

## ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESCOLARES DE ARAGÓN. AVANCE DE LOS PRIMEROS RESULTADOS<sup>1</sup>

Ángel HUGUET CANALÍS  
Universidad de Lérida

### INTRODUCCIÓN

El importante desarrollo que la educación bilingüe (o plurilingüe) ha adquirido en todo el mundo a lo largo de las últimas décadas ha puesto de manifiesto el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o el fracaso final de cualquier acción educativa de esta índole (Baker, 1992). En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora y, también, prever si la propuesta educativa les unirá o dividirá. En definitiva, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el Estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe en las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio. Mientras la primera fue un rotundo éxito, ligado al entusiasmo con que se acogió, la segunda resultó un fracaso, previsible por la ausencia de ese mismo entusiasmo (Mackey, 1976).

Pero, probablemente, es con referencia al aprendizaje de una segunda lengua como con mayor atención se ha tendido a estudiar el tema de las actitudes lingüísticas o, más concretamente, de la relación entre el nivel de conocimiento alcanzado en determinados códigos lingüísticos y las actitudes y motivaciones hacia estos códigos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan (Sánchez y Sánchez, 1992).

En este sentido, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias

---

<sup>1</sup> El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Dirección General de Investigación, a través del proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC, a una Ayuda a la Investigación concedida por el Instituto de Estudios Altoaragoneses en el año 2003 y a la colaboración del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

y prácticas presentan una motivación de tipo *instrumental*, mientras que quienes desean aprender cosas de las personas y de la cultura de la otra comunidad lingüística y, tal vez, llegar a ser miembros de ella, tienen una motivación de *integración* que, normalmente, suele dar lugar a mejores resultados en cuanto al nivel de competencia lingüística alcanzado. En continuidad con ello, Gardner (1973) analiza el papel de los padres en el desarrollo de las actitudes de sus hijos hacia otros grupos lingüísticos y concluye que aquellos alumnos en los que predomina una motivación de integración, al contrario de los que únicamente tienen una motivación instrumental, suelen ser de familias en las que los padres presentan actitudes claramente favorables a la lengua que aprenden sus hijos. Además, Gardner (1973) también distingue entre padres con papel activo y pasivo respecto a la motivación de sus hijos. El papel activo se da cuando los hijos son estimulados por sus padres a aprender una lengua de forma activa y consciente, mientras que el papel pasivo se refiere a la transmisión de actitudes subconscientes con relación a la comunidad cuya lengua aprenden sus hijos de forma que, si ambos papeles se dan al mismo tiempo, el papel pasivo invalida el activo y se ve claramente afectada la motivación del alumno.

Evidentemente, como señala Baetens Beardsmore (1986), el que la motivación predominante para aprender otra lengua sea instrumental o de integración resulta absolutamente definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico de una sociedad bilingüe. El ejemplo del avance del inglés en el País de Gales, con el consiguiente retroceso del galés donde todavía esta era la lengua más hablada a principios del siglo xx, difícilmente puede explicarse sin el deseo de identificarse con determinados valores ingleses de gran parte de la sociedad galesa.

En una línea similar incide Schumann (1978 y 1990) al destacar los factores actitudinales como algo implícito en su modelo de aculturización a través de la asimilación a una segunda lengua.

Pero volviendo directamente sobre el tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2, el propio Gardner (1985), en la fundamentación de su propuesta socioeducativa para la adquisición de una segunda lengua, incide en el papel básico de las actitudes lingüísticas sobre el aprendizaje de una lengua. Algo que otros muchos autores han destacado (Hamers y Blanc, 1983; Baetens Beardsmore, 1986; Siguan y Mackey, 1986; Baker, 1988 y 1992; Sánchez y Sánchez, 1992; Appel y Muysken, 1996; Sánchez y Rodríguez, 1997; Vila, 1998; Huguet, Vila y Llurda, 2001; Mar-Molinero, 2001), poniendo de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. Lógicamente, desde esta perspectiva, difícilmente tendrá lugar un aprendizaje lingüístico adecuado si los sujetos no presentan unas actitudes favorables hacia la lengua en cuestión y hacia las clases de dicha lengua.

A partir de aquí, algunos trabajos (Baker, 1988 y 1992) han acentuado el hecho de que las actitudes no son heredadas sino que se aprenden y, a pesar de lo persis-

tentes que puedan parecer, son susceptibles de ser modificadas. De forma consecuente con ello, se admite que «el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna» (Sánchez y Rodríguez, 1986: 13) e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que «se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje» (Genesee, Lambert y Holobow, 1986: 27).

Contrariamente, en otros posicionamientos se tiende a primar el papel de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico de forma que la relación «se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés» (Sánchez y Rodríguez, 1997: 133-134), lo que, de acuerdo con las citadas autoras, se deduce de tres tipos de comprobaciones:

- a. Que actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística alcanzada independientemente de las aptitudes y de la inteligencia.
- b. Que existe una notable relación entre las actitudes lingüísticas de padres e hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico escolar.
- c. Que en mediciones de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y con posterioridad a él, las modificaciones han sido mínimas y, por tanto, no parecen ligadas a un mejor conocimiento de la L2.

En resumen, si por una parte es cierto que existe un acuerdo generalizado entre los investigadores al destacar la existencia de una estrecha relación entre el nivel de competencia alcanzado en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas generadas hacia esa misma lengua y cultura, las discrepancias surgen en el intento de definir el sentido de tal relación. Es decir, mientras unos se inclinan por acentuar la primacía de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, otros tienden a resaltar el importante papel del currículum y la incidencia de este en la definición de dichas actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar.

A partir de estas bases teóricas, y situándonos ahora en nuestro contexto más inmediato, debemos remarcar que en España el desarrollo del Estado de las Autonomías ha comportado una importante presencia de las lenguas diferentes al castellano en los sistemas educativos de la mayoría de las Comunidades con lengua propia (Siguan, 1992). Ahora bien, la legalidad vigente permite que mientras en Comunidades como la gallega o la catalana resulta obligatorio que sus respectivas lenguas sean utilizadas como vehiculares de los contenidos (enseñanza *de* la lengua y *en* la lengua), en otras, como Aragón y Asturias, no existe la posibilidad de una enseñanza a través de sus lenguas y su aprendizaje es optativo.

En cualquier caso, es evidente que nuestro país es hoy por hoy un laboratorio vivo y un auténtico centro de observación mundial para el análisis de los diversos efectos derivados de la implementación de modelos de educación bilingüe (Vila,

1992 y 1995). Así, estudios realizados en Cataluña o en el País Vasco son referencia común en cualquier trabajo sobre la temática que se precie.

Pero, si por un lado es cierto que en la incorporación de las lenguas diferentes del castellano al currículum escolar se ha seguido un proceso imparable, no es menos cierto que la tradición evaluadora ha sido escasa. Es decir, si bien en Comunidades como las ya citadas, Cataluña y País Vasco, existen algunos trabajos que evalúan la incidencia sobre las lenguas o el rendimiento escolar del camino emprendido (Madariaga, 1994; Serra, 1997), se sigue echando en falta una mayor continuidad de estos estudios y, en concreto, de sus posibles implicaciones en el desarrollo de las actitudes lingüísticas de los escolares.

Lo dicho en el anterior párrafo es válido para la totalidad de Comunidades Autónomas plurilingües del Estado, puesto que la evaluación es garantía de la propia calidad del sistema educativo, pero se hace especialmente relevante en aquellas Comunidades, como la de Aragón, que han asumido recientemente sus competencias en enseñanza no universitaria en un marco sociolingüístico y educativo en que las lenguas minoritarias (aragonés y catalán) parten de una situación francamente desfavorable respecto al castellano y donde ciertos sectores de población pueden manifestar posturas y actitudes, al menos, ambiguas respecto a las mismas.

En este punto, merece la pena recordar que todavía hoy no existe un censo definitivo de hablantes, aunque los datos más fiables cifran la población de las áreas catalanohablantes de Aragón en torno a los 50 000 habitantes (Martín *et alii*, 1995; Martínez, 1995), lo que viene a representar el 5% de la totalidad de la región. Por lo que respecta al aragonés, la situación es similar, aunque diversos autores (Gimeno y Nagore, 1989; Martínez, 1995; Nagore, 2001 y 2004) hacen una distinción entre los hablantes habituales (entre 10 000 y 12 000) y aquellos que lo conocen o lo emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas.

