

## Explorando las oportunidades de la lengua *minorizada* en la escuela. Una investigación cuantitativa sobre actitudes hacia el aragonés<sup>1</sup>

*Exploring the opportunities for the minoritized language in the school. A quantitative research on attitudes towards Aragonese language*

**Iris Orosia Campos Bandrés**

Universidad de Zaragoza  
España

**Rosa María Tabernero Sala**

Universidad de Zaragoza  
España

ONOMÁZEIN 47 (marzo de 2020): 113-157

DOI: 10.7764/onomazein.47.04

ISSN: 0718-5758



**Iris Orosia Campos Bandrés:** Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca, Universidad de Zaragoza, España.

| E-mail: [icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es)

**Rosa María Tabernero Sala:** Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Campus de Huesca, Universidad de Zaragoza, España.

| E-mail: [rostab@unizar.es](mailto:rostab@unizar.es)

Fecha de recepción: febrero de 2018

Fecha de aceptación: agosto de 2018

## Resumen

Aragón es una de las comunidades autónomas plurilingües de España. A diferencia de otras comunidades del Estado, en este territorio la protección de las lenguas minoritarias cuenta con una escasa trayectoria, la cual se ha intensificado desde 2015, con la creación de la primera Dirección General de Política Lingüística. Asimismo, en 2018 se cumplen dos décadas de la entrada de la lengua aragonesa en algunas escuelas de la provincia de Huesca. Sin embargo, apenas existen datos sobre la situación y perspectivas de esta lengua minorizada en el ámbito educativo. La investigación que presentamos indaga en los factores que determinan las actitudes hacia el aragonés de las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria, así como en el valor que otorgan a la lengua minorizada en el ámbito educativo. Los resultados muestran la presencia de una actitud mayoritaria neutral con tendencia positiva, así como el influjo significativo de variables como la procedencia y el contacto con esta u otras lenguas minoritarias.

**Palabras clave:** lengua aragonesa; lengua minorizada; actitudes lingüísticas; planificación lingüística.

## Abstract

Aragón is one of the plurilingual regions of Spain. Unlike other regions of the State, in Aragón, the protection of the minority languages has a short trajectory. This protection has been intensified since 2015, when the first regional institution in charge of language planning was created. Furthermore, 2018 marks the 20th anniversary of the introduction of Aragonese language in some schools of Huesca province. Nevertheless, there is still few scientific data about the situation and prospects of this minoritized language in the educational area. Our research is focused on the main factors that determine the attitudes towards Aragonese among the families of primary education children. The results show a neutral attitude with a positive trend towards Aragonese. Moreover, the significant influence of some factors like the provenance and the previous contact with Aragonese or other minority languages has been noted.

**Keywords:** Aragonese language; threatened language; linguistic attitudes; language planning.

---

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.

## 1. Introducción

Aragón es una de las comunidades con mayor riqueza lingüística del Estado español. Dentro de sus fronteras se hablan la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y dos lenguas propias, el aragonés y el catalán, ambas en una situación de minoritariedad y minorización. La lengua aragonesa, a diferencia de la catalana, pertenece a la categoría de *unique minority languages* (Extra y Gorter, 2008), dado que se utiliza exclusivamente dentro de las fronteras de Aragón, en concreto en el norte de la provincia de Huesca<sup>2</sup>.

En términos generales, se considera que el proceso de sustitución lingüística del aragonés se ha completado paulatinamente en una gran parte del territorio de la provincia de Huesca desde inicios del siglo XX (Nagore, 2002). Así, el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* elaborado por la UNESCO (Moseley, 2010) otorga al aragonés el nivel 2 de peligro, lo cual se traduce en una situación de ruptura de la transmisión generacional de la lengua. La carencia de un censo lingüístico oficial de hablantes de aragonés dificulta la determinación de su vitalidad, aunque los datos recopilados en 2011 a través de dos preguntas incorporadas al censo oficial de habitantes de Aragón reflejan un total de 56.235 personas que declaran conocer el aragonés, de las cuales 25.556 se pueden considerar *hablantes activos* de esta lengua, lo cual supone aproximadamente el 4% de la población total de la comunidad autónoma de Aragón (Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón, 2018).

Durante las últimas décadas, han sido muchos los territorios a nivel estatal, europeo e internacional que se han centrado en el desarrollo de políticas lingüísticas enfocadas hacia la protección y promoción de sus lenguas regionales o minoritarias. Así, en coherencia con las recomendaciones de expertos (Fishman, 1991) e instituciones como el Consejo de Europa (2010a y 2010b), la UNESCO (2003) o el Parlamento Europeo (2013), la mayor parte de estas políticas han tomado el ámbito educativo como terreno decisivo de actuación para la salvaguarda del patrimonio lingüístico.

Sin embargo, en Aragón, el tardío reconocimiento de la realidad trilingüe de la comunidad, junto a la escasa presión ejercida por unas comunidades lingüísticas catalanoparlante y, sobre todo, aragonesohablante, pequeñas y dispersas en el territorio, ha derivado en el desarrollo de una educación *asimilacionista* (cf. Skutnabb-Kangas, 1988) de las dos lenguas propias por parte de la lengua mayoritaria y única oficial en Aragón, el castellano.

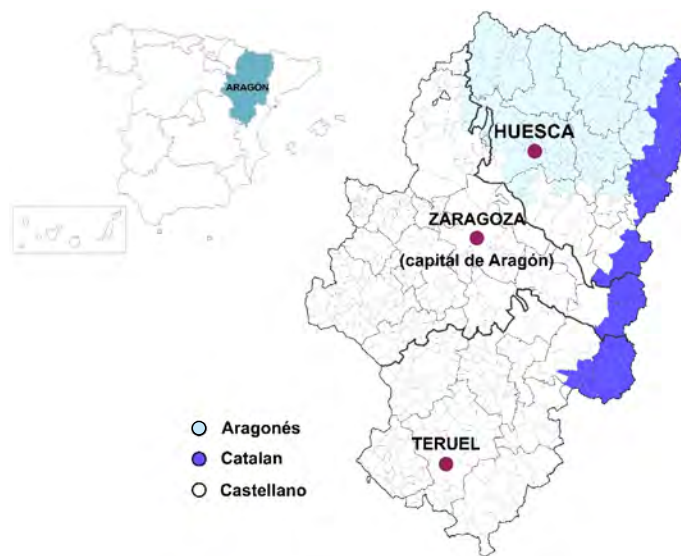
---

2 A lo largo del presente artículo utilizaremos la expresión “Alto Aragón” para referirnos a la provincia de Huesca y “población altoaragonesa” para referirnos a sus habitantes, dado que son denominaciones frecuentemente utilizadas para hacer referencia a este territorio y las personas que lo habitan.

En lo que respecta a la labor ejercida por las instituciones aragonesas, no fue hasta 1999 cuando el aragonés quedó reconocido en la legislación autonómica bajo su glotónimo, a través de la ley de patrimonio cultural de Aragón. En 2001 se presentó un anteproyecto de ley de lenguas muy favorable al aragonés y al catalán de Aragón (López y Soro, 2010), ya que les otorgaba el estatus de lenguas cooficiales en sus territorios de influencia histórica, pero que finalmente no derivó en una ley aprobada. Fue en 2009 cuando se aprobó la primera ley para la protección y promoción de las lenguas propias de Aragón, aunque esta vez sin la consideración del aragonés y del catalán como lenguas cooficiales. Aunque esta ley supuso un importante paso para la protección del aragonés, fue derogada en 2011, con el cambio del signo político del gobierno autonómico, sin haber llegado a aplicarse. Asimismo, el gobierno entrante aprobó una nueva y controvertida ley de lenguas en 2013, mediante la cual se renombraba a las dos lenguas propias de Aragón (aragonés y catalán) bajo las denominaciones acientíficas de LAPAO y LAPAPYP<sup>3</sup>. Con todo y con eso, a mediados de 2015 se produjo un nuevo cambio en el gobierno aragonés, abriéndose una nueva etapa para sus lenguas propias con la creación de la primera Dirección General de Política Lingüística de la historia de Aragón.

### FIGURA 1

Mapa lingüístico de Aragón según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001. Fuente: elaboración propia a partir de López (2012)



- 3 Estas siglas hacen referencia a los nombres otorgados al aragonés (Lengua Aragonesa Propia del Área Pirenaica y Prepirenaica – LAPAPYP) y al catalán de Aragón (Lengua Aragonesa Propia del Área Oriental – LAPAO) en el texto legal aprobado en 2013, cuya finalidad era la de evitar nombrar a estas lenguas bajo sus glotónimos, reconocidos por la romanística internacional, por motivos de índole política. Para obtener una perspectiva más detallada sobre las leyes de lenguas aprobadas en Aragón en 2009 y 2013, se recomienda consultar el trabajo de López (2015).

### 1.1. El aragonés en la escuela

En lo que respecta a la situación del aragonés en el ámbito educativo, tras décadas de lo que algunos autores denominan como *lingüicidio* (Phillipson, 1988) o *glotofagia* (Calvet, 2005)<sup>4</sup>, el aragonés entró en la educación reglada —infantil y primaria— en el curso 1997/1998, aunque de forma muy limitada; en cuatro escuelas “piloto” y tan solo como materia no curricular e impartida en horario extraescolar. A pesar de que a lo largo de dos décadas el número de escuelas en las que existe la posibilidad de cursar aragonés ha ascendido, el acceso al aprendizaje de esta lengua no está garantizado como derecho de sus hablantes, dado que son los propios centros educativos los que deciden tanto si se introduce o no la materia como el tratamiento que se hará del aragonés en cada uno, pudiendo ser desde una asignatura extraescolar hasta, desde el año 2007, la lengua vehicular de casi el 50% de la enseñanza. A pesar de que la posibilidad de utilizar el aragonés como vehículo de la enseñanza existe desde el año 2007, ningún centro hasta nuestros días ha presentado un proyecto lingüístico que vaya más allá de la enseñanza del aragonés como asignatura optativa y, en muchas ocasiones, extraescolar. Esta realidad hace que en las localidades en las que todavía existen niños hablantes nativos de esta lengua el tipo de educación lingüística que reciben responda a un sistema de tipo *asimilacionista* y *submersivo* (cf. Sknutabb-Kangas, 1988; Arnau, 1992), dado que la lengua dominante es la vehicular y queda impuesta a los niños que no la tienen como materna, perdiendo en última instancia la lengua y cultura propias.

En lo que respecta al número de alumnos de aragonés, la evolución ha sido positiva a lo largo del tiempo, con un aumento paulatino desde los 256 alumnos que comenzaron a estudiarlo en el curso 1997/1998 hasta los 1108 de nuestros días (1068 en educación primaria y 40 en secundaria).

Por otra parte, cabe señalar que en el momento en el que comenzamos nuestra labor investigadora apenas existían datos científicos sobre la realidad del aragonés en el ámbito de la enseñanza. El primer trabajo realizado fue el de Martínez Ferrer (1995), el cual demuestra que los niños aragonesohablantes escolarizados en español presentan carencias lingüísticas tanto en la lengua materna (aragonés) como en la lengua de la enseñanza (español). Este estudio sobre la competencia lingüística de los niños aragonesohablantes fue complementado por un trabajo de encuesta entre el profesorado de educación primaria de la provincia de Huesca mediante el cual se determinó cuáles eran las concepciones de los claustros de maestros respecto al lugar que debe tener la lengua minoritaria en el ámbito educativo. Los resultados muestran unas actitudes ciertamente “precavidas” que están lejos de una aceptación mayoritaria de la utilización del aragonés como lengua vehicular de la enseñanza.

---

4 Para obtener una perspectiva amplia y detallada sobre la represión hacia el uso de la lengua aragonesa en el ámbito educativo a lo largo de la historia, se recomienda consultar el trabajo de Campos (2015c).

Ya en lo que respecta a las actitudes lingüísticas, encontramos un estudio sobre las actitudes del alumnado de educación secundaria hacia las lenguas regionales, el inglés y el francés (Huguet Canalís, 2006). En cuanto a las variables que determinan las actitudes de los adolescentes hacia el aragonés, esta investigación constata el influjo positivo del contacto con la lengua a través del sistema educativo, de modo que aquellos que habían estudiado aragonés presentaban actitudes más favorables hacia esta lengua. Sin embargo, otras variables controladas y que *a priori* se consideraba que podrían resultar relevantes no reportaron diferencias significativas (nivel socioprofesional de las familias, condición lingüística familiar aragonesohablante, zona lingüística aragonesófona y curso escolar o edad).

Por otra parte, Campos (2014) realizó un estudio similar al de Huguet Canalís (2006) con alumnado en formación en los estudios de magisterio en la Universidad de Zaragoza, encontrando que las actitudes hacia esta lengua de los futuros docentes aragoneses estaban determinadas principalmente por el grado de contacto con la misma, bien por ser lengua materna del sujeto o bien por haberla estudiado.

Más recientemente, Campos (2015a) ha demostrado la inadecuación del modo en el que se ha enseñado el aragonés durante casi 20 años, dado que el alumnado que no lo tiene como lengua materna no llega a desarrollar estrategias de comunicación en esta lengua, sino únicamente de comprensión oral y escrita.

## 1.2. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta la situación expuesta, en la que destaca el interés creciente durante las últimas dos décadas por parte de la administración autonómica respecto al abordaje de la planificación lingüística, consideramos oportuna la realización de un estudio de tipo exploratorio centrado en las actitudes lingüísticas de las familias del alumnado de educación primaria, ya que, tal y como apunta Huguet Canalís (2001: 358), “se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora de un determinado modelo de educación [para] prever si la propuesta educativa los unirá o dividirá”.

