

¿ES POSIBLE AVANZAR EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL ARAGONÉS? ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS*
Universidad de Zaragoza

RESUMEN: A pesar de que el aragonés se introdujo en la escuela en el curso 1997-1998, son escasas las investigaciones sobre su situación en el ámbito educativo. Considerando la realidad de esta lengua, en riesgo de desaparición, así como la influencia que los docentes pueden tener en la determinación de la disposición lingüística de los escolares, se consideró oportuno explorar las actitudes hacia el aragonés de los maestros de educación infantil y primaria de su territorio de influencia histórica. Para ello se diseñó una investigación bajo la metodología de encuesta. Los resultados muestran la presencia de actitudes neutras con tendencia favorable hacia la lengua que, sin embargo, no se traducen en un sólido compromiso educativo con ella, por lo que se concluye la necesidad de realizar acciones de planificación lingüística que otorguen un mayor estatus y más valor instrumental a este idioma minorizado.

PALABRAS CLAVE: Actitudes lingüísticas. Lengua aragonesa. Lengua minoritaria. Lengua minorizada. Planificación lingüística.

ABSTRACT: In spite of the introduction of Aragonese language as a school subject in 1997-1998, there are not many studies focused on its situation at the educational area. Considering the situation of this language, which is in danger of disappearing, and the importance of teachers in the development of children's linguistic mindset, we decided to develop a research focused on the linguistic attitudes of pre-primary and primary education teachers located in the area of historical influence of the Aragonese language. To do this, a survey research was designed. Results show a majoritarian neutral with positive tendency attitude towards Aragonese, but it is important to underline that this attitude is not translated in concrete actions for the language salvage, so it seems necessary to develop an institutional language planning in order to guarantee a higher status and greater instrumental value for this regional language.

* icamposb@unizar.es

KEYWORDS: Linguistic attitudes. Aragonese language. Minority language. Minoritized language. Language planning.

RÉSUMÉ : Malgré l'introduction de la langue aragonaise à l'école l'année scolaire 1997-1998, les recherches portant sur sa situation dans le domaine éducatif sont très peu nombreuses. Compte tenu de la situation réelle de cette langue, en risque de disparition, ainsi que de l'influence que les enseignants peuvent avoir sur la détermination de la disposition linguistique des écoliers, il a été jugé opportun d'explorer les attitudes à l'égard de la langue aragonaise des maîtres d'écoles maternelles et primaires de son territoire d'influence historique. À cet effet, une recherche basée sur la méthode du questionnaire a été mise en œuvre. Les résultats montrent la présence d'attitudes neutres à tendance favorable envers la langue qui, cependant, ne se traduisent pas par un engagement éducatif solide pour cette dernière ; par conséquent, il s'en déduit un besoin de mise en œuvre d'actions de planification linguistique conférant un plus grand statut et davantage de valeur instrumentale à cette langue minorisée.

MOTS CLÉS : Attitudes linguistiques. Langue aragonaise. Langue minoritaire. Langue minorisée. Planification linguistique.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas minoritarias en la escuela del siglo XXI

En la actualidad es un hecho consabido que el aragonés es una lengua en grave peligro de desaparición a causa de la ruptura de su transmisión intergeneracional (Moseley, 2010). A pesar de contar con dos décadas de presencia en algunas escuelas de la provincia de Huesca, el lugar que esta lengua ocupa en la educación infantil y primaria, como asignatura y no como lengua vehicular en la mayor parte de los centros, dista de las recomendaciones de las Naciones Unidas para territorios plurilingües, pues este organismo subraya la necesidad de utilizar en ellos como vehículo de la enseñanza, al menos, la lengua propia, la estatal y la extranjera (Unesco, 2003).

Son múltiples las instituciones (Comisión Europea, 1996; Consejo de Europa, 1992, 2003 y 2010; Parlamento Europeo, 2013; Unesco, 1996) que durante las últimas décadas han reiterado la conveniencia de proteger las lenguas minoritarias. Sin embargo, en la escuela del siglo XXI parece complicado atender al reto de otorgar a estos idiomas la discriminación positiva que necesitan para garantizar su conservación real. La de nuestro siglo es la escuela de un mundo globalizado en el que la comunicación con habitantes de diferentes lugares y culturas resulta indispensable para garantizar el éxito profesional de las personas, y este hecho ha derivado en muchos territorios en el impulso y la monopolización de la enseñanza de y en la ya considerada *lingua franca*, el inglés, u otras lenguas de carácter mayoritario a nivel internacional. La necesidad de tener un dominio, al menos básico, de la lengua inglesa es incuestionable en nuestros días, y ello conlleva nuevos retos respecto a la situación de las lenguas minoritarias en el ámbito educativo, cuya superación pasa ineludiblemente por el desarrollo de una enseñanza multilingüe, tal y como destacan autores como Gorter, Zenotz y Cenoz:

English as the global language has a special position in the worldwide constellation of languages. English is generally held in high prestige and parents want their children to learn English. Schools have to deal with the alleged advantages and improbable ambitions for English proficiency. English as a language of international communication has created an increasing social pressure to learn this language for speakers of minority languages even for those who do not live in an English speaking county. In the many cases of minority language speakers English is not their second but their third or fourth language. (Gorter, Zenotz y Cenoz [eds.], 2014: 3)

En la misma línea, abogando por una enseñanza multilingüe que incorpore las lenguas mayoritarias internacionales y las propias, Wright destaca que

learning the regional/minority language together with English could serve all communication needs of the individual, the first language fulfilling all the integrative motivation and giving access to roots, tradition, identity and community, and the second fulfilling some instrumental motivations and giving access to the wider world. (Wright, 2000: 191)

La necesidad de dar el salto hacia este tipo de enseñanza ya es un hecho asumido en algunos territorios plurilingües a nivel tanto europeo como estatal (cf. González i Planas, 2002; ISEI-IVEI, 2007). Sin embargo, en Aragón, en la misma línea de otros territorios plurilingües del Estado como el Principado de Asturias (cf. González Riaño y Huguet, 2002), se ha tendido hacia una apuesta por proyectos de bilingüismo similares a los implementados en los territorios estatales monolingües, proyectos donde las lenguas vehiculares son únicamente la estatal y una extranjera de empleo mayoritario (inglés, francés o alemán), relegándose las propias a un lugar inferior, en la mayor parte de las ocasiones como asignaturas de carácter optativo e impartidas únicamente en los centros que lo solicitan y no en todo su territorio de influencia actual o histórica.