En este sentido, como puede verse en la figura 1, el territorio de habla castellana comprende casi la totalidad de las provincias de Zaragoza y de Teruel, exceptuando algunas comarcas orientales, y las comarcas del sur de la provincia de Huesca. La zona de habla catalana se extiende por el este desde el Aneto, en el Pirineo, al Maestrazgo turolense; y la zona de habla aragonesa ocupa gran parte del norte de la provincia de Huesca, aunque se debe considerar que, en función del grado de conservación de la lengua, puede hablarse de dos subzonas: una donde el aragonés es todavía una lengua usual para la población (Ribagorza oriental, valles de Chistau y de Bielsa, Panticosa, Echo y Ansó), y otra donde el aragonés se mantiene en estado de pura latencia (aproximadamente, el resto de los valles del Pirineo y el Somontano).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Quintana (1991) diferencia cuatro zonas lingüísticas dependiendo del uso y el grado de conservación de la lengua: la de uso habitual del aragonés (valles de Echo, Ansó, Panticosa y Bielsa, y Chistau), la de uso esporádico del aragonés o en variedades más castellanizadas (el resto de valles pirenaicos, el Prepirineo y el Somontano), la de uso de un aragonés de transición al catalán (La Fueva y la Ribagorza) y la de difícil clasificación entre el aragonés y el catalán (valles de Benasque y de Lierp y zona de Torres del Obispo – Alins, en la Baja Ribagorza).

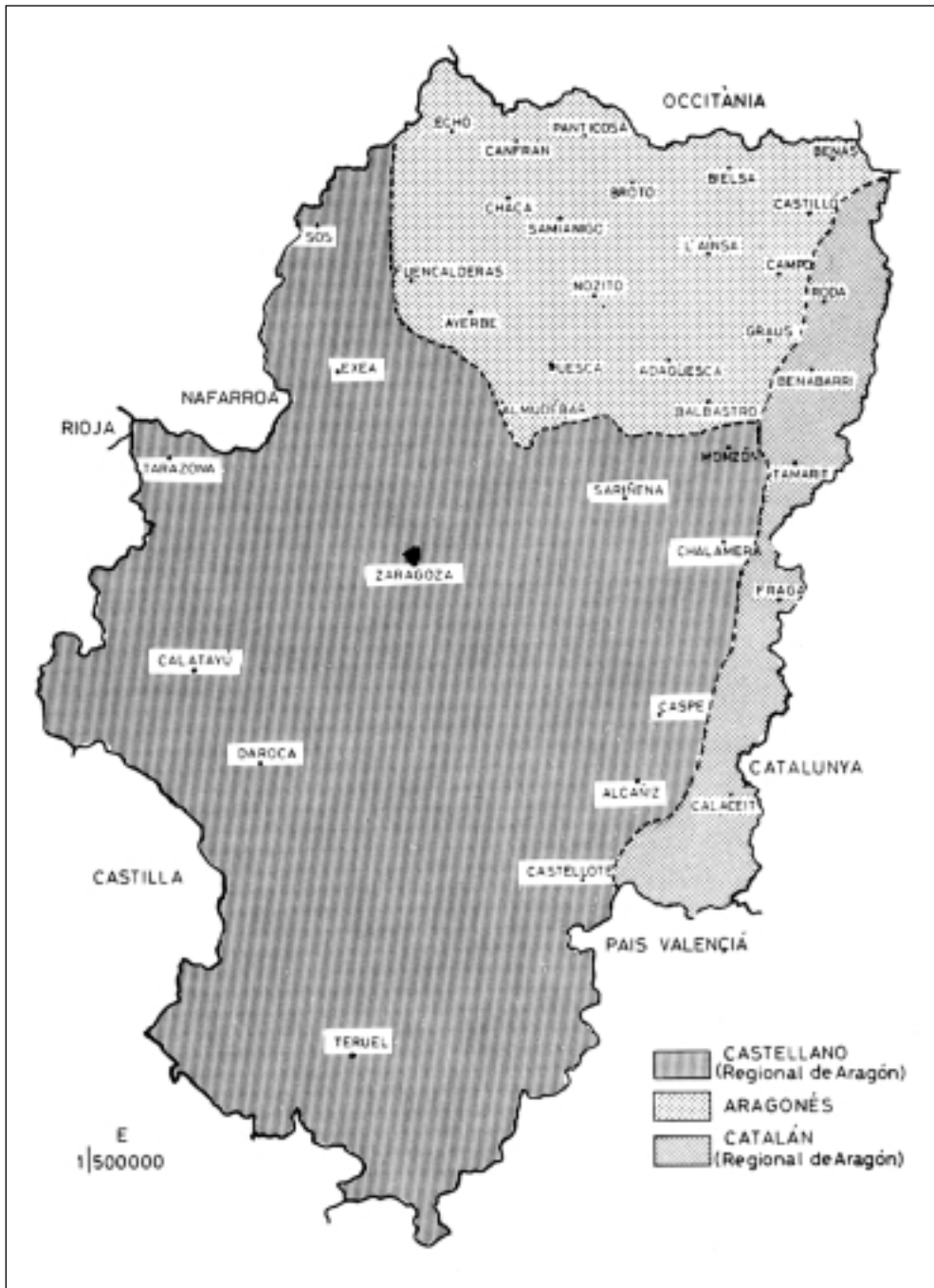


Figura 1. Mapa lingüístico de Aragón (reproducido de Gimeno y Nagore, 1989).

Por otra parte, es sabido que ni el catalán y ni el aragonés son lenguas oficiales en Aragón, si bien es cierto que en el artículo 7º del vigente Estatuto de Autonomía aparece una referencia indirecta a dichas lenguas que deja en manos de una futura Ley de Cortes —que el nuevo Ejecutivo aragonés parece decidido a desarrollar en la presente legislatura— aspectos fundamentales como su denominación o los derechos de sus hablantes (entre ellos el tratamiento de las lenguas en la educación).

Por lo que a la enseñanza del catalán respecta, debemos remontarnos al Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio en cuestión establece, a grandes rasgos, la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta tres horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en toda la Franja en los inicios del programa, durante el curso 1984/1985, era de 791 en 12 centros escolares, y ya diez años después, durante el curso 1994/1995, superaban los 3000 en más de 30 centros, cifras que han seguido creciendo hasta alrededor de 4000 escolares y 40 centros actuales (Gobierno de Aragón, 1995; Huguet, 2001; Huguet y Suils, 1998).

Por lo que se refiere a la lengua aragonesa, el hecho de que se trate de una lengua exclusiva de Aragón obliga en mayor medida, si cabe, a un esfuerzo del Gobierno aragonés por recuperar y preservar las distintas variedades desde una base común.

A pesar de ello, no es hasta 1996 cuando se realiza la primera convocatoria pública para seleccionar a cuatro profesores de lengua aragonesa que atiendan los centros de las localidades de Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque. En estas escuelas, previamente, se había realizado un sondeo para conocer el número de alumnos que podían estar interesados, con un resultado sorprendente: más de 500 escolares preinscritos (Alcover y Quintana, 2000).

Finalmente, en el curso 1997/1998 se iniciaron las primeras clases voluntarias de aragonés en los mencionados municipios gracias a un acuerdo de colaboración entre sus respectivos alcaldes y la Consejería de Educación de la Diputación General de Aragón.

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados, etcétera, unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés (Alcover y Quintana, 2000), han dificultado enormemente el

desarrollo de esta experiencia educativa de modo que, en los cursos transcurridos hasta la fecha, nunca se ha superado la mitad de la matrícula inicialmente prevista.

En este marco, nuestra investigación se orienta al análisis de las actitudes lingüísticas generadas en los escolares aragoneses frente a las tres lenguas usadas actualmente en nuestra Comunidad: aragonés, castellano y catalán, y también hacia las lenguas extranjeras más presentes en los currículos: francés e inglés.

La distribución geográfica de los territorios lingüísticos (aragonés en el norte, catalán al este y castellano en todo el territorio), la proximidad de la frontera francesa y la importancia que ha adquirido el inglés como lengua franca hacen que nos preguntemos cuáles son las actitudes hacia esas cinco lenguas por parte de los escolares que habitan cualquier comarca aragonesa y cuáles son los factores fundamentales que las determinan. Es decir, ¿qué actitud tiene un alumno del valle de Echo, aragonesófono, hacia el aragonés, el castellano, el catalán, el francés y el inglés?, ¿qué actitud tiene un alumno del Bajo Cinca, catalanoparlante, hacia el aragonés, el castellano, el catalán, el francés y el inglés?, y ¿qué actitud tiene un alumno de las Cinco Villas, castellanófono, hacia el aragonés, el castellano, el catalán, el francés y el inglés?