Esta investigación resulta relevante al no contar con ningún precedente, pues los únicos trabajos previos centrados en las actitudes hacia el aragonés en el ámbito educativo son los realizados por Huguet Canalís en 2006, con alumnado de educación secundaria obligatoria, y por Campos en 2014, con estudiantes de magisterio de la Universidad de Zaragoza.

En coherencia con las consideraciones de Sallabank (2013), se estimó oportuno centrar la investigación en todas las familias del alumnado de educación primaria del ámbito de influencia histórica del aragonés, tanto de las hablantes como de las no hablantes de la lengua minorizada, dado que, como recuerda esta autora, dada su situación de minoritariedad,

las actitudes de los hablantes de la lengua minorizada no son las decisivas para determinar su apoyo desde las instituciones. Por el contrario, la comunidad mayoritaria no hablante de estos idiomas es la que determina en mayor medida tanto las prácticas lingüísticas de sus hablantes como las acciones implementadas por la administración para su salvaguarda. Así pues, el apoyo, al menos implícito, de la comunidad mayoritaria no hablante se presenta como determinante para garantizar el éxito o fracaso de las acciones de planificación lingüística en favor de las lenguas minorizadas.

De este modo, diseñamos un estudio exploratorio de naturaleza cuantitativa en el que nuestro objetivo central fue aportar un estado de la cuestión respecto a las actitudes hacia la lengua propia de las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria, con el fin de facilitar el trabajo previo de investigación empírica necesario para afrontar el proceso de planificación lingüística (cf. Fishman, 1991).

Con mayor concreción, los objetivos de nuestro estudio fueron:

1. Determinar cuál es la orientación de las actitudes hacia el aragonés de las familias del alumnado de educación primaria del territorio de influencia histórica de esta lengua, así como sus representaciones sobre esta lengua minorizada.
2. Explorar qué variables de las destacadas en la literatura previa sobre las actitudes lingüísticas reportan diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés de las familias del alumnado de educación primaria del territorio de influencia histórica de esta lengua.
3. Constatar el lugar y el valor que las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria otorgan a la lengua propia en el ámbito educativo, para extraer conclusiones respecto a las posibilidades de futuro de esta lengua en la escuela.

### 1.3. Hipótesis de la investigación

En coherencia con el estado de la cuestión en lo relativo a la situación de la lengua aragonesa y teniendo en cuenta el marco teórico revisado en cuanto a los factores que determinan las actitudes lingüísticas en contextos plurilingües, que se desarrollará en el siguiente apartado, nuestras hipótesis de partida fueron las siguientes:

1. Teniendo en consideración el estatus minorizado y no cooficial de la lengua, prolongado a lo largo de la historia reciente y hasta el momento de realización de nuestro estudio, las actitudes hacia el aragonés de las familias no serán claramente positivas.
2. Las actitudes hacia el aragonés de las familias estarán determinadas por los factores destacados como significativos en los dos únicos estudios precedentes sobre actitudes hacia el aragonés (Huguet Canalís, 2006; Campos, 2014), de modo que serán más positivas entre

aquellos que hayan tenido un contacto con esta lengua, bien por ser lengua materna o bien por haberla estudiado.

- 2.1. Además, estas actitudes podrían estar determinadas por otros factores destacados en la literatura sobre las actitudes lingüísticas en contextos plurilingües (grado de vitalidad de la lengua; contacto con la lengua —además de a través del ámbito educativo o por ser lengua materna o por ser lengua del cónyuge—; perfil lingüístico —monolingüe o plurilingüe—; estatus socioeconómico; edad; grado de identidad —región, estado, continente, otros—, grado de conciencia lingüística —considera que es lengua viva en la localidad, considera que la hablaban sus antepasados—; ideología sobre el aprendizaje de las lenguas —instrumental o integradora = lenguas que considera más importantes, lenguas que utiliza y/o le gustaría utilizar—; vivenciación de represión lingüística durante la infancia).
3. En coherencia con el único estudio realizado entre la población adulta en relación al lugar que debe ocupar el aragonés en la enseñanza (Martínez Ferrer, 1995) y teniendo en cuenta que el estatus institucional del aragonés (lengua no cooficial) es similar al del momento en el que se realizó dicho trabajo, las valoraciones de las familias sobre el lugar que el aragonés debe tener en el ámbito educativo serán “precavidas”, no mostrarán un claro compromiso con su salvaguarda.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Constructo de *actitud lingüística* y factores que la determinan

Existen múltiples definiciones para el constructo de *actitud lingüística*. Quizás la más extendida en el ámbito de investigación hispánico es la de Moreno Fernández (1998), quien determina que

la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística (Moreno Fernández, 1998: 179).

Esta definición recoge una serie de características de las actitudes lingüísticas como es la consideración de que son la muestra de una evaluación no solo de la lengua *per se*, sino también de las características de los sujetos que la hablan. Así, tal y como han señalado autores como Blas Arroyo (1999), González Riaño y Huguete Canalís (2004), Lasagabaster (2003) o Richards, Platt y Platt (1997), en la actitud hacia una lengua se manifiesta también la actitud hacia sus hablantes.

Existe un amplio consenso en la consideración de que las actitudes son principalmente aprendidas por las personas en su contacto con los objetos de actitud y con el resto de agentes de la sociedad (Baker, 1992; Fishbein y Ajzen, 1975; Hernández-Campoy y Almeida, 2005; La-



sagabaster, 2003; Moreno Fernández, 1998). Este contacto nos aporta información y nos permite generar una representación cognitiva sobre esos objetos. En este sentido, Echevarría (1991) recuerda que una actitud puede formarse gracias a tres posibles fuentes de información (afectiva, cognitiva y conductual), que pueden determinarla de forma independiente o combinada.

En lo que respecta a los factores que entran en juego en el origen y desarrollo de las actitudes hacia las lenguas, un repaso a la literatura desarrollada durante las últimas décadas nos permite diferenciar entre variables de tipo *individual* y de tipo *social*. Para determinar cuáles son estas variables, hemos consultado estudios desarrollados en contextos plurilingües estatales con presencia de lenguas minoritarias, así como algunos trabajos de carácter más generalista, ya que, tal y como destaca Coutado (2008), se puede considerar que

hablando de actitudes lingüísticas, las mismas características que rigen para la formación y desarrollo de estas hacia las lenguas en general se pueden aplicar en el caso de las lenguas minoritarias y así, factores como la familia, la edad, el género, el estatus social, el contexto lingüístico educativo, grupal y cultural son decisivos para la formación de dichas actitudes (Coutado, 2008: 130).

Munné (1980) establece una tríada de factores básicos que intervienen en la configuración y cambio de las actitudes, en la cual combina factores de tipo individual y factores de tipo social. Entre ellos, en primer lugar, señala la importancia de la *información* que obtenemos sobre el objeto de actitud, la cual proviene principalmente de la enseñanza, los medios de comunicación y la experiencia directa tanto del sujeto como de su ámbito relacional próximo con el objeto en cuestión (es decir, las manifestaciones actitudinales de compañeros, amigos o familiares entran dentro de este factor). Un segundo factor de influencia es el *grupo social* con el que se identifica o que sirve de referencia al sujeto. El grupo social ejerce una necesaria presión sobre este con el fin de que quede alineado a las ideas que predominan en el colectivo, lo cual sirve finalmente para mantener su cohesión. En este sentido cabe destacar que aquí entra también en juego la necesidad que tiene toda persona, como *zoon politikon*, de ser aprobado y aceptado por su grupo social de referencia. Esto puede llevar al individuo a adoptar unas actitudes determinadas que no sean coherentes, por ejemplo, con la información que posea fruto de su previa experiencia personal directa con el objeto de actitud. Finalmente, Munné (1980) también destaca como un factor determinante en la formación de las actitudes las *necesidades personales* de cada sujeto, las cuales tienen que ver más bien con una perspectiva funcional, lo cual hará que su actitud dependa de la utilidad o las ventajas que el objeto presente para el individuo desde el punto de vista personal.

Volviendo a la categorización bidimensional de los factores que determinan las actitudes hacia las lenguas, entre los de tipo individual, la literatura desarrollada en las últimas décadas ha destacado el influjo de la *edad*, el *género*, la *condición lingüística familiar*, el *estatus socioeconómico*, el *contacto* con la lengua objeto de actitud a través del sistema educativo y la *procedencia* del individuo (en términos de vitalidad de la lengua minorizada y/o del perfil del sujeto —monolingüe o plurilingüe—).

Dentro del ámbito del Estado español, una de las investigaciones que pone en relieve la importancia de buena parte de estos factores es la desarrollada por González González y otros (2004) en territorio gallego. Este trabajo, realizado a través de cuestionario sociolingüístico, constata la presencia de actitudes más negativas hacia la lengua minoritaria entre los participantes que no sabían hablar gallego y los que lo entendían poco o nada. Además del conocimiento de la lengua, la edad también fue un factor significativo, y se encontraron actitudes más positivas entre la población de menor edad. También resultaba relevante el territorio en el que vivían, con actitudes más negativas en las ciudades (con excepción de la capital, Santiago de Compostela). En lo que respecta a la utilización del gallego como lengua preponderante, un 30%, sobre todo castellanohablantes, mostraban actitudes desfavorables. De nuevo la población de menor edad y mayor competencia en gallego correlacionaba con las actitudes más positivas respecto a la presencia de la lengua en el ámbito educativo. Otras variables importantes en la explicación de las diferencias en las actitudes fueron el nivel de estudios, la clase social y la L1 del sujeto, siendo más positivas las actitudes entre los participantes con menor nivel de estudios, clase social más baja y con el gallego como L1.

En cuanto al perfil monolingüe castellano en la determinación de las actitudes desfavorables hacia la lengua minoritaria en situaciones de lenguas en contacto, se ha destacado la relevancia de este factor en otras investigaciones como la de Casares y otros (2002), con actitudes más desfavorables entre la población monolingüe.

Uno de los factores más desarrollados en la literatura sobre las actitudes hacia las lenguas es la ideología o motivación del sujeto respecto al aprendizaje de segundas y terceras lenguas. En lo que respecta a este factor, en el ámbito de las lenguas minorizadas resultan especialmente relevantes investigaciones como la de Sima Lozano y Perales Escudero (2015) con jóvenes monolingües hispanohablantes en la región mejicana de Yucatán, un contexto de contacto entre la lengua española (mayoritaria) y la maya (minoritaria y minorizada). Estos autores determinan que las actitudes de estos 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 que debería ser hablada por sus habitantes (motivación *integradora*). Sin embargo, destacan que esas actitudes aparentemente positivas no son suficientes para favorecer el aprendizaje de la lengua minorizada como L2, pues “encuentra desventajas ante el idioma inglés, pues este genera atracciones e incentivos monetarios o profesionales en el mundo actual de la globalización” (Sima Lozano y Perales Escudero, 2015: 139). Por lo tanto, entendemos que una *ideología lingüística* dominada por la perspectiva instrumental respecto al aprendizaje de las lenguas puede neutralizar las actitudes positivas (motivación *integradora*) hacia la lengua minoritaria, o al menos las potenciales acciones de uso y salvaguarda derivadas de esas actitudes positivas.

Otro estudio relevante en este sentido es el desarrollado por Huguet Canalís (2001) con alumnado de educación secundaria de Catalunya y de la denominada Franja Oriental de Ara-

gón. En su trabajo, el autor concluye que existen actitudes favorables tanto hacia el catalán como hacia el castellano en ambos grupos, lo cual parece coherente en el caso de los alumnos catalanes dado que en este territorio ambas lenguas cuentan con un buen nivel de estatus y prestigio social, pero resulta curioso en el caso del alumnado aragonés, donde la lengua catalana está minorizada, lo cual conlleva un prestigio social y una conciencia lingüística *a priori* baja en sus hablantes. En este sentido, destaca que pueden ser los factores de naturaleza pragmática, la motivación instrumental, los que expliquen las actitudes favorables hacia el catalán (y no tanto una motivación de tipo integrador o el influjo de ambas, como ocurriría en el caso de los catalanohablantes). Además, destaca que las actitudes en el territorio catalán tienen una tendencia más bien neutral hacia el castellano y favorable hacia el catalán, siendo inverso el resultado en el territorio aragonés. En este sentido, el autor considera que es la conciencia lingüística el factor determinante. Así, en el caso del alumnado catalán, que cuenta con una clara conciencia de pertenencia a un grupo hablante de una lengua amenazada, las actitudes más favorables al catalán se podrían explicar como un mecanismo de defensa ante el peso del castellano. En el caso del alumnado aragonés, al no contar con una conciencia lingüística notable, sucedería el proceso inverso.

Otro de los factores individuales que más relevancia han tenido en la literatura sobre las actitudes lingüísticas es el relacionado con el aprendizaje de la lengua en cuestión. Así, por ejemplo, volviendo al anterior trabajo de Huguet Canalís (2001), el autor encuentra una relación clara entre la asistencia a las clases de catalán y el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua, sin que ello, además, conlleve unas actitudes negativas hacia el castellano.

Corroborando esta tendencia, encontramos otro estudio comparativo de Huguet Canalís (2005) con alumnado de educación secundaria asturiano y aragonés catalanohablante. En este trabajo, se constatan unas actitudes favorables hacia la lengua propia y la estatal en las dos poblaciones, pero estando estas condicionadas en lo que respecta a la lengua propia por dos factores: la asistencia o no asistencia a las clases de esta lengua y la condición lingüística familiar. De este modo, los escolares que no cursan la asignatura tienden a mostrar unas actitudes neutras hacia la lengua propia y favorables hacia la estatal, y en el caso de los alumnos que cursan la materia la tendencia es la de mostrar actitudes favorables tanto hacia la lengua minoritaria como hacia la oficial del Estado. De este modo, Huguet Canalís (2005: 187) 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”. Sin embargo, señala que pesa más el factor de la condición lingüística familiar del alumno, por lo que, a pesar de que se curse la materia de lengua minoritaria, se encuentra la tendencia a valorar la lengua materna (asturiano/catalán o castellano) de un modo más favorable e inversamente proporcional a la valoración de la lengua que está en contacto en el territorio.

