, de

este modo, en un reflejo a microescala de las relaciones de poder, de la realidad, a un nivel más amplio, social. Así, la comunidad dominante en el centro (el claustro y equipo directivo, en su mayoría hablantes de la lengua dominante) excusan sus acciones y actitudes desfavorables o indiferentes respecto al progreso del aragonés en la enseñanza por medio de una serie de *prejuicios* que en ocasiones enmascaran sus propios intereses profesionales, los cuales les llevan a entender la promoción del aragonés en el ámbito educativo como una amenaza a su situación laboral.

Sin embargo, en los lugares en los que una postura claramente proclive al desarrollo educativo del aragonés es la que ostenta al menos una parte del poder (en la dirección del centro), los resultados son más positivos para la lengua, aunque esto se da en lugares y situaciones muy concretas y puntuales. De este modo, vemos que, por norma general, cuando se introduce el aragonés en un centro educativo, es porque un docente concienciado con su salvaguarda ocupa un lugar decisivo en el grupo de poder dominante en el centro, en el equipo directivo, lo cual hace que ostente una cierta cota de poder que le permite dar cabida (en cierta medida) a esa entrada de la lengua propia en las aulas.

Entendemos la situación del aragonés en la enseñanza Infantil y Primaria de las escuelas altoaragonesas como un proceso anecdótico, *quasi* estático, movido por la inercia que supone la presencia de unas actitudes neutrales hacia la lengua aragonesa *per se*, y pendiente de un finísimo y frágil hilo susceptible de ser roto con la misma facilidad con la que se interrumpe la transmisión familiar de esta lengua en nuestros días.

De todas formas, es evidente que la evolución a lo largo de estas dos décadas de presencia del aragonés en la escuela ha tenido una tendencia positiva. De este modo, como señalábamos al principio, ha sido recurrente la emergencia en nuestro trabajo de campo de lo que hemos denominado como actitud de *interés condicionado* hacia el aragonés, una actitud de afecto y/o simpatía hacia la lengua que, debido a su escaso valor instrumental, no se materializa en conductas comprometidas con su salvaguarda. Por otra parte, podemos confirmar que el cuestionamiento de la existencia del aragonés como lengua se ha conseguido erradicar de forma mayoritaria en nuestros días entre la población con estudios superiores, como es el caso de los docentes.

Sin embargo, es evidente el relevante papel que la administración autonómica tiene en la labor de salvaguarda, revitalización y promoción del aragonés. En relación a ello, hemos encontrado la carencia de modelos lingüísticos, referentes a nivel social, en estratos cultos y ámbitos de difusión masiva de información como son los medios de comunicación autonómica. El contacto con este tipo de referentes puede ser clave para el desarrollo de actitudes claramente positivas hacia el aragonés tanto en el caso de los herederos del idioma como en el de las personas que puedan tener una cierta inquietud, ese *interés condicionado*, hacia el conocimiento de la lengua aragonesa. En este sentido, también cabe señalar que, como se ha constatado, en ocasiones emerge la

identificación errónea del aragonés con modelos tintados por el prejuicio, el tópico y/o el folklorismo como son las identidades baturras, personalizadas en el hombre de avanzada edad, rural, rudo, ignorante y escasamente alfabetizado; modelo del carácter o la identidad supuestamente aragonesa que se ha mostrado de un modo recurrente a través de los medios de comunicación y del cine, sobre todo a lo largo del siglo XX.

Parece evidente que el principal obstáculo para el desarrollo de la enseñanza del aragonés es el estatus que tiene la materia dentro de la mayor parte de los centros educativos, así como a nivel social e institucional. La representación que la comunidad educativa elabora sobre el aragonés se ve claramente influenciada no solo por el estatus de la lengua en un macronivel social-institucional sino también por el lugar que ocupa en el ámbito educativo (micronivel). Esta situación es habitual en el caso de las lenguas minoritarias y/o minorizadas que no cuentan con un espacio en el ámbito educativo como vehículos de la enseñanza (cf. Sallabank 2013).

Es evidente que la mejora de la enseñanza de esta lengua minorizada pasa por el desarrollo de acciones encaminadas a fortalecer su estatus tanto en el contexto educativo como a nivel general, social, bajo una labor de planificación lingüística en la que la normalización y el acceso a la información sobre las lenguas propias puedan contribuir a terminar con los prejuicios lingüísticos que todavía hoy encontramos en una parte de los docentes, principalmente entre los monolingües y sin un contacto afectivo con el aragonés. Este tipo de prejuicios se han encontrado a lo largo de las últimas décadas en otros contextos plurilingües del Estado y, de este modo, tras un completo repaso a la literatura sobre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias del Estado español, Lasagabaster señala que diversos autores han

constatado fehacientemente la necesidad de facilitar y fomentar el conocimiento sobre las lenguas minoritarias y sus culturas, ya que las actitudes de parte de la población monolingüe hacia las mismas dejan mucho que desear. (Lasagabaster 2003: 546)