Los antecedentes de nuestra propuesta hay que buscarlos en dos estudios dirigidos a la población en general y realizados, respectivamente, en la zona catalanófono (Martín *et alii*, 1995) y en la zona aragonesófono (Equipo Euskobarómetro, 2001). Del primero de ellos, controvertido y metodológicamente muy cuestionado, destacaremos la identificación aragonesa de los hablantes del catalán y la aceptación mayoritaria de su enseñanza como asignatura, aunque en general no se muestran partidarios de su oficialidad. Por lo que al segundo se refiere, cabe señalar que la mayor parte de la población altoaragonesa se muestra favorable a una protección institucional del aragonés, sin llegar a pedir su oficialidad, y a su enseñanza como asignatura. En general, se manifiestan actitudes muy positivas hacia esta lengua, declarando incluso que les gustaría aprenderla y que sus hijos la conocieran; pero también más de la mitad de la población se muestra pesimista respecto al futuro del aragonés, prediciendo su desaparición o castellanización en un breve periodo de tiempo.

Otra investigación más próxima a la que aquí presentamos a en cuanto a los objetivos perseguidos y a la población a la que van orientados es la realizada por Huguet (2001). En ella se llevó a cabo un análisis comparativo de las actitudes ante las lenguas en presencia (castellano y catalán) por parte de escolares de Cataluña y del Aragón catalanófono. Entre las conclusiones obtenidas destaca que, mientras los escolares catalanes tienden a primar la lengua catalana por encima del castellano, los escolares del Aragón catalanófono suelen valorar más positivamente esta última lengua, aunque en ambos casos las actitudes son generalmente positivas. En cuanto a las variables que podían explicar tales actitudes, la condición lingüística familiar aparecía como determinante tanto en el caso del castellano en Cataluña como en

el del catalán en Aragón (y no a la inversa); además, entre los escolares aragoneses, la asistencia o no a clases de catalán se relacionaba directamente con las actitudes hacia la lengua catalana.<sup>3</sup>

En todo caso, los dos trabajos citados inicialmente (Martín *et alii*, 1995, y Equipo Euskobarómetro, 2001) se dirigieron a la población adulta y en cada zona lingüística se interrogaba de manera exclusiva respecto a la lengua del territorio (aragonés o catalán). En cuanto al trabajo de Huguet (2001), si bien se orientó hacia la población en edad escolar, su ámbito territorial era muy reducido ya que solo abarcaba una de las comarcas catalanófonas de Aragón y se refería exclusivamente a las lenguas catalana y castellana. En un intento de salvar estas limitaciones, en nuestra propuesta actual el objetivo se sitúa en las futuras generaciones de aragoneses, los escolares de hoy en día, y además el interés va más allá de unas determinadas comarcas y su lengua propia, abarcando la totalidad de Aragón y las tres lenguas tradicionalmente habladas en la Comunidad Autónoma (aragonés, castellano y catalán), además de la lengua extranjera geográficamente más cercana (francés) y la más internacional (inglés).

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los antecedentes hasta aquí descritos, y situados en el ámbito territorial de la Comunidad aragonesa, como ya se ha dicho, el presente estudio persigue profundizar en cuestiones relacionadas tanto con las actitudes hacia las lenguas en presencia (aragonés, castellano y catalán) como con las actitudes hacia las lenguas extranjeras usualmente impartidas en los diversos niveles en que se estructura la escasamente estudiada etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (francés e inglés). A partir de ello, los objetivos concretos que se pretende alcanzar son:

- Analizar las actitudes ante las mencionadas lenguas por parte de dichos escolares.
- Establecer, en el caso de que apareciesen diferencias, los factores (individuales, sociales o del currículum) explicativos de las mismas.
- Orientar, en función de los análisis precedentes, hacia formas de intervención educativa que favorezcan la incorporación del alumnado a la sociedad plurilingüe en que se hallan inmersos.

En resumen, situados en el contexto de un Aragón trilingüe abierto a Europa, y considerando las relaciones previamente analizadas entre actitudes generadas ante una determinada lengua y el nivel de competencia adquirido en la misma, la finalidad de nuestra investigación es doble: por una parte se pretende describir las actitudes ante las lenguas más próximas a los escolares aragoneses y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar el desarrollo de las mismas; todo ello con la

---

<sup>3</sup> Conclusiones similares se obtuvieron en una comparación de las actitudes lingüísticas de alumnado escolarizado en la zona catalanófona de Aragón y en Asturias (González Riaño y Huguet, 2002).



finalidad de potenciar actuaciones destinadas a favorecer una coexistencia entre lenguas y culturas que, desde nuestro punto de vista, debiera ser promovida por cualquier sociedad democrática.

## METODOLOGÍA

### *Variables empleadas en la investigación*

Como se destacó en el apartado anterior, el primer objetivo de la investigación es analizar las actitudes lingüísticas de los escolares aragoneses respecto a las lenguas más próximas: aquellas que pueden considerarse presentes en Aragón (aragonés, castellano y catalán) y aquellas que usualmente suelen ser impartidas en la escuela como lenguas extranjeras (francés e inglés).

Como factores explicativos de las diferencias que pudiesen aparecer consideraremos, al igual que en la mayor parte de estudios actitudinales en contextos plurilingües, las siguientes variables: *condición lingüística familiar* (CLF), *situación socioprofesional* (SSP) y *presencia de las lenguas en el currículo* que, en el caso del aragonés y del catalán, nos remite a la asistencia o no a clases de lengua minoritaria (OPC). Además de estas variables, y dada la presencia diferencial por zonas geográficas de las lenguas minoritarias, consideraremos la variable *zona lingüística* (ZL). Asimismo, puesto que el estudio se desarrolla en diversos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), precisamos introducir una nueva variable que haga referencia al *curso escolar* y que, indirectamente, controle la edad de los sujetos participantes (CURSO).

De este modo, la relación de variables que fueron controladas, así como las categorías que pueden tomar cada una de ellas, es la que sigue:

- CLF:<sup>4</sup> castellanófono / bilingüe aragonés / bilingüe catalán / otros
- SSP: alta / media / baja
- OPC: sí / no / no, pero asistí en EP / otros
- ZL: zona A (aragonesófono) / zona B (castellanófono) / zona C (catalanófono)
- CURSO: 1º de ESO / 4º de ESO

Como hemos señalado, la elección de estas variables es coherente con la mayor parte de las investigaciones de esta índole y así, de acuerdo con Baker (1992), nuestro estudio nos permite identificar los tres determinantes más importantes en la definición de las actitudes lingüísticas: edad, currículum y lengua familiar. Como

---

<sup>4</sup> La complejidad de la situación sociolingüística aragonesa, con presencia del aragonés, el castellano, el catalán y la cada día más frecuente de otras lenguas propias de los inmigrantes, hizo que una primera categorización de la variable CLF nos llevase a 14 posibles adscripciones lingüísticas en función de una mayor o menor proximidad con cada una de estas lenguas. Una simplificación necesaria de cara al tratamiento estadístico nos hizo, finalmente, aceptar estas 4 categorías (CLF-abreviada) que recogen desde el monolingüismo castellano hasta los diversos grados de bilingüismo aragonés y catalán, reservando la categoría *otros* para el alumnado de origen inmigrante.

se verá, la edad fue controlada al determinar los cursos escolares objeto de estudio y, por tanto, era necesario incidir en el currículum del aragonés y del catalán (asistencia o no a dichas clases) y la lengua habitual usada en la familia. Además, se analizó el nivel socioprofesional de las familias por cuanto determinados trabajos (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) han destacado la influencia de este factor. Por último, las características del contexto sociolingüístico se controlaron determinando tres zonas lingüísticas diferenciadas.

### *Muestreo*

Valorando el interés del cambio educativo que, de acuerdo con la LOGSE, supone el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria y de esta a la Educación Secundaria Postobligatoria, el estudio se orientó hacia el alumnado que, en el curso 2002/2003, se hallaba escolarizado en 1º de ESO y 4º de ESO. Un alumnado de 12 a 13 años y de 15 a 16 años, respectivamente, que reúne las condiciones necesarias para llevar a cabo estudios sobre actitudes lingüísticas ya que estas empiezan a adquirir cierta estabilidad a partir de los 10 años y se van clarificando en la adolescencia (Siguan y Mackey, 1986; Appel y Muysken, 1996).

En esta elección se consideró, además, la idoneidad de estos alumnos y alumnas por cumplir una serie de requisitos que facilitarían el estudio:

1. Poseer clara conciencia y experiencias referidas al hecho bilingüe en su localidad.
2. Capacidad para dar respuesta a cuestiones que exigen cierto grado de reflexión sociolingüística.
3. Haber dispuesto durante su escolaridad de la opción de asistir a clases de lengua aragonesa, en algunos casos, y de lengua catalana, en la mayor parte de los casos, en las zonas lingüísticas de predominio de dichas lenguas.