Contextos plurilingües, docentes y actitudes lingüísticas

Teniendo en cuenta las recomendaciones de expertos e instituciones respecto a la salvaguarda de las lenguas en peligro, en el territorio altoaragonés resulta necesario el paso a un nuevo modelo de enseñanza de las lenguas en el que, desde un punto de vista integrador, tengan espacio el castellano, el aragonés y las lenguas extranjeras como vehículos de la enseñanza.

Sin embargo, la implementación de este tipo de acciones de planificación lingüística requiere un trabajo previo desde el punto de vista sociolingüístico. Estudios como los de Genesee, Lambert y Holobow (1986), Artigal (1989), Lewis (1981) o Baker (1992) han puesto de manifiesto la capital importancia de las *actitudes lingüísticas* de la comunidad para determinar el éxito o el fracaso de programas de enseñanza que alberguen la instrucción en más de una lengua, por lo que conocer las inquietudes de la comunidad educativa resulta oportuno antes de emprender este tipo de acciones. Así, Huguet (2005: 69) apunta que «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 la misma línea, Sallabank (2013) recuerda que, dada su situación de minoritariedad, las actitudes de los hablantes de la lengua minoritaria no son las decisivas para determinar el apoyo institucional y recalca la importancia de la comunidad mayoritaria no hablante en la determinación de las acciones implementadas por las instituciones públicas para su salvaguarda. Así, el apoyo, al menos implícito, de la comunidad mayoritaria no hablante resulta determinante para garantizar el éxito o el fracaso de las acciones de planificación lingüística en favor de las lenguas minoritarias.

Por otra parte, la literatura desarrollada en escenarios educativos con lenguas en contacto ha destacado el papel de los docentes en la formación y el cambio de las actitudes lingüísticas del alumnado, dado que son referentes básicos para el niño en su proceso de socialización. Su influjo es tal que Lasagabaster (2003) afirma que las actitudes creadas bajo la influencia del profesorado son muy persistentes y difíciles de cambiar. Además, como recuerdan González Riaño y Huguet (2004), el papel del maestro puede ser decisivo en la formación y el desarrollo de prejuicios lingüísticos del niño cuando corrige, menosprecia o ridiculiza el empleo de una lengua minoritaria, una variedad dialectal o un registro no estándar. En este sentido, Baker (1992) apunta que tanto el *currículum formal* como el *oculto*, así como las actividades extraescolares, pueden generar o modificar determinadas actitudes de los alumnos hacia las lenguas, sean estas mayoritarias o minoritarias.

El papel de los docentes se ha considerado como un factor tan importante en la génesis y el desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos plurilingües que encontramos una buena cantidad de estudios centrados en el análisis de estas entre poblaciones de maestros en activo, pero también incluso entre los docentes en formación (cf. Costa, Juan y Ribera, 2005; Lasagabaster, 2003; Lasagabaster y Huguet, 2007; Lorenzo *et alii*, 1997; Rojo, 1979).

En un momento de la historia aragonesa en el que parece que la realidad lingüística de la comunidad ha alcanzado cierta relevancia en el plano institucional con la creación de la primera Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón, y tras casi dos décadas de presencia del aragonés en algunas escuelas de la provincia de Huesca, se ha considerado necesario emprender el estudio de las actitudes de la comunidad educativa hacia esta lengua y hacia su potencial papel en la enseñanza, ámbito en el que existen escasas investigaciones (cf. Martínez, 1995; Huguet, 2006).

MARCO METODOLÓGICO

Objetivos

Dada la escasez de estudios previos sobre el estado de la cuestión, el objetivo principal de nuestro trabajo era aportar una imagen panorámica, exploratoria, de las actitudes de los docentes hacia el aragonés, así como del lugar que creen que debe ocupar dentro de las aulas.

Además, consideramos oportuno conocer en qué medida diferían las actitudes hacia la lengua minorizada en relación con una serie de variables que se han tenido en cuenta en estudios previos sobre las actitudes lingüísticas en situaciones de lenguas en contacto.

De este modo, los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes:

- 1) Conocer la orientación (favorable, neutra o desfavorable) de las actitudes hacia el aragonés de los maestros de educación infantil y primaria en activo en su territorio de influencia histórica.
- 2) Averiguar cuál es el potencial grado de compromiso educativo de los maestros en activo con respecto a la lengua aragonesa y el lugar que consideran oportuno para esta lengua en la educación obligatoria.
- 3) Determinar si las actitudes de los maestros altoaragoneses difieren en función de las principales variables que se tienen en cuenta en la literatura sobre actitudes lingüísticas: edad, sexo, procedencia (grado de conservación de la lengua), contacto previo (docente o personal) con realidades plurilingües, lengua/s materna/s y estudiada/s (perfil monolingüe o plurilingüe y tipo de contacto previo con el aragonés), nivel de conocimientos de aragonés, ideología sobre el aprendizaje lingüístico (lenguas que consideran más importantes).
- 4) Comparar los resultados obtenidos, en la medida de lo posible, con el único trabajo existente como referencia (Martínez, 1995).

Participantes

Para configurar la muestra se tomó como referencia el mapa del Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001 (López Susín, 2012), el cual queda reflejado en la figura 1, dado que es el único documento institucional en el que se demarca el área de influencia histórica del aragonés. Teniendo en cuenta este territorio, se seleccionaron las escuelas públicas de educación infantil y primaria (un total de 74) y se hizo llegar el cuestionario a los docentes de todas ellas. Finalmente, se recibieron aportaciones de 57 escuelas. En concreto, se recogieron cuestionarios de 149 maestros.