En cuanto a otros factores tenidos en consideración en la literatura sobre las actitudes lingüísticas, no hemos encontrado una tendencia generalizada respecto a su influjo. De este modo, por ejemplo, en lo que respecta al influjo del estatus socioeconómico, estudios como el de Etxebarria (1995) constatan la presencia de actitudes más favorables hacia la lengua minoritaria entre los sujetos con un mayor estatus mientras que otros como el de González González y otros (2004) reportan unos resultados completamente contrarios.

Del mismo modo, en cuanto al influjo de la edad existen posturas contradictorias. Como señala Lasagabaster (2003), a pesar de que son escasos los estudios centrados en el influjo de este factor en las actitudes hacia las lenguas, encontramos una concepción casi generalizada y aceptada desde las primeras investigaciones en el campo de las lenguas minoritarias que apunta a que, a mayor edad, la actitud hacia las lenguas mayoritarias es más positiva, siendo el cambio respecto a la lengua minoritaria inversamente proporcional. Este hecho fue constatado por Baker (1992) en el caso del alumnado galés. Este autor encontró que entre los 10 y 15 años de edad las actitudes hacia la lengua minoritaria habían evolucionado significativamente, siendo menos favorables cuando los sujetos tenían mayor edad. Esta misma relación inversa, a mayor edad - actitud menos favorable hacia la lengua minoritaria, había sido constatada previamente por Sharp y otros (1973). Son escasos los estudios que han profundizado en esta variable, pero existe un consenso en la explicación de que realmente no es la edad como proceso madurativo intrínseco la causante de ese declive en las actitudes hacia la lengua minoritaria, sino que el factor explicativo se encuentra en el proceso de socialización (en el caso de adolescentes) y en la experiencia e interacción del sujeto con el medio y con la lengua en cuestión (Baker, 1992). A este respecto, Baker apunta que la edad es solo un indicador, una variable que permite comprobar que existe un movimiento, un cambio de 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 a los *factores sociales* relacionados principalmente con los *modelos* y los *medios de comunicación* como las verdaderas claves explicativas del cambio en las actitudes lingüísticas constatadas por él mismo en un grupo de adolescentes entre los 10 y 15 años de edad.

En lo que respecta a los factores de naturaleza social, debemos recordar la influencia de los *amigos y/o compañeros* (cf. Baker, 1992), de la *familia* y de los *medios de comunicación de masas* (cf. Fonseca Mora y García Barroso, 2010; Rodríguez-Pérez, 2012).

En este grupo de factores también cobra especial relevancia el concepto de *identidad*, cuyo vínculo con la lengua es especialmente estrecho dado que es el instrumento básico para la creación y representación de la cosmovisión de los grupos sociales y de los sujetos (Fishman, 1991). Este estrecho vínculo tiene una gran repercusión en las actitudes lingüísticas dado que la pertenencia a un grupo social determinado puede derivar en una serie de actitudes hacia *los otros*, y se ha demostrado que las valoraciones y sentimientos hacia esos otros grupos sociales llegan a determinar nuestra valoración sobre su forma de hablar (Álvarez, Martínez y Urdaneta, 2001, cit. por Janés, 2006).

En lo relativo al factor de la *identidad*, un estudio de gran interés para el caso que nos ocupa es el desarrollado por Ros y otros (1987) con hablantes de castellano, catalán, euskera, gallego y valenciano. Este estudio aporta algunas claves en torno al vínculo entre la identidad de los sujetos con el territorio estatal o regional y sus actitudes hacia la lengua mayoritaria y la propia. Mediante este estudio, los autores acuñaron el término de *identidad comparativa*, que hace referencia a la diferencia entre la identificación del sujeto con el Estado (lo cual sería una *identidad comparativa negativa*) o con la comunidad autónoma (*identidad comparativa positiva*). En resumidas cuentas, los hallazgos de Ros y otros (1987) muestran que solo el grupo castellanohablante se sentía más identificado con el Estado que con su comunidad autónoma y no así el catalán, vasco, gallego y valenciano. Asimismo, estos investigadores encontraron una correlación entre la identidad con la comunidad autónoma y el uso real de la lengua propia, pues los grupos con mayor identidad comparativa positiva (catalanes y vascos) tenían una mayor tendencia al uso de la lengua de la región. Resulta también interesante destacar que los dos grupos con una identidad comparativa positiva menor (valenciano y gallego) eran los que tenían una percepción más baja de la vitalidad etnolingüística de la lengua propia. En este sentido, y teniendo en cuenta los esfuerzos realizados por Catalunya y País Vasco en la normalización de sus lenguas propias, podemos extraer que existe un vínculo entre el desarrollo de una sólida planificación y política lingüística, una mayor percepción de estatus de la lengua por parte de la población, una mayor identidad con el territorio y también un mayor uso de la lengua propia.

Dentro de este tipo de estudios, otro que consideramos relevante para el caso que nos ocupa es el desarrollado por Iglesias (2009) a través de una metodología de corte cualitativo, con trece grupos de discusión y población castellana (Salamanca), vasca, gallega y catalana. Esta investigación pone de manifiesto la existencia de prejuicios lingüísticos entre los diferentes grupos, siendo uno de los más interesantes la consideración, por parte de los hablantes monolingües castellanoparlantes, de la lengua española como elemento unificador del Estado. Al mismo tiempo, este grupo mostraba su rechazo a las medidas de normalización de las lenguas propias catalana y vasca al vincularlas a movimientos nacionalistas. La crítica se vertía sobre todo respecto a la comunidad catalana, situándose el País Vasco en el medio y Galicia en un tercer lugar pero en un plano más alejado. Resulta también interesante la concepción del inglés por parte de estos monolingües como una *herramienta de trabajo* frente a la oposición al aprendizaje de las lenguas minoritarias, entendidas como una imposición en los sistemas educativos de sus correspondientes territorios.

Para finalizar, dentro de este segundo grupo de factores, también parece resultar relevante el contexto sociolingüístico del sujeto (en términos de vitalidad etnolingüística del idioma). En este sentido, resulta especialmente interesante el estudio de Etxebarria (1995) con universitarios vascos de entre 19 y 25 años, en el que destaca como variable especialmente significativa la procedencia de los participantes, con actitudes más positivas entre los participantes guipuzkoanos (provincia con más vitalidad del euskera dentro del País Vasco) y más negativas

entre los alaveses y los procedentes de otros territorios del Estado, lo cual demuestra la importancia de la vitalidad social de la lengua en la determinación de las actitudes lingüísticas.

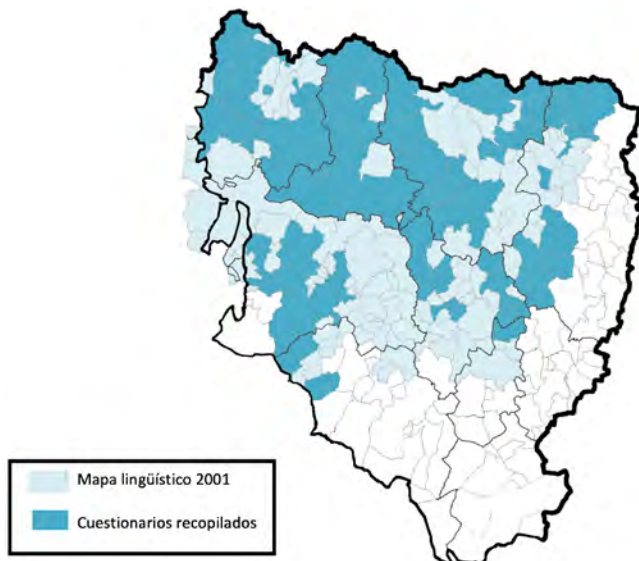
### 3. Estudio empírico

#### 3.1. Muestra

Como ya se ha expuesto anteriormente, el interés de nuestra investigación era obtener una imagen lo más ajustada posible a la realidad en cuanto a las actitudes de las familias altoaragonesas hacia el aragonés y hacia el lugar de esta lengua minorizada en la escuela. Con la finalidad de obtener datos de la parte más amplia del territorio oscense que pudiera verse afectado por acciones de planificación lingüística en el futuro, se tomó como referencia el mapa del Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001 (López, 2012), en el cual queda demarcada el área de influencia histórica de la lengua aragonesa y, por ende, las localidades que *a priori* podrían ser susceptibles de introducirla de algún modo en sus centros de educación infantil y primaria bajo alguna forma obligatoria. Teniendo en cuenta esta área, se decidió hacer llegar el cuestionario a la mayor parte de escuelas posible, por lo que se determinó que lo más oportuno no era realizar un muestreo para la selección de los centros participantes, sino hacer llegar el cuestionario a las familias del alumnado de tercer ciclo de todos los colegios públicos situados en el territorio señalado. Finalmente, se recogieron cuestionarios de 57 escuelas que representaban todas las comarcas situadas en el área de influencia histórica del aragonés (ver figura 2), con un total de 1077 participantes.

#### FIGURA 2

Territorio del cual se recogieron cuestionarios, sobre el mapa de influencia histórica del aragonés. Fuente: elaboración propia



## 3.2. Instrumento

### 3.2.1. Primera parte: variables independientes

El cuestionario diseñado comienza con un apartado dedicado a la recopilación de algunos datos personales del sujeto: localidad, situación socioprofesional, edad, sexo, lugar de procedencia (y de su pareja), n.º de años residiendo en la localidad, condición lingüística familiar, grado de sentimiento de identidad como aragonés, español y europeo. Además, cada cuestionario quedó asignado a un grado de vitalidad del aragonés, siguiendo la clasificación tripartita elaborada por Postlep (2012), tal y como se muestra en la figura 3. Asimismo, los cuestionarios también contaron con una variable referente a la posibilidad de cursar la materia de aragonés, con el fin de comprobar si el hecho de que el centro ofreciera esta enseñanza suponía diferencias en las actitudes de las familias.

Siguiendo el trabajo de Martínez Ferrer (1995), a estas primeras cuestiones les sigue un apartado dedicado a cuestiones sociolingüísticas, en el que se pregunta por la percepción de la existencia de otro idioma en la localidad (conciencia lingüística) y, en caso afirmativo, la denominación que se le otorga, el posible contacto con el aragonés a través de las generaciones precedentes (padres y abuelos), las tres lenguas que le gustaría que conocieran sus hijos (ordenadas en grado de importancia de mayor a menor), la percepción subjetiva sobre el grado de vitalidad del aragonés y sobre el grado de importancia que otorga a la salvaguarda de esta lengua.

A este apartado le sigue otro dedicado al grado de conocimiento de la lengua aragonesa y de otras lenguas, en el que se incorporan preguntas relacionadas con las lenguas estudiadas fuera del ámbito familiar y escolar, las lenguas utilizadas en actividades de ocio y la predisposición a consumir programas de radio y TV en aragonés.

Los datos recopilados en estos primeros apartados (desde el inicio del cuestionario hasta la pregunta 15 inclusive) responden a variables que se consideraba que podrían resultar influyentes en la determinación de las actitudes de las familias hacia el aragonés tras la revisión de la literatura previa sobre actitudes lingüísticas en contextos plurilingües. En el momento del análisis de los datos, esta información sirvió para buscar aquellos factores que pueden influir en la presencia de actitudes más favorables o desfavorables hacia el aragonés.

### 3.2.2. Segunda parte: variable dependiente

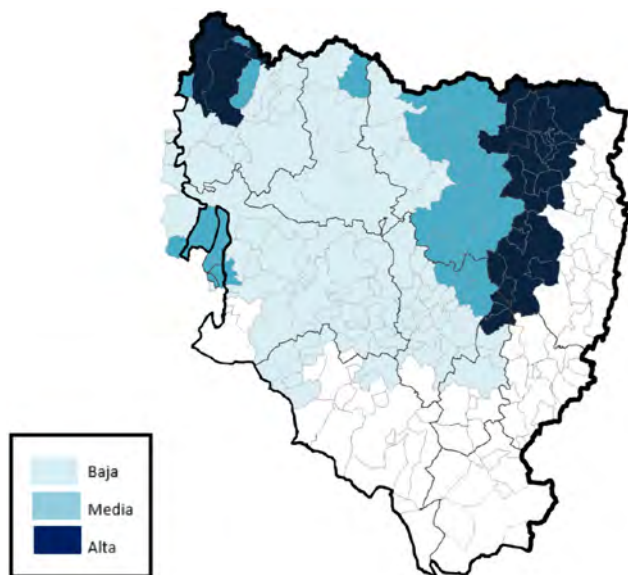
Posteriormente, en la pregunta 16 del cuestionario, aparecen los 18 ítems relacionados con la medición de las actitudes del participante hacia el aragonés, que es la variable dependiente de nuestro estudio. Las respuestas se midieron utilizando una escala Likert de 5 niveles de respuesta y la puntuación máxima que el sujeto podía alcanzar en sus actitudes hacia el



**FIGURA 3**

Zonas de vitalidad del aragonés en nuestra investigación.

Fuente: elaboración propia a partir de Postlep (2012)



aragonés era de 90 puntos. Las puntuaciones medias expresadas a través de la escala Likert<sup>5</sup> conformaron la variable dependiente del estudio y se cruzaron con los datos de las variables independientes para comprobar en qué medida existían correlaciones entre cada una de las variables independientes y la puntuación media en actitudes hacia el aragonés.