#### a. Selección de las muestras

Según los datos facilitados por la Consejería de Educación del Gobierno aragonés, durante el curso 2002/2003 había 28 270 alumnos y alumnas cursando la ESO en 124 centros públicos de Aragón (34 en la provincia de Huesca, 33 en la de Teruel y 57 en la de Zaragoza). La localización de dichos centros públicos por zonas lingüísticas permite situar a 15 de ellos en municipios ubicados en la zona A, a 98 en la zona B y a 11 en la zona C.

La distribución de este alumnado por zonas lingüísticas<sup>5</sup> y niveles educativos, durante el mencionado curso académico 2002/2003, era la que sigue:

---

<sup>5</sup> La asignación de municipios a las diversas zonas lingüísticas se llevó a cabo siguiendo el Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón y el trabajo más específico de Nagore (2001). Este mismo autor aconsejó considerar dentro de la zona castellanófona a los centros escolares de Barbastro, Monzón y la ciudad de Huesca.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESCOLARES DE ARAGÓN

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Totales
Zona A (aragonesófono)	343	421	377	324	1465
Zona B (castellanófono)	5514	7600	7050	5437	25601
Zona C (catalanófono)	280	352	328	244	1204
Totales	6137	8373	7755	6005	28270

De acuerdo con estos datos, que nos permiten conocer el tamaño de la población, trabajando con un error muestral del  $\pm 5\%$  al 95,5% de nivel de confianza y considerando  $p = q = 0,5$ , el tamaño calculado de la muestra para el total de Aragón referida a la suma de 1º y 4º de ESO ( $N = 12\ 142$ ) será de 387 sujetos. De ellos, proporcionalmente, 196 corresponden a 1º de ESO (50,65%) y 191 a 4º de ESO (49,35%). De igual manera, siguiendo un criterio equitativo a la población original, 21 se hallan escolarizados en la zona A (5,43%), 349 en la zona B (90,18%) y 17 en la zona C (4,39%).

Asimismo, utilizando idénticos parámetros en cuanto al error muestral y nivel de confianza, la obtención de submuestras representativas para las tres zonas lingüísticas resulta como sigue: zona A, 250 sujetos (129 de 1º de ESO y 121 de 4º de ESO); zona B, 386 sujetos (194 de 1º de ESO y 192 de 4º de ESO); y zona C, 227 sujetos (121 de 1º de ESO y 106 de 4º de ESO).

A partir de aquí, se seleccionaron al azar 26 centros escolares procurando que entre ellos apareciesen representadas las diversas provincias y casuísticas lingüísticas. Ello dio como resultado 1605 encuestas, de las que se extrajeron al azar la muestra para el total de Aragón ( $n_T = 387$ ) y las submuestras de cada zona lingüística ( $n_A = 250$ ,  $n_B = 386$  y  $n_C = 227$ ).

Por razones obvias de espacio, y con la finalidad de aportar una perspectiva global, en lo que sigue nos referiremos exclusivamente a los datos correspondientes a la muestra obtenida en el conjunto de la Comunidad Autónoma aragonesa:  $n_T = 387$ .

b. Composición de la muestra

La muestra para Aragón, obtenida como hemos descrito e incluyendo información sobre los municipios de escolarización, las zonas lingüísticas donde se ubican y las comarcas a que pertenecen, aparece en la tabla I.

ÁNGEL HUGUET CANALÍS

Zona lingüística	Localidad	Comarca	1º ESO	4º ESO	Total
A	Jaca	Jacetania	1	1	2
A	Castejón de Sos	Ribagorza <sup>6</sup> (A1)	0	1	1
A	Aínsa	Sobrarbe	2	2	4
A	Sabiñánigo	Alto Gállego	3	2	5
A	Graus	Ribagorza (A2)	5	4	9
Subtotal zona A			11	10	21
B	Barbastro	Somontano de Barbastro	16	16	32
B	Huesca	Hoya de Huesca	50	38	88
B	Híjar	Bajo Martín	14	18	32
B	Ateca	Calatayud	17	25	42
B	Sádaba	Cinco Villas	7	1	8
B	Teruel	Teruel	14	23	37
B	Zaragoza	Zaragoza	58	52	110
Subtotal zona B			176	173	349
C	Fraga	Bajo Cinca	3	3	6
C	Mequinenza	Bajo Cinca	1	1	2
C	Maella	Caspe	2	1	3
C	Tamarite de Litera	Litera	1	2	3
C	Valderrobres	Matarraña	1	1	2
C	Benabarre	Ribagorza (c)	1	0	1
Subtotal zona C			9	8	17
Totales			196	191	387

Tabla 1. Composición de la muestra total para Aragón.

c. Características de la muestra

En este apartado describiremos las características de la muestra en función de las principales variables controladas en el estudio: condición lingüística familiar (CLF), situación socioprofesional (SSP), opcionalidad (OPC), curso escolar (CURSO) y zona lingüística (ZL):

- Condición lingüística familiar (CLF)-abreviada: castellanófono = 316 (81,65%); bilingüe aragonés = 23 (5,94%); bilingüe catalán = 39 (10,08%); otros = 9 (2,33%).

<sup>6</sup> La singularidad lingüística de La Ribagorza hace que determinados municipios se adscriban a la zona A y otros a la zona C. Por otra parte, dentro de la zona A, existen centros en los que se imparten clases optativas de aragonés; lo que nos llevó a diferenciar entre estos (A1) y el resto (A2).

- Situación socioprofesional (SSP): alta = 57 (14,73%); media = 100 (25,84%); baja = 166 (42,89%); otros = 64 (16,54%)
- Opcionalidad (OPC):<sup>7</sup> sí = 13 (3,36%); no = 18 (4,65%); no, pero asistí en EP = 3 (0,78%); otros = 353 (91,21%)<sup>8</sup>
- Curso escolar (CURSO): 1º de ESO = 196 (50,65%); 4º de ESO = 191 (49,35%)
- Zona lingüística (ZL): zona A = 21 (5,43%); zona B = 349 (90,18%); zona C = 17 (4,39%)

### *Instrumentos de evaluación*

A partir de una revisión de estudios similares realizados en otras Comunidades Autónomas del Estado (Serra, 1989 y 1997; Madariaga, 1994; Huguet y Llurda, 2001; Lasagabaster, 2003), se optó por tomar como referencia una encuesta elaborada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), derivada del trabajo de Sharp *et alii* (1973) en el País de Gales, para ser aplicada a escolares catalanes (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983).

Este modelo fue reelaborado y adaptado a las características sociolingüísticas y curriculares de la población escolar aragonesa. En primer lugar, dado que la mayor parte del alumnado no asiste a clases de lengua minoritaria, y que en Aragón la lengua más neutra es el castellano, el cuestionario fue traducido a esta lengua. Además, se optó por desarrollar tres formas paralelas del mismo para ser aplicadas cada una de ellas en las zonas lingüísticas A, B y C. Asimismo, se incluyeron ítems que permitían controlar el curso académico (CURSO), la zona lingüística (ZL) y, exclusivamente en las versiones A y C, otro que hacía referencia a la asistencia o no a clases de lengua minoritaria (OPC). Por otro lado, en todos los casos, se reformularon algunos apartados que, por su redacción, podían llevar a cierta confusión.

Para las tres formas del cuestionario se calculó la fiabilidad mediante la técnica de test-retest a partir de muestras de 41 sujetos (22 de 1º de ESO y 19 de 4º de ESO), 52 sujetos (25 de 1º de ESO y 27 de 4º de ESO) y 40 sujetos (21 de 1º de ESO y 19 de 4º de ESO) que corresponden, respectivamente, a las versiones utilizadas en las zonas lingüísticas A, B y C. El período de tiempo transcurrido entre ambas aplicaciones fue de seis meses y los índices de correlación obtenidos resultaron altamente significativos ( $r = 0,732$ , para el modelo A;  $r = 0,832$ , para el modelo B, y  $r = 0,734$ , para el modelo C).

En sí, el núcleo de la encuesta lo componen una serie de cuestiones con alternativas de respuesta que interrogan sobre la condición lingüística familiar (CLF) y

<sup>7</sup> De los 21 sujetos de la zona A, 1 de ellos asistía a clases de lengua minoritaria, 15 no asistían, 2 habían asistido en Educación Primaria y 3 no respondieron al respecto. Por lo que a la zona C se refiere, de los 17 sujetos totales, 12 asistían a clases de lengua minoritaria, 3 no asistían, 1 había asistido en Educación Primaria y 1 no respondió.

<sup>8</sup> Téngase en cuenta que el ítem correspondiente a la asistencia a clases de lengua minoritaria solo se computa en las zonas lingüísticas A y C.

la situación socioprofesional (SSP), permitiendo situar a cada uno de los sujetos en las categorías antes descritas de estas variables.