Instrumento y análisis de datos

Como ya hemos señalado, son escasos los estudios que se han realizado sobre las actitudes hacia la lengua aragonesa dentro del ámbito educativo. En concreto, en el momento en el que se diseñó nuestro estudio destacaban solo los trabajos de Huguet (2006), con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria, y Martínez (1995), con maestros y familias del Alto Aragón, ambos desarrollados bajo metodologías de corte

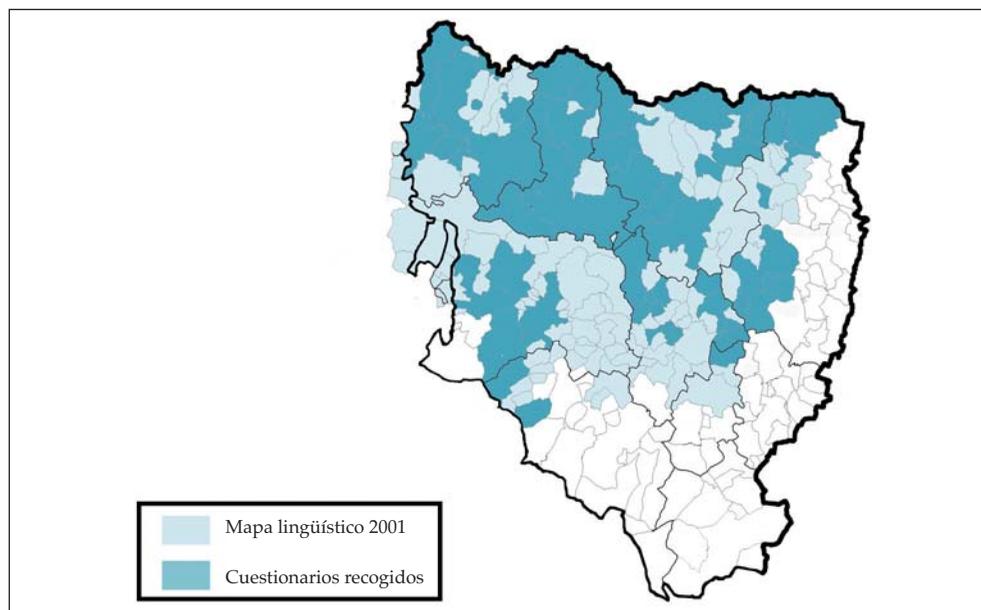


Figura 1. Territorio donde se aplicaron los cuestionarios sobre el mapa de influencia histórica del aragonés.
(Fuente: elaboración propia)

cuantitativo y en concreto mediante la utilización de cuestionarios, los cuales tuvimos en consideración para el diseño de nuestro instrumento. Así, para la medición de las actitudes hacia el aragonés tomamos como referencia el trabajo de Huguet (2006) y, además, añadimos a nuestro cuestionario una serie de preguntas sobre el papel de la lengua minoritaria en las aulas tomando como referente el trabajo de Martínez (1995).

El cuestionario aplicado comienza con un apartado dedicado a los datos personales del sujeto: localidad del centro de trabajo, lugar de nacimiento, edad, sexo, lengua/s materna/s, puesto en el organigrama, conocimientos de aragonés, contacto (docente o personal) con territorios plurilingües, lenguas estudiadas y lenguas que considera más importantes.

A estas primeras cuestiones les sigue un apartado dedicado al papel del aragonés en la enseñanza: modo en el que conoció la existencia del aragonés, periodicidad con la que realiza actividades de aula relacionadas con el aragonés, grado de acuerdo con diferentes lugares propuestos para el aragonés en la enseñanza, predisposición a utilizar esta lengua para impartir una parte de las enseñanzas en una localidad aragonesohablante, papel que debe tener la escuela respecto a la lengua en los lugares en los que esta se conserva y estudios que deberían cursar en aragonés los niños en esos lugares.

Finalmente, aparecen los ítems relacionados con las actitudes hacia el aragonés (variable dependiente del estudio), recogidas a través de una adaptación del

instrumento de Huguet (2006). Cabe apuntar que el cuestionario de Huguet, a su vez, toma como referencia el utilizado por el Servei d'Ensenyament del Català, derivado del trabajo de Sharp *et alii* (1973). Este instrumento ha servido de referencia a otras investigaciones sobre actitudes lingüísticas (González Riaño y Huguet, 2001; González Riaño y Armesto, 2004; Rojo, Huguet y Janés, 2005; Madariaga, Huguet y Lapresta, 2013; Campos, 2015), lo cual aportaba unas perspectivas de validez elevadas. En nuestro caso, se decidió ampliar estos ítems con otros que resultaban de especial interés para nuestra investigación. Asimismo, se optó por 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.

Para determinar la orientación de la actitud hacia el aragonés se calculó la media obtenida por cada sujeto en los ítems asociados a esta variable. Posteriormente, esta variable cuantitativa se transformó en cualitativa tomando como referencia estudios previos similares al nuestro (González Riaño y Armesto, 2004; González Riaño y Huguet, 2002; Huguet, 2006), pero en nuestro caso se decidió establecer la siguiente categorización:

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

Dado que los cuestionarios aplicados contaban con la posibilidad de obtener como puntuación máxima 150 puntos, siguiendo el baremo expuesto, se calcularon las medias proporcionales. De este modo, en nuestro estudio se puede considerar que el baremo de referencia se corresponde con las puntuaciones anotadas en la tabla 1.

	Baremo de referencia	Adaptación a nuestro cuestionario
Actitud favorable	6,51 a 10	97,65 a 150
Actitud neutra	3,51 a 6,50	52,65 a 97,64
Actitud desfavorable	0 a 3,50	0 a 52,64

Tabla 1. Etiquetas cualitativas para las medias obtenidas.

Puesto que el objetivo principal de nuestro trabajo era aportar una primera imagen del estado de la cuestión, la labor estadística que realizamos fue fundamentalmente de tipo descriptivo. Para conocer en qué medida diferían las actitudes hacia el aragonés en relación con nuestras variables independientes, se aplicaron las pruebas de comparación de medias ANOVA y Brown Forsythe. Para realizar este trabajo se utilizó el programa informático SPSS (Statistical Product and Service Solutions) en su versión 19.0 para Windows.