En lo que respecta al diseño de este apartado, dedicado al registro de las actitudes hacia el aragonés, hay que señalar que tomamos como referencia el cuestionario de Huguet Canalís (2006), diseñado para estudiar las actitudes lingüísticas del alumnado oscense de educación secundaria. A su vez, el cuestionario que Huguet Canalís toma como modelo deriva del trabajo de Sharp y otros, desarrollado en el País de Gales en 1973, el cual ha servido como referencia para otras investigaciones sobre actitudes lingüísticas (González Riaño y Huguet Canalís, 2001; González y Armesto, 2004; Rojo Robas, Huguet Canalís y Janés Carulla, 2005; Campos, 2015b). Todo ello aportaba unas perspectivas de validez que se tuvieron en consideración para la utilización de la herramienta. Es importante señalar que añadimos un total de 8 ítems sobre el cuestionario original, siendo los 10 primeros los que coincidían casi por completo

5 McMillan y Schumacher (2005) la denominan como una escala valorativa que presenta un conjunto de ítems (expresados en forma de preguntas y/o de enunciados) a los cuales sigue una serie de respuestas posibles. Los sujetos deben marcar el lugar de la escala que mejor refleja lo que creen u opinan respecto a cada enunciado y/o pregunta, es decir, su grado de acuerdo o desacuerdo.



con los de la herramienta de Huguet Canalís (2006). Además, como ya se ha señalado, se decidió adaptar la escala original, de tipo dicotómico, a una de tipo Likert con cinco niveles de respuesta que permitiera a los participantes seleccionar una opción lo más ajustada posible a sus consideraciones sobre cada uno de los ítems presentados.

Con el fin de corroborar la validez de los resultados obtenidos, y dado que no se había realizado una validación previa del instrumento con una muestra piloto, una vez recibidos los cuestionarios se calculó la fiabilidad de la herramienta utilizada para la medición de las actitudes hacia el aragonés. Para ello, se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach, cuyo resultado demostró una elevada consistencia interna de la herramienta ( $\alpha$ .811). Por lo tanto, se considera que los resultados que se presentarán a continuación respecto a las actitudes hacia el aragonés de los familiares participantes son fiables.

### 3.2.3. Tercera parte: datos descriptivos sobre la enseñanza del aragonés

Desde la pregunta 17, y hasta el final del cuestionario, se plantean algunas cuestiones sobre el lugar que debe tener la lengua propia en la escuela. Entre estas, se encuentra el grado de acuerdo (medido mediante una escala Likert con cinco niveles de respuesta) respecto a diferentes lugares propuestos para el aragonés en la enseñanza, el deseo de que sus hijos cursen aragonés (medido mediante respuesta dicotómica); la predisposición a que su hijo curse alguna materia escolar en aragonés (y cuál o cuáles), el papel que debe tener la escuela respecto a la lengua en los lugares en los que esta se conserva y los estudios que deberían cursar los niños en las localidades donde se conserva el aragonés y en aquellas en las que cursa una parte de la enseñanza el alumnado procedente de los territorios donde todavía se utiliza la lengua.

Mediante estas cuestiones, únicamente se pretendía obtener una serie de datos de carácter descriptivo sobre la consideración de las familias acerca del lugar que debería ocupar el aragonés en la enseñanza reglada.

Para finalizar, consideramos importante apuntar que, tomando de nuevo como referencia el trabajo de Martínez Ferrer (1995), decidimos evitar la utilización del término “aragonés” para referirnos a esta lengua en aquellas 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”, con el fin de que el cuestionario no despertara reticencias entre los participantes que no se sienten identificados con el término de “aragonés”, sino con el de la variedad local. De este modo, teniendo en cuenta la escasa conciencia lingüística que existe entre los hablantes nativos de aragonés (cf. Postlep, 2012), pretendíamos evitar una posible negación de la identidad lingüística por no considerarse el sujeto como perteneciente a la comunidad hablante de “aragonés”, sino de la variedad propia de la localidad o la zona.

### 3.3. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El cuestionario se aplicó a lo largo del curso 2014/2015.

Para determinar la orientación de las actitudes de las familias hacia la lengua aragonesa, se calculó la media obtenida por cada sujeto en el total de 18 ítems asociados a esta variable (pregunta número 16 del cuestionario). Esta variable cuantitativa se transformó en cualitativa tomando como referencia el proceso llevado a cabo en estudios previos con características similares al presentado (González y Armesto, 2004; González Riaño y Huguet Canalís, 2001; Huguet Canalís, 2006), estableciéndose en nuestro caso la siguiente categorización:

- Actitud favorable: 6,51 a 10.
- Actitud neutra: 3,51 a 6,50.
- Actitud desfavorable: 0 a 3,50.

Dado que el cuestionario aplicado contaba con la posibilidad de obtener como puntuación máxima 90 puntos en las actitudes hacia el aragonés, se calcularon las medias proporcionales, tomando como referencia el baremo expuesto (ver tabla 1).

**TABLA 1**

Transformación de la puntuación del cuestionario en variable cualitativa. Fuente: elaboración propia

PUNTUACIÓN EN EL CUESTIONARIO	
<b>Actitud favorable</b>	58,51 a 90
<b>Actitud neutra</b>	31,51 a 58,50
<b>Actitud desfavorable</b>	0 a 31,50

En coherencia con los objetivos de nuestra investigación, la labor estadística que realizamos fue fundamentalmente de carácter descriptivo, tomando en consideración las principales variables que en el marco teórico se destacaban como influyentes para explicar la naturaleza y la orientación de las actitudes lingüísticas. Para conocer en qué medida diferían las actitudes hacia el aragonés (variable dependiente) en relación a dichas variables independientes, se aplicaron las pruebas de comparación de medias de ANOVA<sup>6</sup> y Brown

6 McMillan y Schumacher (2005) definen el análisis de varianza de un factor (ANOVA) como una prueba estadística que utiliza las varianzas de los grupos formados respecto a cada variable independiente para calcular un valor que refleja el grado de diferencia entre sus medias. Siguiendo a los mismos autores, podemos afirmar que el ANOVA plantea la pregunta: “¿existen

Forsythe<sup>7</sup> y, además, se realizaron análisis correlacionales que permitieron conocer si existía una coherencia entre las actitudes hacia el aragonés expresadas por los participantes y cuestiones como el grado de uso (o de predisposición al uso) de las mismas en actividades de ocio y tiempo libre, el nivel de importancia otorgado a su salvaguarda o el nivel de compromiso expresado respecto a su papel en la escuela<sup>8</sup>.

Por otra parte, en cuanto al lugar otorgado por los familiares para la lengua propia en la escuela, se hallaron las frecuencias de respuesta y porcentajes, lo cual permitió obtener una imagen panorámica y descriptiva sobre sus posibilidades en la enseñanza primaria para todo el ámbito de influencia histórica de la lengua.

Para analizar el corpus de datos recogidos por medio de nuestro cuestionario se utilizó el programa informático SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) en su versión 19.0 para Windows.

## 4. Resultados

### 4.1. Objetivo e hipótesis 1

En cuanto a nuestro primer objetivo de investigación (determinar cuál es la orientación de las actitudes hacia el aragonés de las familias del alumnado de educación primaria del territorio

---

diferencias significativas entre las medias de la población en función de la variable independiente X?”. El ANOVA calcula un estadístico o puntuación F; si su valor “es lo suficientemente grande, entonces la hipótesis nula (que significa que no hay ninguna diferencia entre los grupos) puede rechazarse” (McMillan y Schumacher, 2005: 375), por lo que se puede concluir que existen diferencias significativas en función de esa variable independiente. Cuando el lector interprete las tablas que surgen de estos análisis, es importante que centre su atención en el valor de  $p$  (en nuestras tablas representada por la abreviatura “Sig.”), que indica si las diferencias entre las medias son o no estadísticamente significativas, de modo que cuanto más bajo es el nivel de  $p$ , más confianza podemos tener en que los resultados son significativos. Se puede asumir que lo son cuando  $p$  se encuentra entre .000 y .005.

- 7 Esta prueba estadística permite conocer con detalle entre qué grupos se encuentran las diferencias significativas una vez aplicado el análisis de varianza, de modo que, por ejemplo, si la prueba de ANOVA ha reportado diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés en función de la variable “vitalidad de la lengua”, se pueda conocer si las diferencias están entre los sujetos que viven en lugares donde hay una vitalidad media y los que viven donde hay una vitalidad elevada o están entre los sujetos que viven en lugares donde hay una vitalidad media y los de aquellos donde la vitalidad es baja. En nuestra exposición de los resultados, haremos referencia a los resultados obtenidos al aplicar esta prueba cuando nos refiramos a la aplicación de pruebas *post hoc*.
- 8 El hecho de que se hayan encontrado correlaciones positivas entre este tipo de cuestiones aporta, además, una mayor validez al instrumento utilizado.

de influencia histórica de esta lengua), desde una valoración de tipo cualitativo, encontramos actitudes principalmente neutras hacia la lengua aragonesa ( $\mu 48.72$ ). En cualquier caso, cabe destacar que, de acuerdo al baremo utilizado, esta etiqueta se refiere a las puntuaciones entre 31.51 y 58.50 puntos, por lo que podemos considerar que las actitudes de las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria tienen una tendencia positiva, ya que se encuentran más cercanas a los 58.50 puntos que a los 31.51.

Por otra parte, hay que añadir que en lo relativo a la valoración sobre la importancia que tiene salvaguardar la lengua aragonesa, encontramos la media en 6.54 puntos ( $DT=2.830$ ) sobre una escala de 10 puntos. Además, encontramos una correlación significativa y directamente proporcional entre las puntuaciones de la actitud hacia la lengua y el grado en el que los progenitores consideran necesario garantizar su salvaguarda ( $r=.376$ ;  $p=.000$ ) (que obtiene una media de 6.54 puntos sobre una escala de 10 puntos).

Los datos obtenidos parecen corroborar nuestra hipótesis de partida ( $H_1$ ), mediante la cual considerábamos que las actitudes de las familias hacia la lengua propia no serían claramente positivas a resultas de su prolongado estatus de minorización institucional.

#### 4.2. Objetivo e hipótesis 2

Nuestro segundo objetivo se centraba en explorar qué variables de las destacadas en la literatura previa sobre las actitudes lingüísticas reportan diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés por parte de las familias.

En este sentido, en primer lugar, atendíamos a los escasos estudios previos realizados en el territorio aragonés y en nuestra segunda hipótesis considerábamos que las actitudes hacia el aragonés de las familias serían más positivas entre aquellos que hubieran tenido un contacto con esta lengua, bien por ser lengua materna o bien por haberla estudiado. Como veremos a continuación, podemos confirmar que los datos obtenidos corroboran nuestra  $H_2$ .

En segundo lugar, nuestra segunda hipótesis venía acompañada de una “subhipótesis” muy abierta, con carácter exploratorio, bajo la cual planteábamos que las actitudes hacia el aragonés de las familias también podrían estar determinadas por otros factores destacados en la literatura sobre las actitudes lingüísticas en contextos plurilingües (grado de vitalidad de la lengua; contacto con la lengua —además de a través del ámbito educativo o por ser lengua materna, por ser lengua del cónyuge—; perfil lingüístico —monolingüe o plurilingüe—; estatus socioeconómico; edad; grado de identidad —región, estado, continente, otros—, grado de conciencia lingüística —considera que es lengua viva en la localidad, considera que la hablaban sus antepasados—; ideología sobre el aprendizaje de las lenguas —instrumental o integradora = lenguas que considera más importantes, lenguas que utiliza y/o le gustaría utilizar—; vivenciación de represión lingüística durante la infancia).

En este sentido, presentamos los resultados referentes a aquellas variables que sí han reportado diferencias estadísticamente significativas.

En primer lugar, encontramos diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés según la procedencia de los participantes. En concreto, las pruebas *post hoc* revelan que estas se producen en la comparación de las actitudes de las personas nacidas en territorios monolingües del Estado español con las personas nacidas en comunidades del Estado con lengua propia ( $p=.004$ ) y entre las personas nacidas en territorios monolingües del Estado y las personas nacidas en el Alto Aragón ( $p=.002$ ). En ambas comparaciones es menor la media de las personas nacidas en comunidades monolingües del Estado (ver tabla 2).

**TABLA 2**

Diferencia de medias en las actitudes según la procedencia. Fuente: elaboración propia

LUGAR_NACIMIENTO	MEDIA	DESV. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
Extranjero	53,78	5,12	74	4,623	.001	.021
España con lengua propia	55,41	5,75	145			
España sin lengua propia	52,67	5,72	81			
Aragón	54,56	6,21	109			
Alto Aragón	55,20	5,37	448			
Total	54,79	5,61	857			

Por otra parte, se han encontrado diferencias significativas ( $F=4.323$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=.028$ ) en función del tipo de matrimonio, en concreto al comparar a los participantes que forman parte de una pareja mixta pero de procedencia aragonesa (Alto Aragón + otro territorio aragonés) y las personas que conforman una pareja en la que los dos miembros proceden de fuera de Aragón ( $p=.010$ ). También se encuentran diferencias estadísticamente significativas si la comparación se hace entre los participantes que componen parejas de “altoaragonés + aragonés (pero no del Alto Aragón)” y los participantes que forman parte de una pareja mixta en la que uno de los miembros es de Aragón (pero no altoaragonés) y el otro tiene sus raíces fuera de la comunidad de Aragón ( $p=.037$ ). En todos los casos las actitudes son más favorables cuando uno de los miembros de la pareja tiene raíces altoaragonesas y el otro de otra localidad de Aragón (aunque no altoaragonesa) (ver tabla 3).

También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de si el sujeto conoce o no el aragonés ( $F=13.824$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.060$ ). Así, vemos que las principales diferencias se producen entre las personas que no conocen el aragonés y las personas para las cuales es lengua materna ( $p=.000$ ), las que tienen contacto familiar por padres o abuelos ( $p=.000$ ) y las personas que lo han estudiado ( $p=.041$ ). En todos los ca-

Los resultados muestran que es menor la media entre las personas que no conocen el aragonés, tal y como puede observarse en la tabla 4.