Por otra parte, se incluyen una serie de cincuenta afirmaciones, diez para cada una de las lenguas, de respuesta dicotómica (*sí / no*) y distribuidas al azar, que llevan a clasificar las actitudes hacia el aragonés, el castellano, el catalán, el francés y el inglés, dentro de las siguientes categorías: favorable / neutra / desfavorable. Para la asignación de dichas categorías se da un valor +1 a cada respuesta favorable a la lengua en cuestión y -1 a las desfavorables, a continuación se realiza la suma algebraica de todos los valores, que puede oscilar entre +10 y -10, a partir de aquí tendremos: favorable (de +6 a +10), neutra (de -5 a +5) y desfavorable (de -6 a -10).

### *Procedimientos*

De forma previa a la aplicación de las pruebas se contactó con los centros escolares con objeto de clarificar las razones del estudio y establecer los días en que tendrían lugar las pasaciones que, finalmente, se realizaron durante el segundo trimestre del curso escolar. Hay que señalar que, con anterioridad a nuestro primer contacto, los equipos directivos de los 26 centros implicados en la investigación habían recibido una notificación desde la Consejería de Educación del Gobierno aragonés en la que se informaba del trabajo y se les solicitaba la máxima colaboración.

El cuestionario requirió la actuación del propio alumnado y, en caso de dudas que resultasen clave, de las familias de los mismos. En todos los casos, el personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos fue el mismo y especialmente entrenado a tal efecto.

### *Tratamiento de los datos*

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico integrado Statview for Windows v. 5.0.1, usándose técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Scheffe.

Mientras el ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Scheffe nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado fue del 0,05.

## RESULTADOS

Como se señaló al referirnos a los objetivos del estudio, la finalidad de nuestra investigación es doble: por una parte, se pretende describir las actitudes ante las

lenguas más próximas a los escolares aragoneses (aragonés, castellano, catalán, francés e inglés) y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar el sentido que adquieren dichas actitudes.

Para ello, procederemos en dos apartados claramente diferenciados. Mientras en el primero presentamos los datos descriptivos correspondientes a las actitudes lingüísticas puestas de manifiesto por los escolares aragoneses, en el segundo pasamos a analizar la incidencia de cada una de las principales variables controladas (ZL, CURSO, OPC, SSP y CLF) en la determinación de esas mismas actitudes.

*Descripción de actitudes lingüísticas del alumnado de ESO en Aragón*

En el gráfico 1 queda reflejado el porcentaje de escolares que manifestaron actitudes desfavorables, neutras y favorables hacia cada una de las lenguas estudiadas (aragonés, castellano, catalán, inglés y francés).

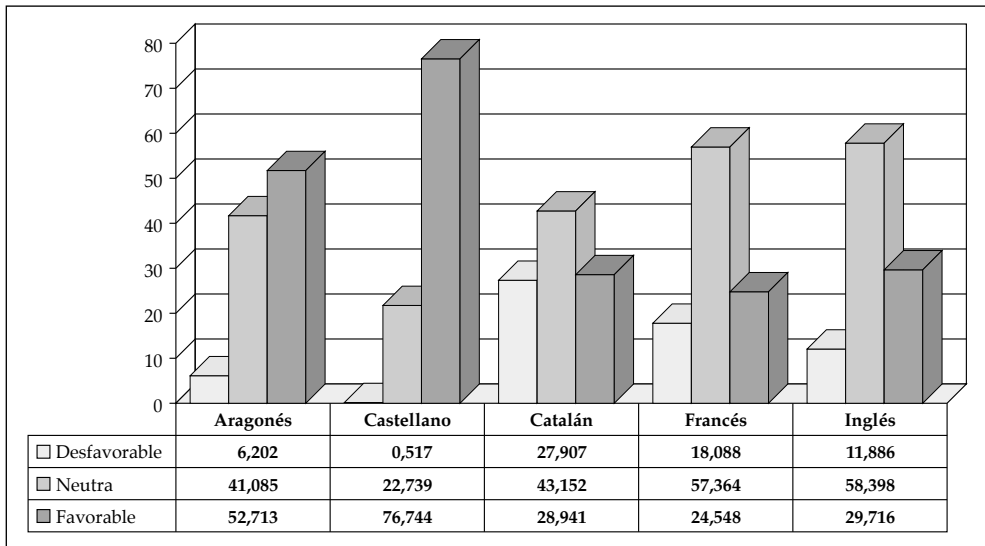


Gráfico 1. Actitudes lingüísticas en Aragón (datos en porcentaje de sujetos).

Considerando los datos anteriores, podríamos hablar de dos estructuras gráficas claramente diferenciadas: una en la que dominan las actitudes favorables (castellano y aragonés) y otra donde las actitudes neutras tienen el mayor peso (catalán, francés e inglés). Este agrupamiento debe ser matizado en el sentido de que, en el primer caso, el porcentaje de actitudes positivas hacia el castellano resulta marcadamente superior al del aragonés y, en el segundo, el porcentaje de actitudes negativas hacia el catalán es notablemente mayor que en cualquier otra lengua.

Estas mismas conclusiones se ven reafirmadas al comparar la media y la desviación típica obtenidas para cada lengua: *aragonés* ( $\bar{X} = 4,106$ ;  $\sigma = 4,975$ ), *castellano* ( $\bar{X} = 6,755$ ;  $\sigma = 3,147$ ), *atalán* ( $\bar{X} = 0,346$ ;  $\sigma = 6,356$ ), *francés* ( $\bar{X} = 0,778$ ;  $\sigma = 5,462$ ) e *inglés* ( $\bar{X} = 1,734$ ;  $\sigma = 4,826$ ). En este sentido, podemos observar cómo la media de las actitudes hacia el castellano es la más alta y con la menor desviación típica, lo cual nos habla de una alta valoración y mayor homogeneidad en las actitudes de los escolares respecto a esta lengua. En el otro extremo, el catalán es la lengua con una media más baja, y no solo eso, además también presenta la mayor desviación típica; es decir, se trata de la lengua ante la que los sujetos muestran actitudes más extremas.

La representación de estas puntuaciones medias puede verse en el gráfico 2.

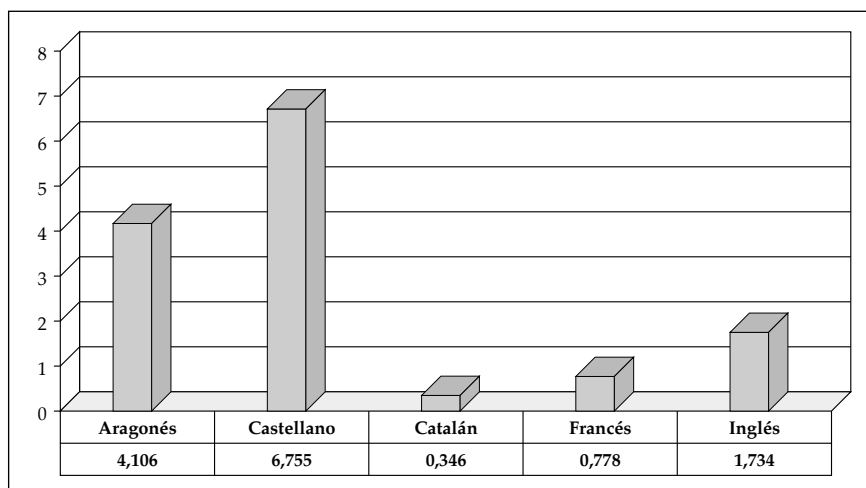


Gráfico 2. Puntuación media de las actitudes lingüísticas en Aragón.

#### *Relaciones entre las variables controladas y las actitudes lingüísticas del alumnado de ESO en Aragón*

A continuación pasaremos a analizar las relaciones entre las diferentes variables controladas y las actitudes puestas de manifiesto por el alumnado:

##### a. Zona lingüística (ZL)

La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés y el inglés. Es decir, en las diferentes zonas lingüísticas las actitudes hacia estas lenguas son similares.

En cambio, sí aparecieron con relación al castellano (en la zona B las actitudes son más positivas que en la zona C) con un valor de  $F_{2,384} = 4,215$  ( $p = 0,0079$ ), al catalán (en la zona C las actitudes son más positivas que en la zona B y también que en la



zona A) con valores, respectivamente, de  $F_{2,384} = 7,511$  ( $p = 0,0001$ ) y de  $F_{2,384} = 7,511$  ( $p = 0,0147$ ), y al francés (en la zona C las actitudes son más positivas que en la zona A) con un valor de  $F_{2,384} = 2,022$  ( $p = 0,0450$ ). Los contrastes correspondientes a las actitudes hacia el castellano y al catalán pueden verse en los gráficos 3 y 4.