RESULTADOS

Datos descriptivos

En primer lugar, cabe destacar que solo 10 de los docentes (el 6,7 %) manifiesta tener el aragonés como lengua materna, lo cual aporta una información esencial respecto al vínculo de la mayor parte de los maestros altoaragoneses con la lengua propia (el 89,2 % tiene el castellano como L1 y el 4,1 % el catalán). La situación es muy similar a la recopilada en la década de 1980 por Martínez (1995), que señalaba la presencia de un 6 % de maestros altoaragoneses con el aragonés como lengua materna.

En cuanto a los conocimientos lingüísticos en aragonés, reflejados en la figura 2, el 39,9 % manifiesta no tener ninguno (frente al 25,3 % recopilado por Martínez tres décadas atrás), el 29,1 % dice que lo entiende escrito y hablado (frente al 48,5 %), el 4,7 % lo entiende escrito (frente al 2 %). Respecto a la capacidad comunicativa en aragonés, encontramos que el 3,4 % (frente al 17,2 % del estudio anterior) lo entiende y lo habla, y una única persona lo entiende, lo escribe y lo habla (frente al 3 %). En el grupo de personas con mayores conocimientos encontramos el 5,4 % de la muestra, que entiende, escribe, habla y conoce la historia, la gramática y la literatura del aragonés (frente al 3 %). Estos datos revelan un considerable descenso en los conocimientos de aragonés entre los maestros a lo largo del tiempo.

Respecto al modo en el que conocieron la existencia del aragonés, pregunta que no incorporaba en su día Martínez (1995), el mayor porcentaje de docentes

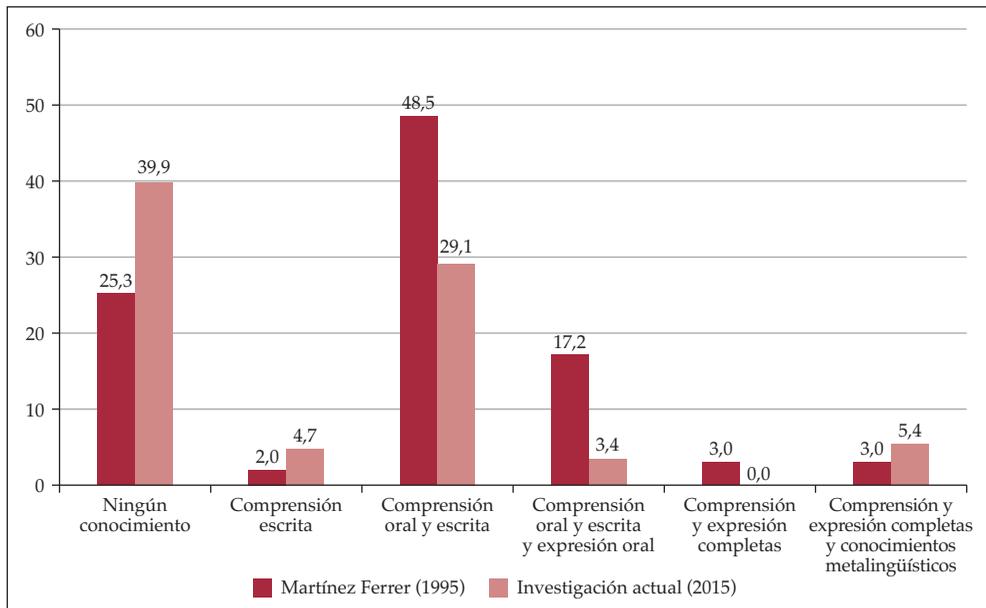


Figura 2. Grado de conocimientos de aragonés de los docentes. (Fuente: elaboración propia)

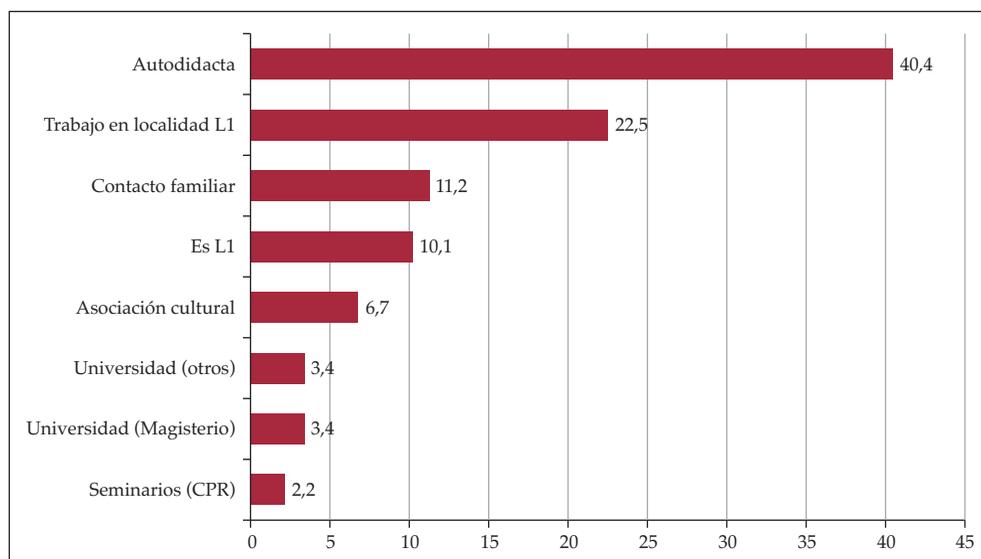


Figura 3. Lugar donde adquirieron sus conocimientos de aragonés. (Fuente: elaboración propia)

(32,2 %) manifiesta que lo hizo de forma autónoma/autodidacta, el 15,1 % en la universidad cuando cursó los estudios de Magisterio, el 13 % al comenzar a trabajar en una localidad donde se habla, el 10,3 % al comenzar a trabajar en un centro donde se enseña. Es importante señalar que solo el 9,6 % de los maestros conoció la existencia del aragonés a través de la escuela (educación primaria) y que el 6,2 % lo hizo durante la educación secundaria. También en un 6,2 % de los casos encontramos el conocimiento por contacto familiar y en otro 6,2 % por ser lengua materna.