Asimismo, teniendo en cuenta el importante peso que el sistema educativo tiene en la determinación de actitudes favorables hacia estas lenguas, este mismo autor destaca que existe la

necesidad de que en el currículum se incluyan cursillos o seminarios sobre la diversidad cultural y lingüística, ya que la percepción, las actitudes y, sobre todo, el conocimiento que se tiene de estas minorías es, en general, lamentable. (Lasagabaster 2003: 547)

En relación a ello, cabe señalar que buena parte de los prejuicios registrados en nuestro trabajo están asociados a una carencia de información sobre la lengua aragonesa, hecho que se traduce en ocasiones en una situación de *ausencia de actitud*, pero también, en una parte de los casos, en la aceptación de una serie de prejuicios hacia el aragonés extendidos en el entorno próximo como afirmaciones válidas y correctas sobre la lengua, sus características y su situación

sociolingüística. Vista esta situación, hacemos nuestras las citadas palabras de Lasagabaster, en este caso en lo que respecta a la formación de los futuros maestros del territorio aragonés.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, C. (1992), *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BIGOT, M. (2010), *Apuntes de lingüística antropológica*, Santa Fe, Universidad Nacional de Rosario.
- BOURDIEU, P. (1999), *Language and symbolic power*, Cambridge, MA: Polity Press.
- CAMPOS, I. (2015), «Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria», *Sintagma*, 27, 43-59.
- CONTE, Á., CORTÉS, CH., MARTÍNEZ, A., NAGORE, F. Y VÁZQUEZ, CH. (1977), *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*, Zaragoza, Librería General.
- COSTA, A., CONSOL, J. Y RIBERA, P. (2005), «Estudi sobre la formació multicultural i multilingüe dels estudiants de Magisteri», *Lenguaje y Textos*, 23, 7-18.
- CRYSTAL, D. (2000), *Language death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL GOBIERNO DE ARAGÓN (2018). *El aragonés o lengua aragonesa* [en línea]. Zaragoza, 2018 [Fecha de consulta: 02/11/2018]. Disponible en: <<http://www.lenguasdearagon.org/el-aragones/>>.
- FALCÓN, P. M. Y MAMANI, L. A. (2017), «Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población asháninka y bajo chiraní», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115.
- GARDNER, R. C. Y LAMBERT, W. (1959), «Motivational variables in second language acquisition», *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine.
- GONZÁLEZ-RIAÑO, X. A. (2005), «Uso e importancia de las lenguas en Asturias», *Cultura y Educación*, 17(3), 283-298.
- GONZÁLEZ-RIAÑO, X. A. Y ARMESTO-FERNÁNDEZ, X. (2012), «Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias», *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- HUDSON, R. (1981), *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- HUGUET, Á. (2006), *Plurilingüismo y escuela en Aragón*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- JANÉS, J. (2006), «Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132.
- LASAGABASTER, D. (2003), *Trilingüismo en la enseñanza*, Lleida, Milenio.
- LASAGABASTER, D. Y HUGUET, Á. (2007) (eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes*, Clevedon, Multilingual Matters.
- LAGOS, C. (2012), «El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-184.
- LOREDO, X., FERNÁNDEZ, A., SUÁREZ, I. Y CASARES, H. (2007), «Language use and attitudes in Galicia», en *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use*

- and attitudes*, Lasagabaster, D. y Huguet, Á. (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 40-64.
- LORENZO, A., LUACES, R., PIN, X. M., SÁNCHEZ, P., VAAMONDE, A. Y VARELA, L. (1997), *Estudio sociolingüístico da Universidade de Vigo: Profesores, P.A.S. e Estudiantes*, Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- MCMILLAN, J. Y SCHUMACHER, S. (2005), *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid, Pearson.
- NAGORE, F. (2002), «El aragonés hablado en el Altoaragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística», en *Actas/Proceedings del II Simposio Internacional sobre o bilingüismo de 23-26 octubre en la Universidad de Vigo*, Lorenzo, A., Ramallo, F. y Rodríguez, X. P. (coords.), Vigo, Universidad de Vigo, 967-987.
- ROJO, G. (1979), *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B. en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE-Universidad.
- SALLABANK, J. (2013), *Endangered Languages: Attitudes, Identities and Policies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SIMA, E. Y PERALES, M. (2015), «Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida», *Península*, 10(1), 121-144.
- STAKE, R. (2007), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (2000), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. Y VALLE, J. (2010), «Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo», *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- WITTIG, F. (2009), «Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos», *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 135-155.
- WURM, S. (1998), «Methods of language maintenance and revival, with selected cases of language endangerment in the world», en *Studies in Endangered Languages*, Matsumara, K. (ed.), Tokio, Hituzi Syobo, 191-211.
- YIN, R. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Londres, Sage Publications.