En cualquier caso, debemos señalar que la alta valoración del catalán y un cierto descenso del castellano en la zona C con respecto a otras zonas lingüísticas es algo que reiteradamente viene apareciendo en los diferentes estudios realizados en el contexto catalanófono de Aragón, lo cual se ha interpretado considerando el sentido de amenaza con que puede ser vivido el castellano por determinados sectores catalanófonos y el prestigio del catalán en la Comunidad vecina, que se traduce en una motivación instrumental para su aprendizaje (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

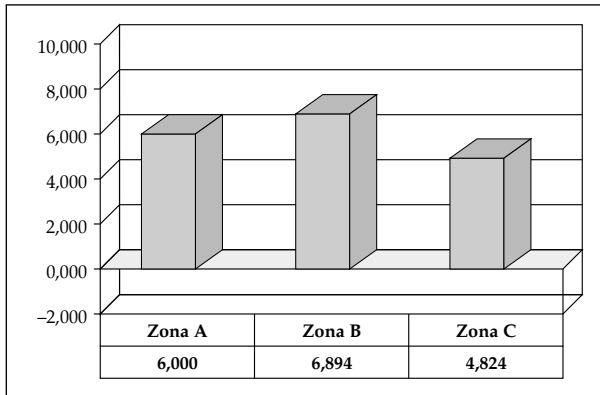


Gráfico 3. Actitudes hacia el castellano en función de la zona lingüística.

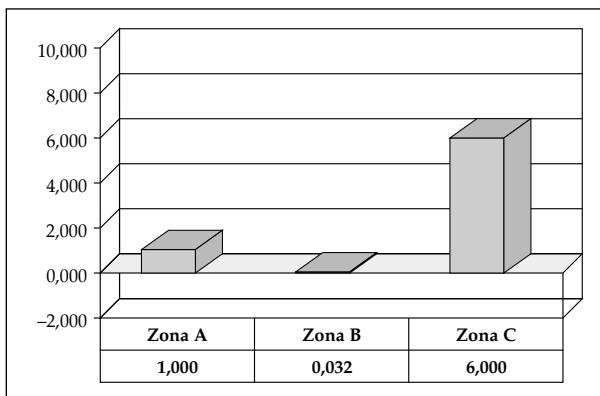


Gráfico 4. Actitudes hacia el catalán en función de la zona lingüística.

b. Curso escolar (CURSO)

La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, el castellano, el francés y el inglés. Es decir, las actitudes hacia dichas lenguas resultan equivalentes independientemente del nivel escolar de los sujetos.

En cambio sí aparecieron con relación al catalán (en 1º de ESO las actitudes son más positivas que en 4º de ESO), con un valor de  $F_{1,385} = 12,188$  ( $p = 0,0005$ ). Dicho contraste puede verse en el gráfico 5.

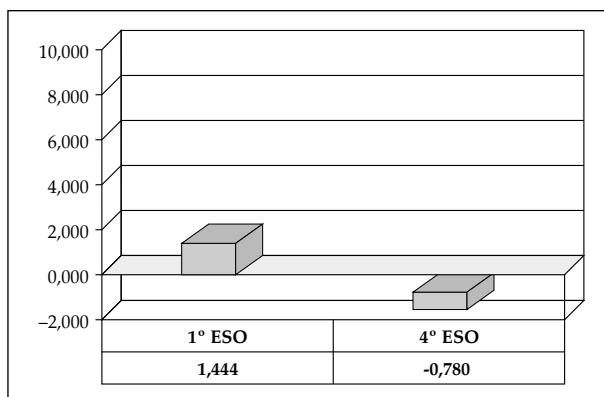


Gráfico 5. Actitudes hacia el catalán en función del curso.

c. Opcionalidad (OPC)

La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, el francés y el inglés. Es decir, la asistencia a clases de lengua minoritaria no parece guardar relación con las actitudes hacia estas lenguas.

En cambio, sí aparecieron con relación al castellano (entre el grupo *otros* las actitudes son más positivas que entre los que *sí* asisten a clases de lengua minoritaria lo mismo sucede entre los que *no* asisten a clases de lengua minoritaria y aquellos que *no asisten pero sí asistieron en EP*, y también entre el grupo *otros* y aquellos que *no asisten pero sí asistieron en EP*), con valores, respectivamente, de  $F_{3,383} = 4,573$  (0,0104), de  $F_{3,383} = 4,573$  (0,0140) y de  $F_{3,383} = 4,573$  (0,0071); y al catalán (entre los que *sí* asisten a clases de lengua minoritaria las actitudes son más positivas que entre los que *no* asisten y también con respecto al grupo *otros*), con valores, respectivamente, de  $F_{3,383} = 4,442$  (0,0209) y de  $F_{3,383} = 4,442$  (0,0004). Dichos contrastes pueden verse en los gráficos 6 y 7.

Al igual que sucedía al analizar las actitudes hacia el catalán y el castellano en función de las zonas lingüísticas, debemos incidir en que la inversión observada en cuanto a la valoración del catalán y del castellano entre quienes asisten y

quienes no asisten a clases de lengua minoritaria ya se había observado en otros estudios realizados en el contexto catalanófono de Aragón (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

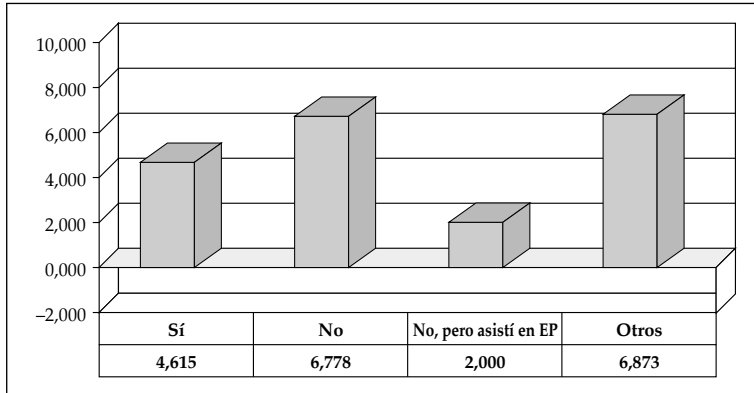


Gráfico 6. Actitudes hacia el castellano en función de la opcionalidad.

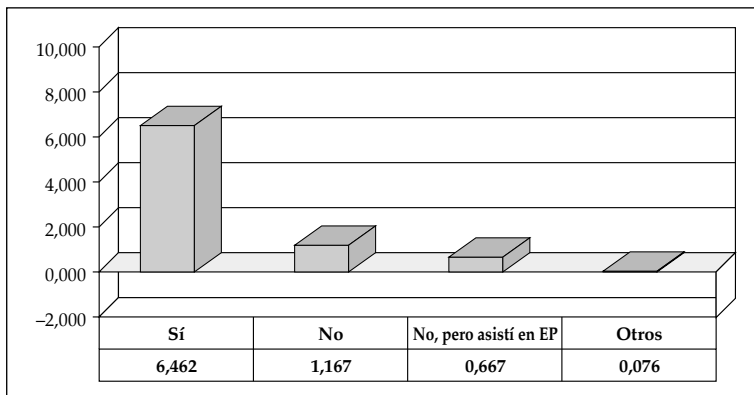


Gráfico 7. Actitudes hacia el catalán en función de la opcionalidad.

#### d. Situación socioprofesional (SSP)

La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, el castellano, el catalán y el francés. Podemos decir, pues, que el nivel socioprofesional de las familias no incide en sus actitudes hacia estas lenguas o, dicho de otro modo, que independientemente de él las actitudes son equivalentes.

En cambio, sí aparecieron con relación al inglés (entre las familias de nivel socioprofesional *alto* las actitudes son más positivas que entre los de nivel *medio* y

también *bajo*), con valores, respectivamente, de  $F_{3,329} = 3,169$  ( $p = 0,0034$ ) y de  $F_{3,329} = 3,169$  ( $p = 0,0195$ ). Dicho contraste puede verse en el gráfico 8.

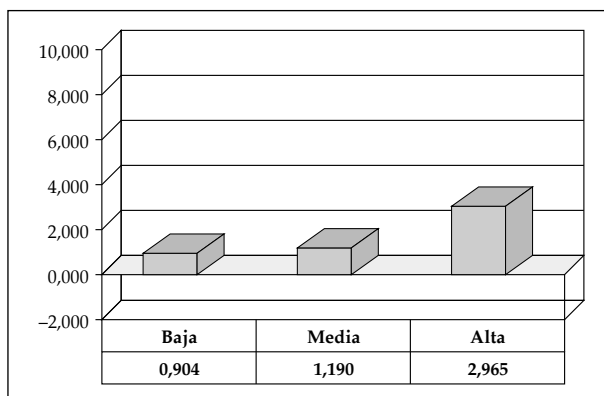


Gráfico 8. Actitudes hacia el inglés en función de la situación socioprofesional.