Entre los docentes que tienen conocimientos de aragonés (fig. 3) vemos que el 40,4 % manifiesta haberlos adquirido de forma autodidacta, el 22,5 % al comenzar a trabajar en una localidad en la que se habla y el 11,2 % a través de un contacto familiar. Para el 10,1 % es lengua materna, el 6,7 % adquirió los conocimientos en una asociación cultural, el 3,4 % en la universidad, cuando cursaba estudios diferentes a los de Magisterio, y otro 3,4 % en la universidad, pero en sus estudios de Magisterio. Finalmente, solo un 2,2 % manifiesta haber adquirido sus conocimientos de aragonés a través de cursos o seminarios de formación del profesorado.

Respecto a la experiencia docente en otras comunidades del Estado que cuentan con una lengua propia además del castellano, el 89,3 % del profesorado no cuenta con experiencia laboral en este tipo de contextos, mientras que el 10,7 % sí. Por otra parte, en cuanto a la experiencia en centros en los que se enseña el catalán de Aragón, el 74,5 % de los profesores manifiesta no haber impartido docencia en este tipo de centros, mientras que el 25,5 % sí cuenta con esa experiencia. En la misma línea, el 80,5 % de los casos indica que no ha impartido clases en escuelas en las que se

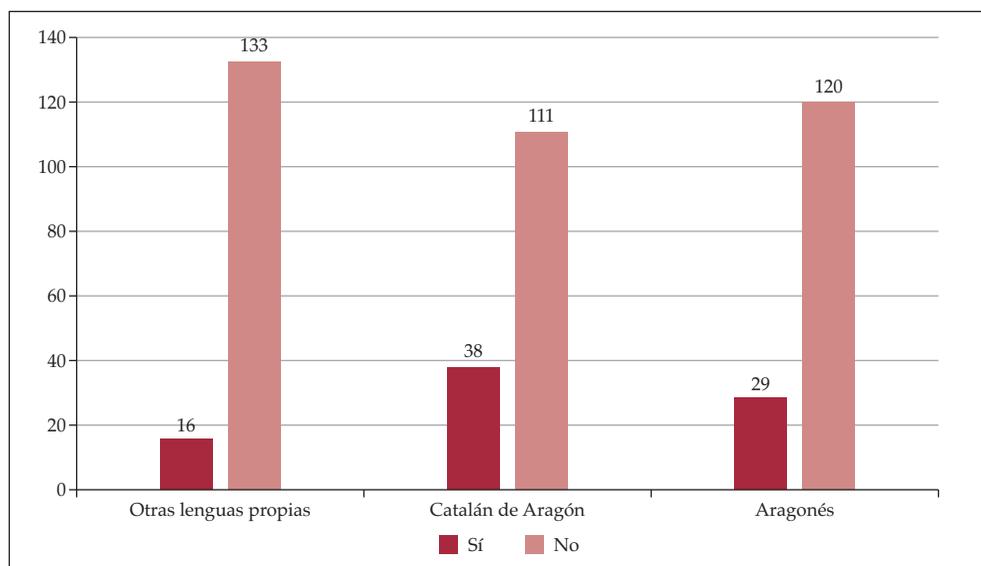


Figura 4. Experiencia previa en centros con enseñanza de lenguas propias (número de sujetos).
(Fuente: elaboración propia)

enseña aragonés, mientras que el 19,5% dice que sí. Por lo tanto, como muestra la figura 4, la mayor parte de los docentes participantes no ha tenido experiencia docente en centros en los que se enseña una lengua propia dentro o fuera de los límites de la comunidad de Aragón.

En cuanto a la introducción de actividades relacionadas con el aragonés en la programación del aula, el 72,8% del profesorado dice no realizar este tipo de actividades nunca (frente al 86,9% recopilado por Martínez). Por otra parte, el 25,9% las lleva a cabo en ocasiones puntuales (frente al 12,1% del anterior estudio) y tan solo el 1,4% de forma habitual (frente al 1%). Tal y como refleja la figura 5, esta realidad pone de manifiesto una situación estática a este respecto, si bien se observa cierta evolución positiva con un incremento entre aquellos maestros que realizan de forma ocasional alguna actividad de ese tipo.

Con respecto al número de lenguas estudiadas por el profesorado como L2/L3, el mayor porcentaje estudia una única lengua (49,7%), predominantemente el inglés (el 62,3% de ellos) o el francés (el 34,1%). Por otra parte, un 30,9% estudia o ha estudiado dos lenguas, y tan solo un 10,1% estudia o ha estudiado tres. Asimismo, un 6,7% del profesorado es monolingüe castellano y no ha estudiado ninguna L2/L3.

De los datos correspondientes a la lengua materna (principalmente el castellano), las lenguas estudiadas (extranjeras mayoritarias) y la experiencia laboral en territorios plurilingües (minoritaria), podemos extraer que la mayor parte de los

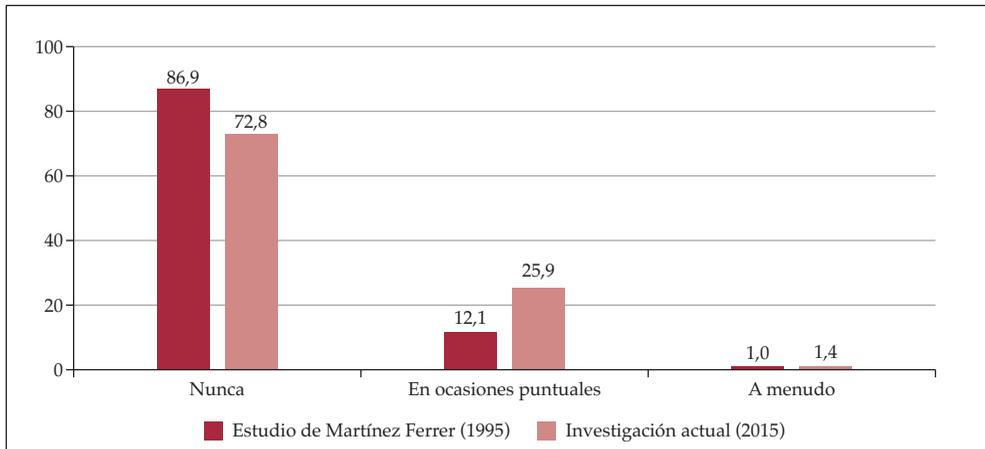


Figura 5. Realización de actividades relacionadas con el aragonés en el aula. (Fuente: elaboración propia)

docentes cuenta con un escaso contacto con lenguas minoritarias, así como con un limitado perfil plurilingüe. Este hecho nos puede aportar las claves explicativas acerca de las tres lenguas consideradas como más importantes por los docentes, que se reflejan en la figura 6. Respecto a la primera de ellas, el 72,5% de la muestra se decanta por el castellano, seguido del 26%, que lo hace por una lengua extranjera mayoritaria. El aragonés es seleccionado únicamente por un 1,5%. Respecto a la segunda lengua, el 82,5% menciona una lengua extranjera, el 8,7% el castellano y el 8,7%, el aragonés. Por último, en el caso de la tercera lengua, el 76,5% prefiere una lengua extranjera mayoritaria, el 22,6% el aragonés y únicamente en un caso se opta