**TABLA 3**

Diferencia de medias en las actitudes en función del tipo de pareja (procedencia). Fuente: elaboración propia

TIPO_PAREJA	MEDIA	DESV. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
Mixta (uno del territorio y otro de fuera de Aragón)	55,40	5,23	153	4,323	.001	.028
Mixta (uno del territorio y otro de Aragón)	56,05	5,17	115			
Fuera del territorio los dos pero aragoneses	53,95	6,08	70			
Fuera del territorio los dos y no aragoneses	53,71	6,15	162			
Mixta (aragonés pero no del territorio y fuera de Aragón)	53,42	6,18	66			
Los dos del territorio (Alto Aragón)	55,44	5,33	199			
Total	54,85	5,68	765			

**TABLA 4**

Diferencia de medias según los conocimientos de aragonés. Fuente: elaboración propia

CONOCE_ARAGONES	MEDIA	DESV. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
No	53,93	5,55	627	13,824	.000	.060
Es lengua materna	57,48	5,00	84			
Contacto familiar por padres, abuelos	56,74	4,93	109			
Lo ha estudiado	57,57	4,37	19			
Lo habla el cónyuge	55,30	6,51	30			
Total	54,75	5,60	869			

La lengua principal hablada en el hogar también resulta relevante y vemos que existen diferencias de medias significativas ( $F=19,063$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.024$ ) entre las personas que emplean como primera lengua en el hogar el aragonés y las que emplean el castellano, siendo más positivas las actitudes hacia el aragonés de las primeras (ver tabla 5).

También se producen diferencias de medias significativas en función de si el participante considera que generaciones anteriores en la familia utilizaban o no el aragonés ( $F=27,983$ ;

$p=.000$ ;  $\eta^2=.039$ ). Las pruebas *post hoc* ponen de manifiesto que estas diferencias se producen entre las personas que no consideran que sus progenitores ni sus abuelos empleaban el aragonés y los que manifiestan que sus abuelos hablaban en aragonés ( $p=.001$ ). La media es menor en el caso de las personas que no han tenido contacto con la lengua aragonesa a través de sus generaciones predecesoras más próximas (abuelos y padres), tal como puede comprobarse en la tabla 6.

**TABLA 5**

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con la lengua principal del hogar.

Fuente: elaboración propia

LENGUA_CASA	MEDIA	DESV. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
Castellano	54,69	5,48	735	19,063	.000	.024
Aragonés	57,94	5,27	59			
Total	54,94	5,52	794			

**TABLA 6**

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con la utilización de la lengua en generaciones anteriores. Fuente: elaboración propia

USABAN_ARAGONES	MEDIA	DESV. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
No	54,39	5,26	269	27,983	.000	.039
Sí, mis abuelos	56,85	4,98	81			
Sí, mis abuelos y mis padres	56,16	5,50	48			
Total	55,10	5,33	398			

Con respecto a las lenguas estudiadas fuera del ámbito académico, también encontramos diferencias significativas ( $F=3.650$ ;  $p=.006$ ;  $\eta^2=.037$ ), que se producen concretamente entre las personas que estudian o han estudiado inglés y las que estudian o han estudiado aragonés ( $p=.005$ ), siendo la media superior en estas últimas. En cualquier caso, las actitudes tienen una orientación neutral en ambos casos (53,71 en el caso del inglés y 57,50 en el caso del aragonés).

Ya en lo que respecta a las actividades de ocio, encontramos una coherencia entre la lengua utilizada en este ámbito y las actitudes hacia el aragonés. Así, en primer lugar, encontramos diferencias de medias significativas en función de la lengua del primero de los tres últimos libros leídos por los participantes ( $H=13.928$ ;  $p=.003$ ;  $\eta^2=.021$ ), en concreto en la comparación de las personas cuyo primer libro señalado estaba en aragonés con aquellas que manifestaron haber leído una obra escrita en castellano ( $U=-2.743$ ;  $p=.003$ ) y aquellas que

lo hicieron en una lengua extranjera ( $U=-3.033$ ;  $p=.000$ ), siendo en ambos casos mayor la media de las personas cuyo libro estaba en aragonés. En cualquier caso, cabe destacar la escasa población ( $N=4$ ) que conforma este grupo respecto al total de participantes ( $N=1077$ ), lo cual denota la grave situación de la lengua minoritaria.

Continuando con las actividades de ocio y tiempo libre, también hemos encontrado diferencias significativas en función de la lengua de las tres páginas de Internet más visitadas ( $F=4.092$ ;  $p=.007$ ;  $\eta^2=.016$ ), que en concreto se producen en la comparación de las personas que visitan webs escritas en lenguas minoritarias del Estado frente a las que se decantan por páginas en lenguas extranjeras mayoritarias ( $p=.040$ ) y frente a las que frecuentan webs escritas en castellano ( $p=.017$ ). En ambos casos las actitudes hacia el aragonés son más positivas entre aquellos que muestran preferencia por páginas escritas en lenguas minoritarias del Estado.

También existen diferencias de medias significativas en la actitud hacia el aragonés en función de si al participante le gustaría o no que existiera una oferta de televisión y radio en aragonés ( $F=69.051$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.141$ ). Además, estas diferencias se producen entre los tres grupos poblacionales entre sí y se van incrementando. Así, los que menor puntuación presentan en sus actitudes hacia el aragonés son los que no están interesados en que exista programación de televisión y/o radio en esta lengua, los que presentan puntuaciones intermedias responden principalmente “me da igual” y los que mayor puntuación presentan en sus actitudes hacia el aragonés son las personas que sí quieren acceder a una oferta de televisión y/o radio en aragonés.

Por otra parte, podemos decir que la ideología sobre el aprendizaje lingüístico también es un factor relevante en la determinación de las actitudes hacia el aragonés. De este modo, cuando se pregunta por las lenguas que consideran más relevantes en el aprendizaje de sus hijos, se producen diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés entre aquellos que sitúan en primer lugar una extranjera mayoritaria y los que optan por el aragonés ( $p<.05$ ), siendo mayor la puntuación en actitudes hacia el aragonés en el caso de los que lo consideran como la lengua más importante en el aprendizaje de sus hijos (ver tabla 7).

**TABLA 7**

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación a la lengua considerada como más importante. Fuente: elaboración propia

L_1_AGRUPADAS	MEDIA	DES.V. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
Extranjera mayoritaria	55,05 <sup>a</sup>	5,61	459	9.977	.000	.023
Aragonés	58,84 <sup>c</sup>	4,89	25			
Total	54,76	5,60	838			



### 4.3. Objetivo e hipótesis 3

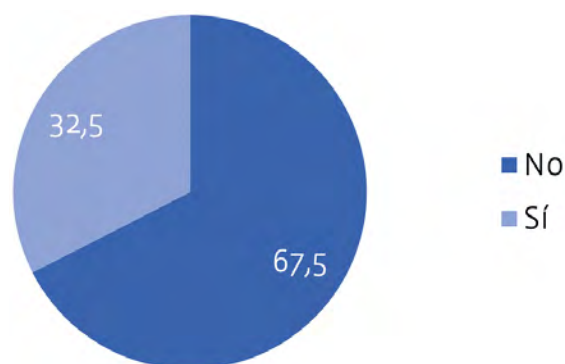
Para finalizar, nuestro tercer objetivo se centraba en explorar el lugar y el valor que las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria otorgan a la lengua propia en el ámbito educativo, para extraer conclusiones respecto a las posibilidades de futuro de esta lengua en la escuela.

Tomando como referencia el único trabajo realizado entre población altoaragonesa adulta que albergaba cuestiones a este respecto (Martínez Ferrer, 1995), así como la prolongación del estatus minorizado del aragonés a nivel institucional hasta nuestros días, en nuestra tercera hipótesis consideramos que las valoraciones de las familias sobre el lugar que el aragonés debe tener en el ámbito educativo no serían claramente comprometidas. A tenor de los resultados obtenidos, podemos considerar que nuestra H3 también queda corroborada, tal y como detallaremos a continuación.

En lo que respecta al deseo de que sus hijos cursen en aragonés alguna de las asignaturas escolares, lo que supone una utilización de la lengua como vehículo de la enseñanza, el 67.5% de los progenitores manifiesta que “no” le interesa mientras que el 32.5% se decanta por el “sí”, tal y como se refleja en la figura 4. De estos, solo el 28.1% responde a qué tipo de asignatura/s le gustaría que se impartiera/n en esta lengua, prefiriendo en su mayor parte (51.8%) la utilización del aragonés como lengua vehicular en las asignaturas de música, plástica y/o educación física. Por otra parte, un 30% preferiría las de matemáticas, ciencias sociales y/o ciencias naturales y un 16.2% manifiesta que le parecería bien que se impartiera en aragonés cualquier tipo de asignatura.

**FIGURA 4**

Deseo de que los hijos cursen alguna asignatura en aragonés. Fuente: elaboración propia



Respecto al lugar que estarían dispuestos a otorgar al aragonés en la escuela, en el caso de la voluntariedad fuera del horario escolar, un 32.1% se muestra “de acuerdo”, al que debería sumarse el 15.3% que está “completamente de acuerdo” (total de 47.4%). A estos les sigue un

25.7% que no se muestra “ni en acuerdo ni en desacuerdo” con esta opción y un 25.5% que está “en desacuerdo” o “completamente en desacuerdo” (15.2% y 10.3% respectivamente).

En lo que respecta a la optatividad dentro del horario escolar, el 37.5% de los participantes se muestra de acuerdo, un 30.2% no se posiciona de manera favorable ni desfavorable, un 17.8% está completamente de acuerdo y tan solo un 14.6% de los casos válidos se posiciona en contra, bien en desacuerdo (6.9%) o bien totalmente en desacuerdo (7.7%).

En cuanto a la posibilidad de enseñar aragonés como materia obligatoria, el 35.3% de los casos válidos declara estar en desacuerdo, a los que se suma un 29.8% que se manifiesta en total desacuerdo, lo cual suma al 65.1% de los participantes. Por el contrario, el 12.1% se pronuncia en acuerdo o completamente de acuerdo con esta opción, mientras que el 22.7% manifiesta no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo.

En el caso de poder elegir entre la impartición del aragonés o de un refuerzo de la/s lengua/s extranjera/s (inglés y francés), un 38.1% manifiesta que está totalmente de acuerdo con que sea la opción de francés o inglés la impartida en lugar del aragonés. A este se sumaría el 36.6% que está de acuerdo con anteponer el francés o el inglés al aragonés (total de ambos grupos: 74.7%). Por otra parte, un 15% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello y tan solo un 10% se declara bien en desacuerdo o bien totalmente en desacuerdo con que la prioridad sea la impartición de más horas de inglés o francés en lugar de utilizar ese espacio para que sus hijos aprendan aragonés.

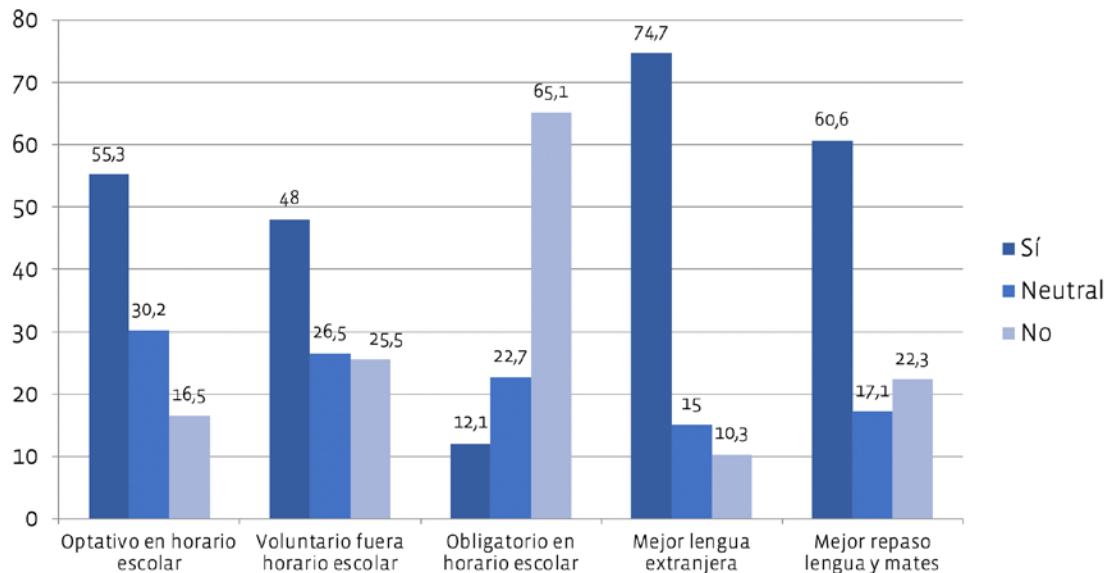
Finalmente, en cuanto a una posible optatividad entre la materia de aragonés o taller de repaso de matemáticas y lengua castellana, el 60.6% de los padres declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se repasen estas asignaturas en lugar de que sus hijos estudien aragonés. Un 17.1% manifiesta no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello. Por el contrario, un 14.6% está en desacuerdo y un 7.7% totalmente en desacuerdo con que se anteponga el repaso de matemáticas y lengua castellana a la impartición del aragonés (total de ambos grupos: 22.3%). La figura 5 sintetiza todos estos resultados.

En cuanto al objetivo que debería albergar la escuela en los lugares en los que todavía se conserva la lengua aragonesa, vemos que el 47.6% de los progenitores señala que tiene que ser “conseguir que todos los alumnos conozcan las dos lenguas y los que no tienen el aragonés como materna la respeten” y el 37.3% considera que debe ser que “todos los alumnos conozcan las dos lenguas y los que no tienen el aragonés como materna la respeten y se comuniquen en ella”. En contraposición a esto, el 15.1% señala que el objetivo a alcanzar debería ser “conseguir que todos los alumnos se adapten al castellano” (ver figura 6).