#### e. Condición lingüística familiar (CLF)

La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, el inglés y el francés. Es decir, independientemente de la lengua familiar, las actitudes hacia estas lenguas pueden considerarse comparables.

En cambio sí aparecieron con relación al castellano (entre los *castellanófonos* las actitudes son más positivas que entre los *bilingües aragoneses* y también que entre los *bilingües catalanes*, y son mejores entre estos que entre los *bilingües aragoneses*), con valores, respectivamente, de  $F_{3,383} = 7,428$  ( $p < 0,0001$ ), de  $F_{3,383} = 7,428$  ( $p = 0,0331$ ) y de  $F_{3,383} = 7,428$  ( $p = 0,0327$ ); y al catalán (entre los *bilingües aragoneses* las actitudes son más positivas que entre los *castellanófonos* y entre los *bilingües catalanes* son más positivas que entre los *castellanófonos*, y también entre los *bilingües catalanes* son más positivas que entre los *bilingües aragoneses* e incluso son más positivas entre los *bilingües catalanes* que entre los del grupo *otros*), con valores, respectivamente, de  $F_{3,383} = 18,108$  ( $p = 0,0269$ ), de  $F_{3,383} = 18,108$  ( $p < 0,0001$ ), de  $F_{3,383} = 18,108$  ( $p = 0,0052$ ) y de  $F_{3,383} = 18,108$  ( $p = 0,0013$ ). Dichos contrastes pueden verse en los gráficos 9 y 10.

Tal como vimos al analizar las actitudes hacia el catalán y el castellano en función de las zonas lingüísticas y de la opcionalidad, debemos incidir en que el descenso en la valoración del catalán por parte de los que no son catalanófonos y la mayor valoración del castellano por parte de los castellanófonos es algo que ha aparecido en otros estudios realizados en el contexto catalanófono de Aragón (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

Lo realmente interesante en este caso es que aquellos sujetos que aparecen bajo el epígrafe *otros*, ya hemos dicho que se trata de inmigrantes, reproducen casi mimé-

ticamente las actitudes de los castellanófonos respecto a las lenguas minoritarias,<sup>9</sup> lo cual está probablemente ligado a la propia perspectiva instrumental del lenguaje en cuanto que, en este caso, el catalán resulta de poca utilidad en sus intercambios comunicativos.

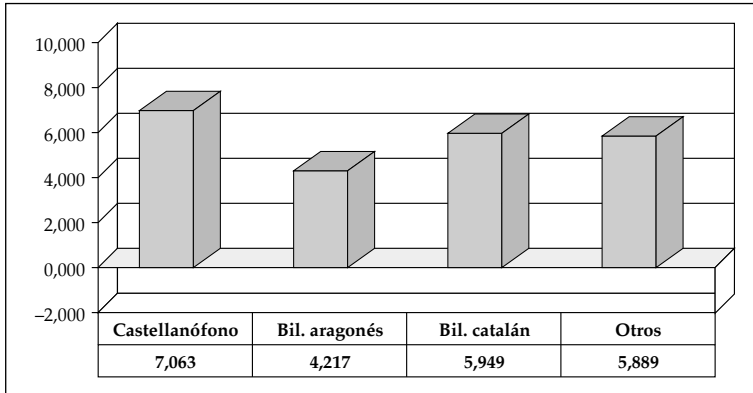


Gráfico 9. Actitudes hacia el castellano en función de la condición lingüística familiar.

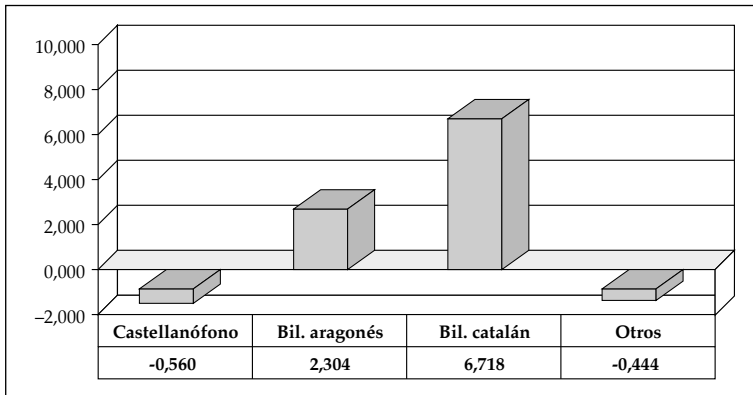


Gráfico 10. Actitudes hacia el catalán en función de la condición lingüística familiar.

## DISCUSIÓN

El estudio realizado sobre las actitudes lingüísticas por parte de escolares aragoneses no es solo un trabajo descriptivo en el que se puede comparar el sentido que adquieren dichas actitudes para cada una de las lenguas analizadas. Por el contrario, además, nos aporta datos que permiten conocer mejor la génesis de las actitudes

<sup>9</sup> De hecho, las actitudes de los inmigrantes son similares a las de los castellanófonos no solo con relación al catalán, sino también respecto al aragonés (*castellanófonos*:  $\bar{X} = 3,984$ ,  $\sigma = 5,066$ ; *otros*:  $\bar{X} = 3,444$ ,  $\sigma = 5,681$ ).

lingüísticas en contextos caracterizados por el contacto de lenguas. En este apartado seguiremos esa doble vertiente: en primer lugar nos referiremos a las actitudes lingüísticas desde una perspectiva descriptiva y, a continuación, abordaremos su explicación desde el análisis de los diversos factores que pueden explicar los resultados obtenidos.

Para empezar debemos señalar que las actitudes hacia las lenguas analizadas tienden a ser positivas aunque, eso sí, con variaciones muy significativas entre ellas. Nuestros datos nos muestran la existencia de dos tipos de agrupamientos bien diferentes: por un lado, el aragonés y el castellano reciben una valoración muy favorable por parte del mayor porcentaje de escolares y, lógicamente, eso se traduce en medias mucho más altas que las correspondientes al resto de lenguas. Por otro, en el caso del catalán, junto al francés y al inglés, encontramos que la mayoría de los sujetos encuestados se inclinan hacia posturas más neutras, lo que revierte en puntuaciones medias mucho más bajas que para el resto de lenguas.

Matizando este punto, digamos que dentro del primer agrupamiento el porcentaje de individuos que muestran actitudes favorables hacia el castellano es notablemente superior a aquel que muestra ese mismo tipo de actitudes hacia el aragonés, y que, dentro del segundo agrupamiento, el porcentaje de sujetos que denota actitudes negativas hacia el catalán supera al que aparece respecto al francés o al inglés. Además, mientras el castellano obtiene las medias más altas y la menor desviación típica, el catalán destaca con la media más baja y la mayor desviación típica. Es decir, mientras el castellano es la lengua más valorada y donde la población se muestra más homogénea, el catalán no solo es la menos valorada sino que la población tiene también las opiniones más extremas.

Es evidente que a la explicación de estos resultados no es ajeno el monolingüismo castellanófono dominante en las instituciones aragonesas y, por extensión, en la mayor parte de la población. Asimismo, la identificación del catalán con Cataluña y los tradicionales litigios con la Comunidad vecina incidirían marginando al catalán como lengua también aragonesa (Lapresta, 2001). En este mismo sentido, la identificación exclusiva del aragonés con Aragón favorecería unas actitudes más positivas, que ya aparecían entre la población adulta según el estudio realizado por el Equipo Euskobarómetro (2001). Todo ello revierte en los dos agrupamientos a que nos hemos referido y que tenderían a señalar al aragonés y al castellano como lenguas de Aragón y al catalán como una lengua asimilable al resto de lenguas consideradas extranjeras.

En resumen, mientras el castellano, además de gozar del apoyo institucional, disfruta en gran medida del afecto de los aragoneses, y el aragonés, si bien es una lengua desfavorecida por las instituciones, tiene un notable apoyo entre los ciudadanos, el catalán se halla cuestionado en ambos sentidos.