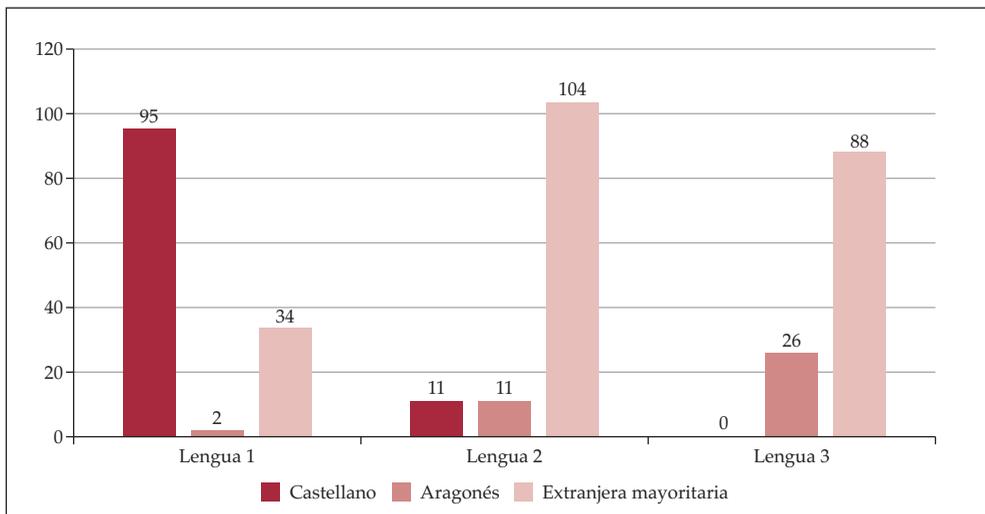


Figura 6. Lenguas consideradas como más importantes (número de sujetos). (Fuente: elaboración propia)

por una lengua extranjera minoritaria. Si tenemos en cuenta el total de los docentes que contemplan el aragonés como una de las tres lenguas más importantes, encontramos un 32,8% de la muestra que lo menciona (bien como primera, como segunda o como tercera opción).

Ya en cuanto a su situación en la escuela, respecto a los estudios que deberían cursar en la lengua propia los niños altoaragoneses cuya L1 es el aragonés (fig. 7), vemos que la opción de respuesta mayoritaria es «en educación infantil y primaria, pero solo como asignatura», con un 51,7%, lo cual supone un incremento respecto al 39,7% de los docentes que optaban por esta opción en el estudio de Martínez tres décadas atrás. Después encontramos un 16,9% de maestros que consideran que no deberían cursar «ninguno» en la lengua propia y otro 16,9% que aboga por que la aprendan «como lengua vehicular de educación infantil y primaria, pero en la misma proporción que el castellano y la lengua extranjera».

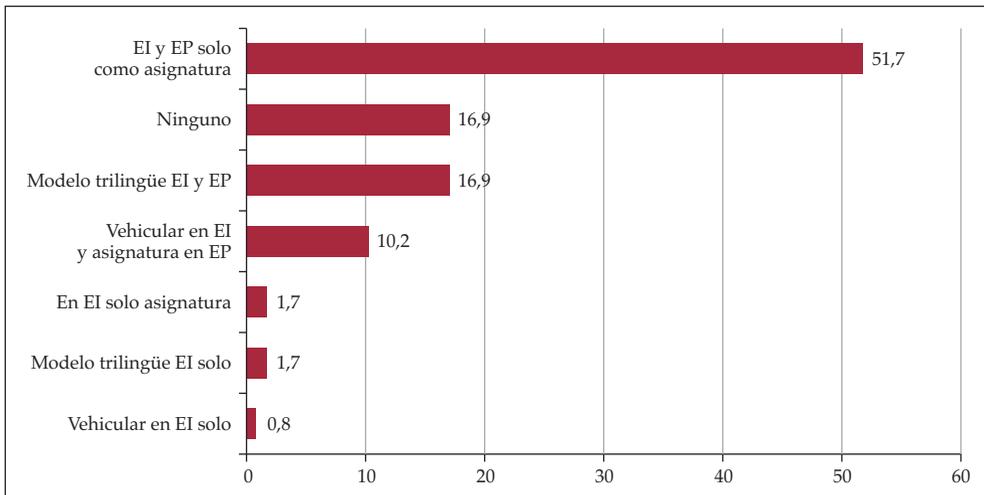


Figura 7. Estudios que deben cursar en aragonés quienes lo tienen como L1. (Fuente: elaboración propia)

Respecto al objetivo que ha de tener la escuela en las localidades en las que se habla la lengua propia, la opción mayoritaria (60,7%) es «que todos los alumnos conozcan las dos lenguas y los que no tienen la propia como materna la respeten». A esta le sigue con un 33,6% el objetivo, más ambicioso, de «conseguir que todos conozcan las dos y los que no tienen la propia como materna la respeten y se comuniquen en ella». Por último, una escasa parte de la muestra (5,7%) considera que el objetivo debe ser «que todos los alumnos se adapten al castellano». Estos datos suponen una evolución en negativo respecto a los recopilados por Martínez (1995), tal y como puede contemplarse en la figura 8, dado que en aquel momento la opción mayoritaria era la que concebía que todo el alumnado debía aprender a comunicarse tanto en la lengua mayoritaria como en la propia.