Respecto al modo en el que debería impartirse el aragonés en los territorios donde todavía se conserva, el 32.8% señala que debería darse “en educación infantil y primaria pero solo como asignatura”, el 29.5% considera que no debería darse “en ningún caso” y el 14.6% con-

**FIGURA 5**

Lugar deseado para el aragonés en la enseñanza (porcentajes). Fuente: elaboración propia



**FIGURA 6**

Objetivo de la escuela en los lugares donde todavía es L1 del alumno. Fuente: elaboración propia



sidera que debería ser “vehicular en educación infantil y primaria, pero en igual proporción con la extranjera y la castellana”.

Sin embargo, en lo que respecta al lugar que debería tener el aragonés en las localidades en las que no es lengua materna del alumnado, los padres señalan que no se debería impartir ningún estudio en aragonés en un porcentaje del 32.9%. Por otra parte, un 32.4% señala que debería impartirse “en educación infantil y primaria pero solo como asignatura” y un 14.3% se muestran a favor de su uso como “lengua vehicular en educación infantil y primaria pero en proporción igual a la lengua extranjera y la castellana”.

Respecto al lugar del aragonés en la educación, por otra parte, encontramos que aquellos progenitores interesados en la impartición de parte de los contenidos escolares a través de la lengua aragonesa cuentan con unas actitudes más favorables hacia el aragonés que aquellos que no presentan este interés ( $F=66.456$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.075$ ). En la misma línea, encontramos diferencias de medias significativas en lo que respecta a la consideración sobre una potencial obligatoriedad del aragonés ( $F=36.604$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.153$ ) en la escuela. Las diferencias se producen entre las personas que están “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” con el resto de grupos poblacionales. En síntesis, tal y como muestra la figura 7, una mayor predisposición a que el aragonés sea una materia obligatoria e impartida en el horario escolar correlaciona con una actitud más positiva hacia esta lengua.

### FIGURA 7

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con el lugar deseado para esta lengua en la escuela (obligatoria dentro del horario escolar). Fuente: elaboración propia



También se producen diferencias de medias significativas entre los progenitores cuyos hijos o hijas van a aragonés y las que no ( $F=21.851$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.057$ ), siendo, obviamente, mayor la media de las personas cuyos hijos van a aragonés, tal como recoge la tabla 8.

### TABLA 8

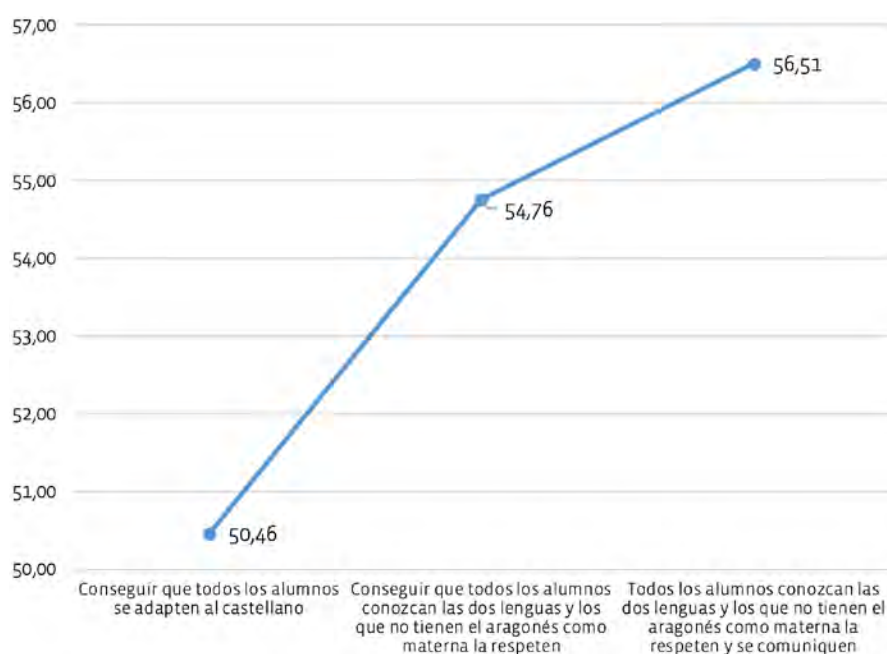
Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con la inscripción de los hijos a las clases de aragonés. Fuente: elaboración propia

CURSAN_ARAGONES	MEDIA	DES.V. TÍP.	N	F	SIG.	$\eta^2$
No	53,24	5,47	266	21.851	.000	.057
Sí	56,26	5,43	98			
Total	54,06	5,61	364			

En coherencia con lo anterior, también existe una relación entre el objetivo que se considera que debe tener la escuela respecto a la lengua minorizada en lugares donde es L1 y las actitudes hacia la lengua de los participantes ( $F=52.298$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.122$ ). En concreto, las comparaciones *post hoc* muestran diferencias significativas en las comparaciones de cada grupo con respecto a los otros dos, encontrándose la tendencia a otorgar un objetivo escolar más ambicioso respecto a la lengua minorizada conforme las actitudes son más positivas (ver figura 8).

### FIGURA 8

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con el objetivo que debe tener la escuela. Fuente: elaboración propia

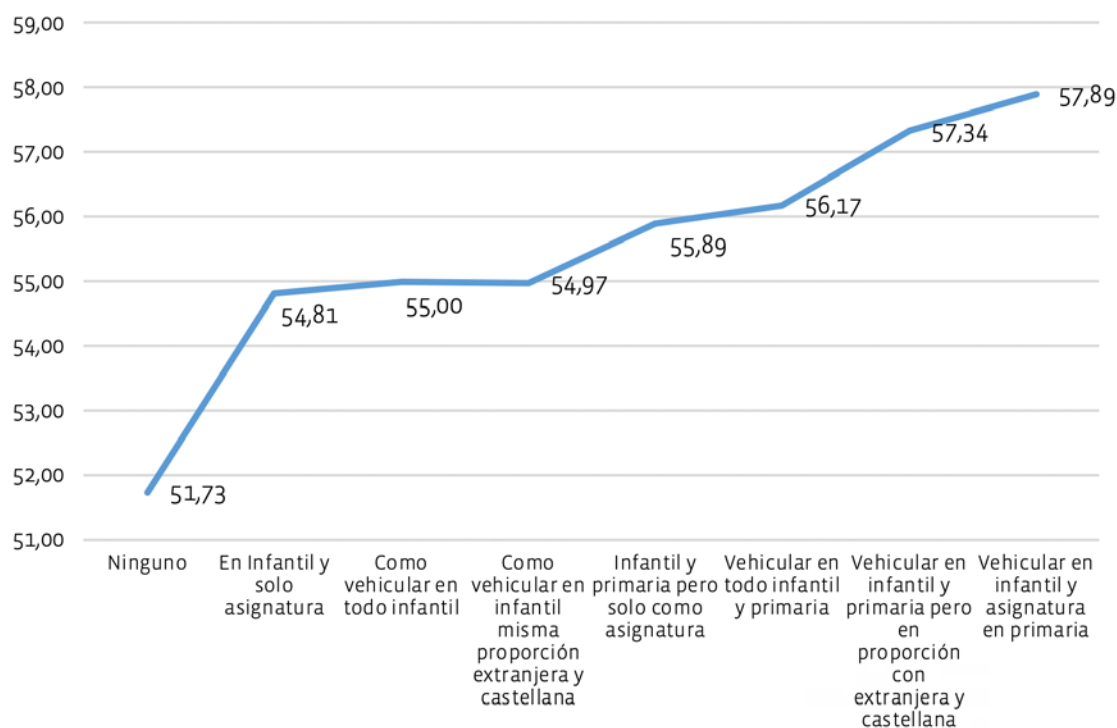


En la misma línea, también encontramos diferencias significativas en la consideración del tratamiento que debe hacerse del aragonés en las localidades en las que todavía existe transmisión generacional ( $F=16.714$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.150$ ). Las pruebas *post hoc* ponen de manifiesto que las diferencias vienen producidas en la comparación de las actitudes de aquellas personas que no quieren que se dé ningún espacio al aragonés en la escuela y el resto de las opciones presentadas. La tendencia es similar a la anterior y, de este modo, las actitudes más positivas están vinculadas a un protagonismo mayor de la lengua minorizada en el ámbito educativo (ver figura 9).

Ocurre lo mismo en la pregunta que se refiere al lugar que debería darse al aragonés en la escuela pero en este caso de los centros situados en localidades donde ya no es lengua materna del alumnado. En este caso, nuevamente, encontramos diferencias de medias significativas entre las personas que se decantan por una respuesta u otra ( $F=16.832$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.140$ ).

**FIGURA 9**

Diferencia de medias en las actitudes hacia el aragonés en relación con el objetivo en lugares donde es L1. Fuente: elaboración propia



En las pruebas *post hoc* se vuelve a manifestar la tendencia anterior y son las personas que se decantan por la opción de no aportar ningún espacio al aragonés las que tienen las diferencias mayores con el resto de grupos poblacionales. Así, las personas que se decantan por la opción de “ninguna asignatura” presentan una media significativamente menor que las personas que piensan que debe ser “vehicular en infantil misma proporción extranjera y castellana” ( $p=.019$ ), “materia impartida en infantil y en primaria pero solo como asignatura” ( $p=.000$ ), “vehicular en todo infantil y primaria” ( $p=.002$ ), “vehicular en infantil y primaria, pero en igual proporción que la lengua extranjera y la castellana” ( $p=.000$ ) y “vehicular en infantil y asignatura en primaria” ( $p=.000$ ).

## 5. Conclusiones

En términos generales, podemos decir que las actitudes hacia el aragonés de las familias del alumnado altoaragonés de educación primaria son neutrales, si bien tienen una tendencia positiva. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en los dos únicos estudios previos a nuestro trabajo, realizados por Huguet Canalís (2006) y Campos (2014) con alumnado de educación secundaria y de magisterio respectivamente.

Además, se ha detectado la influencia de algunas de las variables destacadas en la literatura previa sobre las actitudes lingüísticas. En este sentido, en cuanto al influjo del contacto con el aragonés sobre las actitudes hacia este idioma, podemos decir que nuestros resultados corroboran los de Huguet Canalís (2006) y Campos (2014) pero van más allá. El primer autor encontraba únicamente el influjo de la enseñanza de la lengua minorizada, y la segunda encontraba, además de este factor, la influencia positiva de que el aragonés fuera la lengua materna del sujeto. Sin embargo, nuestro cuestionario incorporaba, además, preguntas referentes a la procedencia y al conocimiento de la lengua minorizada por parte de la pareja del sujeto, las cuales se han mostrado significativas en la garantía de unas actitudes más positivas hacia el aragonés. De este modo, podemos concluir que el hecho de que uno de los miembros de la pareja sea altoaragonés ya garantiza actitudes más positivas hacia la lengua propia. Por otra parte, resulta también relevante la presencia de actitudes más positivas entre aquellos que consideran que el aragonés era la lengua utilizada por sus generaciones predecesoras, lo cual supone la presencia de una conciencia lingüística o de un factor de tipo afectivo como garante del desarrollo de actitudes más positivas hacia la lengua minorizada. De este modo, en coherencia con estudios como el de Huguet Canalís (2001), la clara conciencia de pertenencia a un grupo heredero de una lengua amenazada se encuentra vinculada a la presencia de actitudes más favorables hacia la misma, las cuales se podrían explicar como un mecanismo de defensa ante el peso del castellano.

En línea con lo anterior, nuestro estudio ha aportado un buen número de nuevas claves en la explicación de los factores que intervienen en la determinación de las actitudes lingüísticas de la población adulta del Alto Aragón. Entre ellas, resulta especialmente relevante el influjo de la ideología sobre el aprendizaje lingüístico de los progenitores, dado que aquellos que consideran que las lenguas más importantes a estudiar por sus hijos son las extranjeras mayoritarias son aquellos que presentan unas actitudes menos favorables hacia la lengua minorizada; estos, además, se diferencian significativamente de quienes sitúan en primer lugar a una lengua minoritaria del Estado o al aragonés. Este dato nos lleva a corroborar que la concepción generalizada en nuestros días respecto al aprendizaje lingüístico como factor clave para el desarrollo profesional y económico actúa en detrimento de las lenguas minorizadas, que no cuentan con un estatus de cooficialidad y, por ende, de un valor instrumental en términos de ascenso socioeconómico. En este sentido, podemos confirmar que nuestro trabajo guarda relación con los desarrollados en otros contextos plurilingües donde existe una lengua minorizada, de modo que la presencia de una ideología instrumental respecto al aprendizaje de las lenguas actúa en detrimento de la potencial enseñanza/aprendizaje de la lengua minorizada (cf. Sima Lozano y Perales Escudero, 2015).