Dicho esto, pasaremos a analizar las relaciones entre las variables que hemos controlado y las actitudes puestas de manifiesto por los escolares encuestados. En primer lugar, destacaremos que no aparecieron diferencias de consideración del ara-

gonés ni del inglés entre las diferentes zonas lingüísticas. Ambas lenguas, una porque probablemente es considerada patrimonio de los aragoneses y otra por su carácter de lengua franca internacional, son valoradas por igual en cada uno de los territorios lingüísticos. En cambio, las diferencias más significativas aparecieron con relación al catalán, al ser esta lengua más valorada en la zona catalanófono que en el resto de zonas, y al castellano, al ser menos valorada en esa misma zona que en la zona castellanófono. En el caso del catalán, esta sería la razón de la menor homogeneidad en la población aragonesa a que antes nos hemos referido y que quedaría ligada a una perspectiva instrumental y de promoción social ante el continuo intercambio con Cataluña por parte de los habitantes del Aragón catalanófono, y en el caso del castellano el sentido de amenaza frente al catalán con que puede ser percibida esa lengua por parte de algunos sectores de este mismo territorio actuaría rebajando su propia valoración (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

Otro aspecto interesante se refiere a la relación entre las actitudes lingüísticas y el curso escolar. Es sorprendente que castellano, francés e inglés no mejoren su valoración con el transcurrir de los cursos académicos a pesar de su notable presencia en el currículum, y que lo mismo suceda con el aragonés, pero todavía más sorprendente es el descenso en la valoración del catalán. Lo que el Diseño Curricular Base ha denominado *contenidos actitudinales* (actitudes, valores y normas), a través de los cuales se persigue una mejora de las actitudes hacia las lenguas y las culturas que estas representan, nos ofrece un importante elemento de reflexión sobre cómo se trabajan en los centros escolares estas cuestiones.

Aunque en nuestra muestra la representación de escolares que asisten a clases de lengua minoritaria es muy pequeña y la casi totalidad de ellos asisten a clases de catalán y no de aragonés, los datos obtenidos reproducen casi miméticamente los extraídos de estudios más amplios sobre las relaciones entre la opcionalidad y las actitudes lingüísticas (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001). Quienes asisten a clases de lengua minoritaria muestran actitudes más positivas hacia el catalán, aunque no podemos hablar de una relación causa-efecto, ya que es posible que aquellos que ya presentan unas buenas actitudes por sí mismos o por parte de sus familias sean precisamente los que optan por asistir a dichas clases, y viceversa.

Otro aspecto interesante extraído de nuestro trabajo se refiere al hecho de que, independientemente del nivel socioprofesional de las familias, las actitudes hacia el aragonés, el castellano, el catalán y el francés son equivalentes, lo cual indica que la clase social no parece incidir en la valoración de estas lenguas. Por el contrario, en el caso del inglés, las clases más altas han tomado conciencia de su necesidad y, consecuentemente, lo valoran en mayor medida que las clases medias o bajas.

Finalmente, destaquemos que, si bien la condición lingüística familiar no parece guardar relación con las actitudes hacia el aragonés, el inglés y el francés, sí se muestra significativa con referencia al castellano y al catalán. En el primer caso, los castellanófonos muestran unas actitudes más positivas que los bilingües

aragoneses y catalanes y estos últimos también respecto a los bilingües aragoneses. En el caso del catalán, son los bilingües catalanes quienes muestran actitudes más favorables que cualquier otro colectivo lingüístico. Al igual que dijimos al referirnos a las actitudes hacia el catalán y el castellano en función de las zonas lingüísticas y de la opcionalidad, los resultados se repiten uniformemente a los obtenidos por Huguet (2001) y Huguet y Llurda (2001) en estudios previos. Pero lo realmente destacable y novedoso de nuestro estudio es que se apunta a que, en los territorios bilingües, el colectivo cada día más numeroso de inmigrantes se asimila al grupo de los castellanófonos, de manera especial en el caso de las actitudes hacia las lenguas minoritarias. Es decir, obvian el hecho diferencial que representa la otra lengua que coexiste con el castellano ya que, probablemente, tiene escasa utilidad en sus intercambios comunicativos, hecho que se había manifestado claramente en sociedades con una larga experiencia en recepción de inmigrantes, como el Canadá francófono, y que llevó a la adopción de medidas de discriminación positiva del francés tanto a nivel social como educativo (Ouellet, 1990; McAndrew, 2001).

Concluiremos diciendo que el futuro de un Aragón trilingüe con las miras puestas en una Europa unida pasa inexorablemente por una mejora en la valoración de las lenguas y culturas ajenas, pero también de las propias, ya que representan nuestra aportación a esa Europa que debemos construir. Ante ello, dos recomendaciones son necesarias en cuanto a política lingüística: sensibilidad lingüística, en el sentido de que no existen lenguas mejores que otras, y sensibilidad social, referida al desarrollo de acciones más acordes con los derechos lingüísticos de la población receptora. Confiemos en que si estas líneas de actuación se priman desde las instituciones aragonesas podamos revertir la lapidaria frase atribuida a Albert Einstein: «Tiempos difíciles...», es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio» (en este caso, un prejuicio lingüístico).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcover, C., y A. Quintana (2000), *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*, Zaragoza, Edicions de l'Astral.
- Appel, R., y P. Muysken (1987), *Language contact and bilingualism*, Londres, Edward Arnold.
- Baetens Beardsmore, H. (1986), *Bilingualism: basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988), *Key issues in bilingualism and bilingual education*, Clevedon / Avon, Multilingual Matters.
- (1992), *Attitudes and language*, Clevedon / Avon, Multilingual Matters.
- Equipo Euskobarómetro (2001), *Estudio sociolingüístico de las hablas del Alto Aragón*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, documento no publicado.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983), *Quatre anys de català a l'escola*, Barcelona, Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Gardner, R. C. (1973), «Attitudes and motivation: their role in second language acquisition», en J. Oller y J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*, Rowley, Newbury House.
- (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*, Londres, Edward Arnold.



- Genesee, F., W. E. Lambert y N. E. Holobow (1986), «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 27-36.
- Gimeno Vallés, Ch. L., y F. Nagore Laín (1989), *El aragonés hoy: informe sobre la situación actual de la lengua aragonesa*, Huesca, CFA.
- Gobierno de Aragón (1995), *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*, Zaragoza, DGA.
- González Riaño, X. A., y Á. Huguet (2002), «Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística», *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 249-276.
- Hamers, J. F., y M. Blanc (1983), *Bilingualité et bilingualisme*, Bruselas, Mardaga.
- Huguet, Á. (2001), «Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares», *Revista de Educación*, 326, pp. 355-371.
- , y E. Llorda (2001), «Language attitudes of school children in two Catalan / Spanish bilingual communities», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), pp. 267-282.
- , y J. Suïls (1998), *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*, Barcelona, Horsori.
- , I. Vila y E. Llorda (2000), «Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis», *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), pp. 313-333.
- Lambert, W. E. (1969), «Psychological aspects of motivation in language learning», *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, pp. 5-11.
- Lapresta, C. (2001), *Soy aragonés o sóc aragonès*, Fraga, IEBC / IEA.
- Lasagabaster, D. (2003), *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lérida, Milenio.
- Mackey, W. F. (1976), *Bilingualisme et contact dans langues*, París, Klincksieck.
- Madariaga, J. M. (1994), «Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, pp. 119-127.
- Mar-Molinero, C. (2001), «Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante», *Revista de Educación*, 326, pp. 79-97.
- Martín, M<sup>a</sup> A., M<sup>a</sup> R. Fort, M<sup>a</sup> L. Arnal y J. Giral (1995), *Estudio sociolingüístico de la franja oriental de Aragón*, Zaragoza, Universidad / Seminario de Investigaciones Lingüísticas.
- Martínez, J. (1995), *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- McAndrew, M. (2001), *Immigration et diversité à l'école*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Nagore, F. (2001), *Os territorios lingüísticos en Aragón*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- (2004), «La llengua aragonesa: entre l'extinció i la normativització», en M. Á. Pradilla (coord.), *Calidoscopi lingüístic. Un debat entorn les llengües de l'Estat*, Barcelona, Octaedro.
- Ouellet, M. (1990), *Synthèse historique de l'immersion française au Canada*, Quebec, CIRB.
- Quintana, A. (1991), «Die Kodifizierung der neuaragonesischen Schriftsprache», en O. Winkelmann (coord.), *Zum Stand der Kodifizierung romanischer Kleinsprachen. Romanistisches Kolloquium v*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 199-215.
- Sánchez, M<sup>a</sup> P., y R. Rodríguez (1986), «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 3-26.
- , y R. Rodríguez (1997), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Madrid, Síntesis.
- , y S. Sánchez (1992), *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*, Valencia, Promolibro.
- Schumann, J. (1978), «The acculturation model for second language acquisition», en R. Gingras (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, Center for Applied Linguistics.
- (1990), «Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition», *TESOL Quarterly*, 24, pp. 667-684.

- Serra, J. M. (1989), «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo», *Infancia y Aprendizaje*, 47, pp. 55-65.
- (1997), *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*, Barcelona, Horsori.
- Sharp, D., B. Thomas, E. Price, G. Francis e I. Davis (1973), *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*, Basingstoke / Cardiff, McMillan / University of Wales Press.
- Siguan, M. (1992), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza.
- , y W. F. Mackey (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- Vila, I. (1992), «La educación bilingüe en el Estado español», en J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, Horsori.
- (1995), *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori.
- (ed.) (1998), *Bilingüisme i educació*, Barcelona, Proa.