¿ES POSIBLE AVANZAR EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL ARAGONÉS?

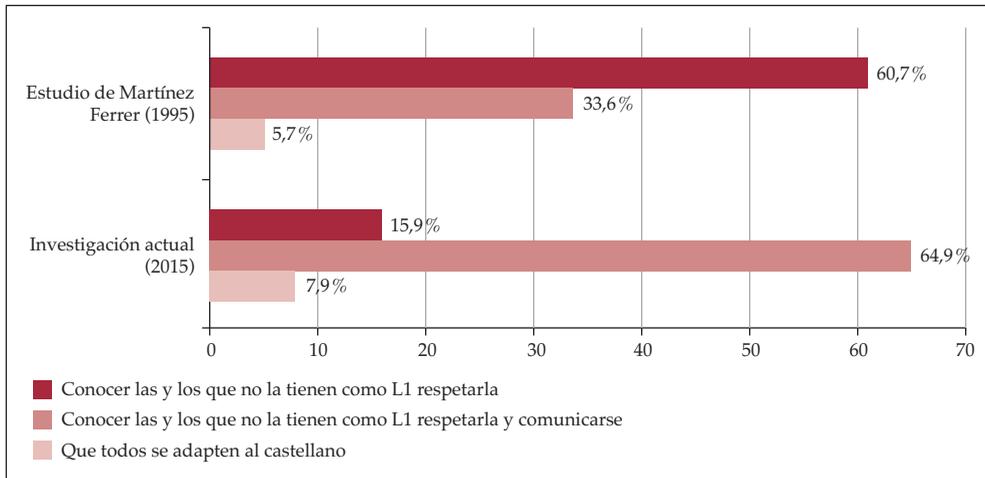


Figura 8. Objetivo de la escuela en localidades donde el aragonés es L1. (Fuente: elaboración propia)

En línea con la limitación expresada respecto al objetivo de la escuela en las localidades donde el aragonés todavía se conserva, cuando se lleva a los docentes a un supuesto en el que imparten sus clases en una localidad aragonesohablante donde el 80% del alumnado es L1-aragonés y el 20% es L1-castellano y se les pide que manifiesten en qué lengua impartirían su enseñanza si tuvieran los conocimientos necesarios en ambas, vemos cómo la principal opción es «en castellano, pero garantizando que todos conozcan la propia, impartida como asignatura» (34,6%), seguida de «en castellano exclusivamente» (25,7%). Por tanto, como refleja la figura 9, entre estas dos opciones centradas en el empleo del castellano como lengua vehicular vemos que se agrupa a una amplia mayoría, que en concreto suma el 60,3% de los participantes.

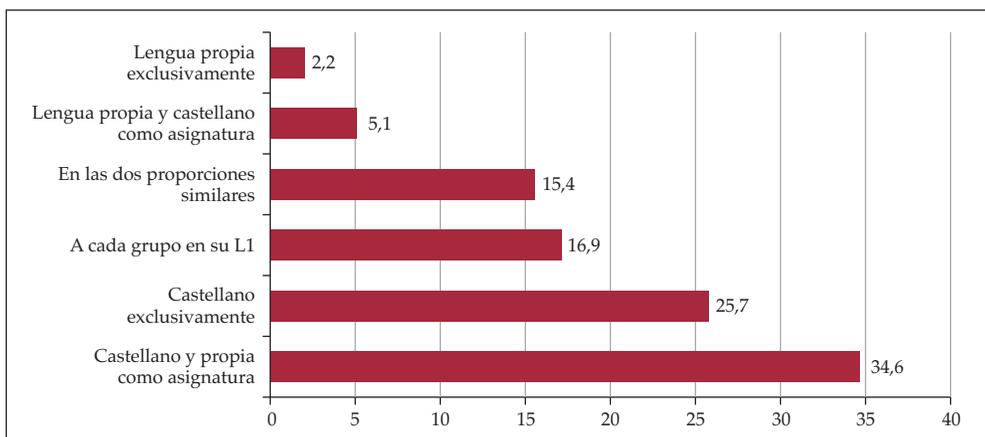


Figura 9. Lengua en la que impartiría sus clases si el 80% del alumnado fuera aragonesohablante. (Fuente: elaboración propia)

En cuanto a una posible introducción del aragonés como asignatura optativa impartida en horario escolar (ítem: «Me gustaría que en el colegio donde trabajo la asignatura de aragonés fuera optativa en horario escolar»), el 31,9 % del profesorado estaría de acuerdo con ello, el 22,5 % ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 21,7 % en desacuerdo, el 12,3 % totalmente de acuerdo y el 11,6 % totalmente en desacuerdo. En síntesis, un 44,2 % muestra interés por la introducción del aragonés como una materia optativa dentro del horario escolar, mientras que un 33,3 % rechaza esa posibilidad.

En lo que se refiere a su introducción como asignatura obligatoria en el horario escolar, el 27,9 % está totalmente en desacuerdo, el 27,2 % en desacuerdo y el 26,5 % ni en desacuerdo ni de acuerdo. Es decir, un 55,1 % presenta una posición desfavorable y únicamente un 18,4 % muestra una posición favorable ante la afirmación (7,4 % de acuerdo y 11 % totalmente de acuerdo).

Respecto a su enseñanza como asignatura optativa fuera del horario escolar, el 40,7 % del profesorado se muestra en desacuerdo y el 28,1 % totalmente en desacuerdo, lo cual suma un total del 68,8 %. Además, el 20,7 % manifiesta encontrarse ni de acuerdo ni en desacuerdo, y únicamente un 10,4 % muestra respuestas favorables, bien de acuerdo (7,4 %), o bien totalmente de acuerdo (3 %).