Visto el clima actitudinal general, de naturaleza neutral con tendencia positiva, consideramos importante destacar cuáles son los casos en los que se han encontrado actitudes hacia el aragonés con puntuaciones claramente correspondientes a la categoría de “favorables”. Estas se han encontrado en el grupo de personas que leyeron el último libro en aragonés ( $\mu 62$ )

y las que lo leyeron en una lengua propia del Estado diferente del castellano ( $\mu 61.33$ ). También se encuentran en el grupo de personas que manifiestan que la lengua que más utilizan en la Internet es una lengua propia del Estado diferente del castellano ( $\mu 59.07$ ). Asimismo, las actitudes positivas se encuentran también en las personas que consideran al aragonés como la lengua más importante entre las tres que desearían que sus hijos aprendieran ( $\mu 58.84$  puntos) y entre las que sitúan en este primer lugar a una lengua propia del Estado diferente del castellano ( $\mu 58.33$  puntos). Estos datos podrían ser muestra de una cierta *solidaridad interlingüística* entre los hablantes de las lenguas minoritarias del Estado. De este modo, parece que los habitantes altoaragoneses con procedencia de otros territorios plurilingües de España presentan una conciencia plurilingüe que les lleva a valorar de una forma más positiva la lengua minoritaria/minorizada del territorio en el que habitan. Resulta, asimismo, importante destacar que son las personas con un perfil plurilingüe las que presentan actitudes más favorables hacia la lengua propia. Todos estos datos guardan coherencia con los recopilados en investigaciones citadas en nuestro marco teórico (cf. González González y otros, 2004; Casares y otros, 2002) y, además, muestran la presencia de una cierta identidad compartida de estos sujetos con los altoaragoneses como hablantes de lenguas minoritarias. Sin embargo, los datos obtenidos parecen corroborar que esta identidad compartida no es recíproca por parte de los altoaragoneses, dado que en nuestro estudio no ha aparecido una correlación entre un mayor sentimiento de identidad como aragonés y el desarrollo de actitudes más positivas hacia la lengua propia. Esta realidad se muestra muy diferente a la constatada para aquellas lenguas minoritarias del Estado que cuentan con un estatus de cooficialidad (euskera, gallego y valenciano) por estudios como el de Ros y otros (1987), que mostraba que solo los monolingües castellanohablantes se sentían más identificados con el Estado que con su comunidad autónoma.

En cuanto a otros factores considerados en la literatura sobre las actitudes lingüísticas, nuestro estudio es coherente con el marco teórico. De este modo, como ya ocurría en los estudios de Huguet Canalís (2006) y Campos (2014), no se han encontrado diferencias en las actitudes hacia el aragonés en función de factores como la edad, el género y el estatus socioeconómico.

Uno de los factores que tampoco reporta diferencias significativas es la población de residencia de los participantes (zona lingüística), lo cual resulta extraño si tenemos en cuenta que los datos se recogieron en zonas con muy diversos grados de vitalidad del aragonés, aunque guarda coherencia con el estudio previo desarrollado por Huguet Canalís (2006). En el caso de nuestro trabajo, consideramos que este hecho puede deberse a dos factores: en primer lugar, la elevada movilidad de la población altoaragonesa desde los núcleos rurales más pequeños (donde hay mayor conservación de la lengua minoritaria) a las cabeceras comarcales y, en segundo lugar, la presencia de una considerable cantidad de población emigrante (procedente del extranjero y otras comunidades del Estado) en el territorio altoaragonés. Todo ello hace que en los lugares donde se considera que se conserva la lengua exista una cantidad crecien-



te de población que no ha tenido un contacto familiar con la misma debido a su procedencia, así como que una parte de la población aragonesohablante se encuentre dispersa en comarcas en las que la lengua ya ha sido completamente sustituida por el castellano.

En lo relativo al lugar que los progenitores están dispuestos a otorgar a la lengua minorizada, las actitudes muestran cierta cautela y una ideología mayoritaria respecto al aprendizaje lingüístico de orientación instrumental, que lleva a la preferencia hacia el estudio de idiomas extranjeros mayoritarios en detrimento de la lengua minorizada. Esta situación parece ser habitual en el caso de los adultos monolingües en contextos de contacto lingüístico, tal y como corroboran investigaciones como la de Corral (2017) para el caso de las lenguas indígenas de México o Sima Lozano y Perales Escudero (2015) para el caso de la lengua maya en la región mexicana de Yucatán.

Algunos resultados concretos que podrían tomarse en cuenta a la hora de emprender futuras acciones de planificación lingüística son los siguientes: el 47.4% de los progenitores están de acuerdo con la enseñanza del aragonés como materia extraescolar (un 25.5% en contra), el 55.3% están de acuerdo con que sea una asignatura optativa dentro del horario escolar (un 14.6% en contra), pero solo un 12.1% está de acuerdo con su enseñanza como materia obligatoria (65.1% en contra). Por otra parte, en una línea que corrobora la ideología mayoritaria respecto al aprendizaje de las lenguas, de tipo *instrumental*, que recogíamos en los datos cualitativos, el 74.7% de las familias elegiría como optativo un idioma extranjero mayoritario antes que el aragonés (frente al 10% que haría lo contrario) y un 60.6% antepondría el repaso de matemáticas y lengua castellana a la enseñanza del aragonés (frente a un 22.3% que haría lo contrario). Si tenemos en cuenta estos datos, resulta obvio que a pesar de que las actitudes de la población puedan ser neutrales (con tendencia favorable), la escasa funcionalidad de esta lengua puede ser una causa que haga a las familias preferir la presencia en el ámbito escolar de otros aprendizajes que se suelen considerar como más útiles, más funcionales.

A pesar de esto, consideramos que la presencia de un ambiente actitudinal hacia el aragonés mayoritariamente neutro con tendencia positiva supone un punto de partida adecuado para el desarrollo de un trabajo más decidido de planificación lingüística. De nuestro trabajo puede extraerse la gran importancia que tiene el contacto con la lengua (bien por ser L1, bien habiéndose estudiado, o bien al hablarla las generaciones antecesoras) para desarrollar actitudes positivas hacia el aragonés, por lo que resulta imprescindible que todos los escolares altoaragoneses tengan la oportunidad de tener algún tipo de contacto con la misma.

En este sentido, queremos destacar las palabras de Huguet Canalís (2005), que parafraseando a Gardner concluye que

seguir una enseñanza del asturiano en el Principado o del catalán en Aragón, del o a través del euskera en el País Vasco o en catalán en Catalunya, supone también involucrarse en mayor o menor grado aceptando elementos de estas lenguas y culturas, y parece claro que estos aspectos

resultan claves en la consolidación de principios democráticos tan fundamentales como la igualdad y la tolerancia respecto a las lenguas y culturas que debe presidir toda sociedad democrática (Huguet Canalís, 2005: 187).

Por otra parte, queremos destacar el peso de la correlación entre el deseo de acceder a medios de comunicación en aragonés y las actitudes favorables hacia la lengua, hecho que debería tomarse en consideración para la toma de decisiones sobre la planificación lingüística en el territorio altoaragonés (en concreto, en lo que respecta a la radio y televisión autonómicas).

Revisado el estado de la cuestión parece evidente que, como ya apuntaban Alcover i Pinos y Quintana i Font en el año 2000, deben tomarse medidas que otorguen un peso mucho mayor a la lengua aragonesa en las aulas. En este sentido, a pesar de que el ideal al que debemos aspirar es al del desarrollo de una enseñanza multilingüe que acompañe a un proceso holístico de planificación lingüística como el desarrollado en otros territorios del Estado, consideramos que al menos deben tomarse unas medidas de urgencia entre las cuales destaca la necesidad de aplicar un programa de bilingüismo de mantenimiento en las zonas en las que el aragonés todavía es lengua materna del alumnado. De este modo, y de acuerdo con lo expuesto por Alcover i Pinos y Quintana i Font (2000), consideramos que en estas localidades

los centros deberían optar, según sus posibilidades, entre un programa de mínimos (enseñanza del aragonés y dos asignaturas en aragonés y el resto de asignaturas en castellano) y otro de máximos (la mitad del currículum en aragonés y la otra mitad en castellano, con la enseñanza también del castellano y del aragonés) o aplicar cualquier otro tipo de distribución de las dos lenguas según el currículum, si bien con la tendencia de un equilibrio entre ellas (...). En cualquier caso, es conveniente que se inicie la escolarización en la lengua materna de los alumnos (Alcover i Pinos y Quintana i Font, 2000: 38).

Asimismo, y en acuerdo de nuevo con lo expuesto por estos autores, consideramos oportuna la zonificación del territorio altoaragonés, estableciendo para la zona de latencia del aragonés, donde la población escolar desconoce en su mayoría esta lengua, la posibilidad de cursar de un modo optativo programas de inmersión lingüística. Finalmente, para las zonas completamente castellanizadas, consideramos que debería contarse, al menos, con la posibilidad de acceder a una enseñanza *de* la lengua aragonesa, lo cual, como corrobora Campos (2015a), no derivaría en una competencia comunicativa suficiente en aragonés pero sí ayudaría a crear actitudes favorables hacia esta lengua.

Para finalizar, no debe olvidarse que diversas investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas minorizadas han puesto de manifiesto la importancia de su incorporación en el ámbito escolar, en tanto que supone un espacio que les brinda prestigio. Este es el caso del purépecha en México (Canuto, 2017), cuya utilización como vehículo de la enseñanza supone uno de los factores que garantizan su mantenimiento en nuestros días.

## 6. Bibliografía citada

ALCOVER I PINOS, Carmen, y Artur QUINTANA I FONT, 2000: *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*, Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.

ÁLVAREZ, Alexandra, Hernán MARTÍNEZ y Lino URDANETA, 2001: "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad", *Boletín Antropológico* 52, 145-166.

ARNAU, Joaquim, 1992: "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos" en Joaquim ARNAU, Cinta COMET, J. M. SERRA e Ignasi VILA (eds.), 1992: *La educación bilingüe*, Barcelona: ICE – Horsori, 11-51.

BAKER, Colin, 1992: *Attitudes and language*, Clevedon: Multilingual Matters.

BLAS ARROYO, José Luis, 1999: "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios Filológicos* 34, 47-72.

CALVET, Jean Louis, 2005: *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAMPOS, Iris, 2014: "¿L'aragones en a escuela? Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria" en Chabier GIMENO y Natxo SOROLLA (coords.): *Actas II Jornadas Aragonesas de Sociología. Grupo de trabajo 'lenguas e identidades'*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, Prensas Universitarias de Zaragoza y Gara d'Edizions, 9-30.

CAMPOS, Iris, 2015a: "¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997", *Porta Linguarum* 24, 191-202.

CAMPOS, Iris, 2015b: "Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria", *Sintagma* 27, 43-59.

CAMPOS, Iris, 2015c. "Más de un siglo de lingüicidio en las aulas. Aproximación al caso del aragonés", *Studium. Revista de Humanidades* 21, 199-230.

CANUTO, Felipe, 2017: "Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México)", *Onomázein* n.º especial III, 77-96.

CASARES, Hakan, y otros, 2002: "Actitudes lingüísticas de mozos e mozas galegos: unha exploración con entrevistas en profundidade" [disponible en [https://www.researchgate.net/publication/257932361\\_ACTITUDES\\_LINGUISTICAS\\_DE\\_MOZOS\\_E\\_MOZAS\\_GALEGOS\\_UNHA\\_EXPLORACION\\_CON\\_ENTREVISTAS\\_EN\\_PROFUNDIDADE](https://www.researchgate.net/publication/257932361_ACTITUDES_LINGUISTICAS_DE_MOZOS_E_MOZAS_GALEGOS_UNHA_EXPLORACION_CON_ENTREVISTAS_EN_PROFUNDIDADE), fecha de consulta: 15 de febrero de 2018].

CONSEJO DE EUROPA, 2010a: “Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education” [disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf), fecha de consulta: 30 de enero de 2018].

CONSEJO DE EUROPA, 2010b: “Les langues minoritaires: un atout pour le développement régional” [disponible en <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1671947&Site=DC>, fecha de consulta: 30 de enero de 2018].

CORRAL PÉREZ, Isabel, 2017: “¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano”, *Onomázein* n.º especial III, 35-37.

COUTADO, Esperanza, 2008: *La complejidad de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias. El caso del Valle de Benasque* [disponible en <https://zagan.unizar.es/record/3374/files/TESIS-2009-067.pdf>, fecha de consulta: 15 de febrero de 2018].

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL GOBIERNO DE ARAGÓN, 2018: “El aragonés o lengua aragonesa” [disponible en <http://www.lenguasdearagon.org/el-aragones/>, fecha de consulta: 30 de enero de 2018].

EACHEVARRÍA, Agustín, 1991: *Psicología social sociocognitiva*, Bilbao: Desclée Brower.

ETXEVARRIA, Maitena, 1995: “Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca” en VV. AA.: *Actes del simposi de demolingüística. III trobada de sociolingüistes catalans*, Tortosa: Generalitat de Catalunya, 119-125.

EXTRA, Guus, y Durk GORTER, 2008: “The constellation of languages of Europe: an inclusive approach” en GUUS EXTRA y Durk GORTER (eds.): *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Berlin: Mouton de Gruyter, 3-60.

FISHBEIN, Martin, e Icek AJZEN, 1975: *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*, Reading: Addison-Wesley.

FISHMAN, Joshua, 1991: *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon: Multilingual Matters.

FONSECA MORA, Carmen, y Lorena GARCÍA BARROSO, 2010: “Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social”, *Comunicar. Revista científica de Educomunicación* 34, 145-153.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel, y otros, 2004: *Actitudes lingüísticas en Galicia. Compendio do III volume do mapa sociolingüístico de Galicia*, Vigo: Real Academia Galega y Seminario de Sociolingüística.

GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón, y Ángel HUGUET CANALIS, 2001: “Actitúes sociollingüístiques del alumnáu de Secundaria n’Asturies”, *Lletres Asturianes* 78, 7-27.

GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón, y Ángel HUGUET CANALIS, 2004: *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*, Barcelona: Horsori.

GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón, y Xandru ARMESTO, 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*, Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel, y Manuel ALMEIDA, 2005: *Metodología de la Investigación Sociolingüística*, Málaga: Comares.

HUGUET CANALIS, Ángel, 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 CANALIS, Ángel, 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 [doi: 10.1174/0213474053683167].

HUGUET CANALIS, Ángel, 2006: *Plurilingüismo y escuela en Aragón. Un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*, Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

IGLESIAS, Ana, 2009: “Cheering the national team in a regional language? Linguistic groups and ethnoterritorial identity in Spain” en Bert CORNILLIE, José LAMBERT y Pierre SWIGGERS (eds.): *Linguistic identities, linguistic shift and language policy in Europe*, Lovaina/París: Peeters, 89-110.

JANÉS, Judit, 2006: “Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20 (2), 117-132.

LASAGABASTER, David, 2003: *Trilingüismo en la enseñanza*, Lleida: Milenio.

LÓPEZ, José Ignacio (coord.), 2012: *Mapa lingüístico de Aragón según el anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001*, Zaragoza: Sociedad Cultural Aladrada.

LÓPEZ, José Ignacio, 2015: “A lai 3/2013, de 9 de mayo, u a infraproteución churidica de as luegas minoritarias d’Aragón”, *Revista de Llengua i Dret* 63, 186-199.

LÓPEZ, José Ignacio, y José Luis SORO, 2010: *Estatuto jurídico de las lenguas propias de Aragón. La Ley 10/2009, de 22 de diciembre*, Zaragoza: El Justicia de Aragón.

- MARTÍNEZ FERRER, Juan, 1995: *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*, Zaragoza: Edicions l'Astral.
- McMILLAN, James H., y Sally SCHUMACHER, 2005: *Investigación educativa*, Madrid: Pearson.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 1998: *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- MOSELEY, Christopher, 2010: *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro*, París: UNESCO.
- MUNNÉ, Frederic, 1980: *Psicología Social*, Barcelona: CEAC.
- NAGORE, Francho, 2002: "El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística" [disponible en <http://webs.univigo.es/ssl/actas2002/04/11.%20Francho%20Nagore%20Lain.pdf>, fecha de consulta: 30 de enero de 2018].
- PARLAMENTO EUROPEO, 2013: "Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea" [disponible en <http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informe-alfonsi-def-cas>, fecha de consulta: 30 de enero de 2018].
- PHILLIPSON, Robert, 1988: "Linguicism: structures and ideologies imperialisme" en Tove SKUTNABB-KANGAS y Jim CUMMINS (eds.): *Minority education*, Bristol: WBC Print, 339-358.
- POSTLEP, Sebastian, 2012: "'Este per no ye d'a mía tierra': Percepción 'científica' y percepción 'inexperta' del contínuum dialectal altoaragonés", *Alazet* 24, 77-116.
- RICHARDS, Jack, John PLATT y Heidi PLATT, 1997: *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ-PÉREZ, Nieves, 2012: "Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor", *Didáctica. Lengua y Literatura* 24, 381-409.
- ROJO ROBAS, Vanesa, Ángel HUGUET CANALIS y Judit JANÉS CARULLA, 2005: "Una aproximación a las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante en Euskadi y Cataluña", *Revista de Psicodidáctica* 10, 75-84.
- ROS, María, Ignacio CANO y Carmen HUICI, 1987: "Language and intergroup perception in Spain", *Journal of Language and Social Psychology* 6, 243-259.
- SALLABANK, Julia, 2013: *Attitudes to endangered languages. Identities and Policies*, Cambridge: Cambridge University Press.

SHARP, Derrick, y otros, 1973: *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*, Basings-toke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.

SIMA LOZANO, Eyder Gabriel, y Moisés Damián PERALES ESCUDERO, 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.

SKNUTABB-KANGAS, Tove, 1988: “Multilingualism and the education of minority children” en Tove SKNUTABB-KANGAS y Jim CUMMINS (eds.): *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon: Multilingual Matters, 9-44.

UNESCO, 2003: “Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO” [disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>, fecha de consulta: 30 de enero de 2018].

## 7. Anexo

### **Cuestionario dirigido a las familias del alumnado altoaragonés de Educación Primaria**

Localidad:	Lugar de nacimiento:
Lugar de nacimiento de su pareja:	Correo electrónico (opcional):
Edad:	Sexo:
Años viviendo en la localidad:	Mis hijos cursan aragonés: sí / no

Dedicación laboral (lea con atención las opciones de respuesta y marque sólo una):

<b>Dirección de empresas y administración pública</b> Empresario —más de 10 trabajadores—, director o gerente de empresa de administración pública, directivo de empresa o similar	
<b>Profesionales científicos e intelectuales</b> Profesor, técnico superior en ingeniería. Derecho. Medicina. Química. Matemáticas. Farmacia. Arquitectura. Informática. Ciencias Sociales. Periodismo. Profesionales de la cultura y el espectáculo o similar	
<b>Pequeños empresarios, técnicos de medios y de apoyo</b> Pequeño empresario (menos de 10 trabajadores), analista o programador informático, ingeniero técnico, arquitecto técnico, maestro, enfermero, agente comercial, empleado público de cuerpos de seguridad, supervisores de industria o de la construcción o similar	
<b>Comerciantes, empleados de oficina, contables y administrativos</b> Comerciante, propietario de tienda, empleado de oficina, contable, administrativo, empleado de biblioteca, servicio de correos o similar, recepcionista, telefonista, empleado de atención al público o similar	

<b>Trabajadores de servicios de restauración, personales y de comercio</b> Dependiente de comercio, cajero, camarero, cocinero, trabajadores que cuidan de las personas en servicios de salud o asistenciales, trabajador de seguridad privada, fontanero, conductor de vehículos, mecánico de vehículos o similar	
<b>Trabajadores del sector primario, de industria y de la construcción</b> Trabajador cualificado de la agricultura, ganadería, perca o forestal, trabajador de la industria, operador de maquinaria, operador de cadenas de montaje, mecánico de maquinaria, soldador o chapista, trabajador de la industria de la alimentación, trabajador de la construcción, carpintero, pintor, artesano, jardinero o similar	
<b>Trabajadores no cualificados</b> Empleado doméstico, personal de limpieza, conserje, peón agrario, forestal o pesquero, peón de la construcción, peón de industria, recogedor de residuos urbanos, vendedor callejero o similar	
<b>No lo sé / otros:</b>	

1. Responda haciendo un círculo en la cifra que mejor describe cómo se siente:

	Nada				Totalmente
Aragonés/a	1	2	3	4	5
Español/a	1	2	3	4	5
Europeo/a	1	2	3	4	5
Otro:	1	2	3	4	5
Otro:	1	2	3	4	5

2. ¿Qué lengua o lenguas se hablan en el seno familiar?

	Castellano
	Catalán
	Una variedad del aragonés (¿cuál?: )
	Otra (¿cuál?: )

3. Lengua o lenguas que habla y/o ha estudiado fuera del ámbito de la enseñanza obligatoria:

---

4. ¿Considera que en la localidad en la que vive existe alguna lengua propia diferente del castellano?

	Sí
	No

En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿bajo qué nombre la denomina?

---



5. ¿Considera que alguna de estas generaciones de su familia utiliza o utilizaba el aragonés?

	Sí, mis abuelos
	Sí, mis abuelos y mis padres
	No

6. En esta escala, señale el grado de vitalidad que considera que tiene el aragonés en la provincia de Huesca:

Nada									Mucha
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. En esta escala, señale la importancia que tiene para usted la salvaguarda del aragonés:

Nada									Mucha
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Escriba las tres lenguas que le gustaría que su/s hijo/s conocieran (ordenadas según la importancia que les da, ocupando el nº 1 la más importante):

Lengua 1	Lengua 2	Lengua 3

9. (Responder solo si cursó sus estudios escolares en el Alto Aragón). Cuando usted acudía a la escuela, ¿recuerda que se le recriminara o castigara por la utilización de léxico o expresiones de la lengua aragonesa (por ejemplo: “*me’n voy*”)?

	Sí
	No
	No lo recuerdo

10. ¿Qué relación/conocimientos tiene de la lengua aragonesa?

	No he tenido ningún contacto
	Es mi lengua materna
	Contacto familiar (padres, abuelos)
	Lo he aprendido estudiándolo
	Es la lengua que habla mi pareja

11. Si utiliza la Internet para comunicarse (correo electrónico, Facebook, etc.), ¿en qué lengua o lenguas lo hace principalmente? \_\_\_\_\_

12. ¿Cuáles son los tres últimos libros que ha leído y en qué lengua estaban escritos?

Título del libro	Lengua

13. ¿Cuáles son los tres cantantes o grupos de música que más escucha y en qué lengua cantan sus canciones?

Nombre del cantante o grupo	Lengua

14. ¿Cuáles son las 3 páginas web que más visita y en qué lengua están escritas?

Nombre de la página web	Lengua

15. ¿Le gustaría poder ver programas de televisión y escuchar la radio en aragonés?

	Sí
	No
	Me da igual

16. A continuación, leerá algunas afirmaciones sobre el aragonés. Indique su grado de acuerdo con las mismas, señalando la casilla con una cruz:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En acuerdo	Totalmente en acuerdo
1. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se hable aragonés los alumnos estudien esa lengua al menos como asignatura	1	2	3	4	5

2. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón en cuyos institutos se reciba alumnado cuya lengua materna es el aragonés los niños estudien esa lengua al menos como asignatura	1	2	3	4	5
3. No sirve de nada que mis hijos aprendan aragonés porque lo más seguro es que nunca lo utilicen	1	2	3	4	5
4. Tendríamos que esforzarnos en promocionar más el aragonés	1	2	3	4	5
5. Es más importante aprender inglés o francés que aragonés	1	2	3	4	5
6. Me gusta escuchar hablar aragonés	1	2	3	4	5
7. Vivo en Aragón y por eso creo que debería conocer el aragonés	1	2	3	4	5
8. El aragonés sólo deberían estudiarlo las personas que viven en lugares donde se habla	1	2	3	4	5
9. El aragonés es una lengua que suena mal	1	2	3	4	5
10. Me gusta (o me gustaría) hablar en aragonés	1	2	3	4	5
11. Las diferentes variedades del aragonés (chistabín, cheso, ansotano, patués, etc.) son muy diferentes entre sí	1	2	3	4	5
12. Cursar parte de las asignaturas en aragonés puede llevar a los niños a: aislamiento, menos oportunidades laborales y/o problemas para leer y escribir el castellano	1	2	3	4	5
13. La lengua aragonesa resulta adecuada sólo para un ámbito familiar y coloquial	1	2	3	4	5
14. El profesorado que imparte clases en escuelas del territorio altoaragonés debería conocer esta lengua en profundidad	1	2	3	4	5
15. En los centros en los que se imparte, la asignatura de aragonés debería tener el mismo peso que el resto de asignaturas en el expediente de los alumnos que lo cursan	1	2	3	4	5
16. Es imposible que quienes no tienen familia en lugares en los que se habla el aragonés puedan aprenderlo	1	2	3	4	5
17. Las personas que promueven la salvaguarda del aragonés casi siempre pertenecen a colectivos con un ideario político nacionalista aragonesista	1	2	3	4	5

18. Para proteger y salvaguardar las variedades del aragonés sería necesario tener un modelo de lengua común que sirva de base a todas ellas	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

17. A continuación, leerá una serie de afirmaciones sobre la asignatura de aragonés en la escuela. Indique su grado de acuerdo con las mismas, señalando la casilla con una cruz:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En acuerdo	Totalmente en acuerdo
1. Me gustaría que en el colegio donde estudian mis hijos la asignatura de aragonés fuera optativa en horario escolar	1	2	3	4	5
2. Me gustaría que en el colegio donde estudian mis hijos la asignatura de aragonés fuera obligatoria en horario escolar					
3. Me gustaría que en el colegio donde estudian mis hijos la asignatura de aragonés fuera optativa en horario extraescolar					
4. Si se ofreciera cursar una hora a la semana de aragonés o dedicar esa hora a francés/inglés, preferiría que mis hijos hicieran francés/inglés					
5. Si se ofreciera cursar una hora a la semana de aragonés o dedicar esa hora a repaso de matemáticas y lengua, preferiría que mis hijos hicieran repaso de matemáticas y lengua					

18. ¿Le gustaría que sus hijos aprendieran en aragonés alguna asignatura?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

En el caso de que su respuesta sea afirmativa, indique cuál o cuáles: \_\_\_\_\_

19. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo de la escuela ante la lengua en localidades en las que todavía se conserva el aragonés? (marque sólo una opción)

<input type="checkbox"/>	Conseguir que todos los alumnos se adapten al castellano
<input type="checkbox"/>	Conseguir que todos conozcan las dos lenguas y los que no tienen el aragonés como lengua materna la respeten
<input type="checkbox"/>	Conseguir que todos los alumnos conozcan las dos lenguas y los que no tienen el aragonés como lengua materna la respeten y también aprendan a comunicarse en ella

20. En su opinión, ¿qué estudios deberían cursar en aragonés los niños que la hablan como lengua materna? (marque sólo una opción)

	Ninguno
	En Educación Infantil y sólo como asignatura
	Como lengua vehicular de todas las asignaturas de Educación Infantil
	Como lengua vehicular en E. Infantil, en la misma proporción que el castellano y la lengua extranjera
	En Educación Infantil y Primaria pero solo como asignatura
	Como lengua vehicular de todas las asignaturas de Educación Infantil y Primaria
	Como vehicular en E. Infantil y Primaria, en la misma proporción que castellano y la lengua extranjera
	Como lengua vehicular en Educación Infantil y como asignatura en Primaria

21. En su opinión, ¿qué estudios deberían cursar en aragonés los niños altoaragoneses que viven en localidades en las que todavía se habla, aunque esta no sea su lengua materna? (marque sólo una opción)

	Ninguno
	En Educación Infantil y sólo como asignatura
	Como lengua vehicular de todas las asignaturas de Educación Infantil
	Como lengua vehicular en E. Infantil, en la misma proporción que el castellano y la lengua extranjera
	En Educación Infantil y Primaria pero solo como asignatura
	Como lengua vehicular de todas las asignaturas de Educación Infantil y Primaria
	Como vehicular en E. Infantil y Primaria, en la misma proporción que castellano y la lengua extranjera
	Como lengua vehicular en Educación Infantil y como asignatura en Primaria