Por otra parte, cuando se sitúa al profesorado en el supuesto de tener que elegir entre la introducción de una hora de aragonés en el horario escolar o dedicar ese espacio al refuerzo de la o las lenguas extranjeras (francés o inglés), vemos como el 83,5 % de los profesores no se muestra favorable a la dedicación a las lenguas extranjeras (34,5 % en desacuerdo, 30,9 % ni en acuerdo ni en desacuerdo, 18 % totalmente en desacuerdo), mientras que un 16,5 % manifiesta una actitud favorable (12,9 % de acuerdo, 3,6 % totalmente de acuerdo). En línea con lo anterior, pero esta vez planteando el supuesto con el refuerzo de las áreas de matemáticas y lengua

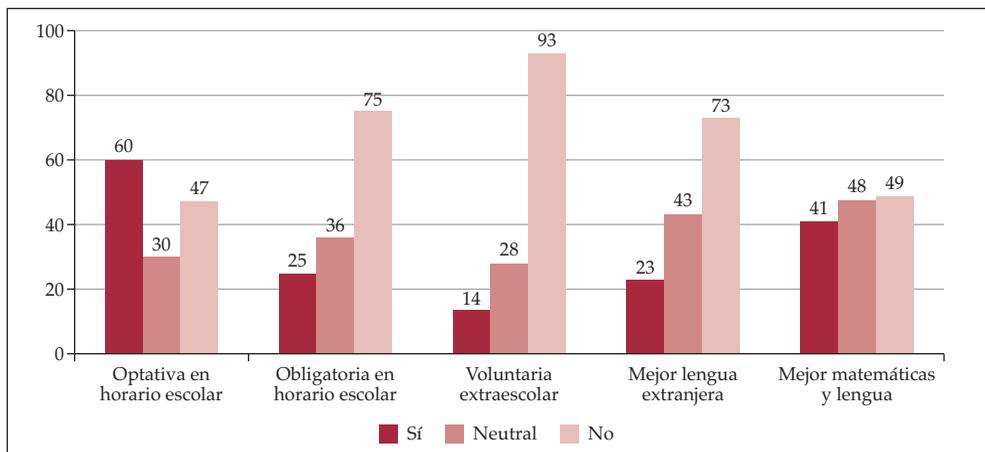


Figura 10. Lugar deseado para el aragonés en el centro (número de sujetos). (Fuente: elaboración propia)

castellana, el 34,8 % se posiciona en una opción de indiferencia, el 26,1 % está en desacuerdo con que se dedique ese tiempo al refuerzo de estas materias en lugar de impartir aragonés y el 9,4 % totalmente en desacuerdo (lo cual supone un total de un 35,5 % que prefieren la opción de «aragonés»). Por el contrario el 21,7 % está de acuerdo con el refuerzo y el 8 % totalmente de acuerdo (lo cual supone un 29,7 % de nuestra muestra).

Variables significativas en la determinación de las actitudes¹

En primer lugar, cabe señalar que las actitudes hacia el aragonés de los docentes, en términos generales, se pueden definir como neutras pero con una clara tendencia favorable, dado que la media del colectivo es de 97,26 puntos, lo cual se situaría en el rango de actitudes neutras, pero muy cerca de la puntuación de 97,65, a partir de la cual las actitudes ya se considerarían favorables (véase la tabla 1).

En cuanto a las variables que determinan las actitudes de los docentes hacia el aragonés, en primer lugar encontramos diferencias significativas en función del lugar de nacimiento ($F = 2.914$; $p = .038$; $\eta^2 = .076$). Las pruebas *post hoc* indican que los principales contrastes se producen entre las personas nacidas en territorios de España con lengua propia y las nacidas en territorios monolingües del Estado ($U = -2.745$; $p = .004$), siendo mayor la media en el caso de los maestros que proceden de comunidades plurilingües.

Lugar de nacimiento	Media	Desv. ttp.	N	F	Sig.	η^2
España con lengua propia	108,00	7,53	6	2,914	.038	.076
España sin lengua propia	88,80	9,65	5			
Aragón (resto)	99,12	10,54	32			
Alto Aragón	96,61	12,40	67			
Total	97,60	11,90	110			

Tabla 2. Medias en las actitudes hacia el aragonés según el lugar de nacimiento.

También encontramos contrastes significativos en función de la lengua materna ($H = 12.595$; $p = .002$; $\eta^2 = .086$). Estas diferencias se producen en la comparación de los participantes que tienen como L1 el castellano y los que tienen el aragonés ($U = -3.191$; $p = .001$), siendo mayor la media en el caso de los segundos.

¹ Para facilitar la interpretación de los datos, en todas las tablas se han subrayado con un color más oscuro las puntuaciones que reflejan actitudes favorables hacia el aragonés y con uno más claro las que revelan actitudes neutras (no se encontraron en ningún caso actitudes desfavorables).

Lengua materna	Media	Desv. tít.	N	H	Sig.	η^2
Castellano	96,12	11,65	102	12.595	.002	.086
Catalán	102,80	2,86	5			
Aragonés	107,70	9,32	10			
Total	97,40	11,71	117			

Tabla 3. Medias en las actitudes hacia el aragonés según lengua materna.

Otra de las variables que han reportado diferencias es el hecho de contar o no con experiencia docente en otros territorios plurilingües del Estado ($F = 4.339$; $p = .039$; $\eta^2 = .036$). En este sentido, las actitudes hacia el aragonés son más favorables entre los maestros que sí cuentan con experiencia docente en esos territorios.

Docencia previa en territorio plurilingüe	Media	Desv. tít.	N	F	Sig.	η^2
No	96,62	11,85	109	4.339	.039	.036
Sí	105,00	7,17	9			
Total	97,26	11,75	118			

Tabla 4. Medias en las actitudes hacia el aragonés según si se ha impartido docencia o no en un territorio estatal plurilingüe.

En contraposición con lo anterior, la experiencia docente previa en escuelas donde se enseña el catalán de Aragón ($F = .117$; $p = .733$) no reporta diferencias significativas. Sin embargo, sí que las encontramos entre las personas que han pasado por centros en los que se enseña aragonés y aquellas que no han pasado por este tipo de escuelas ($F = 8.124$; $p = .005$; $\eta^2 = .065$), siendo superior la media de quienes tienen experiencia docente en centros donde se enseña el aragonés.

Docencia previa en un centro que imparte aragonés	Media	Desv. tít.	N	F	Sig.	η^2
No	95,70	11,55 93	8.124	.005	.065	
Sí	103,04	10,84	25			
Total	97,26	11,75	118			

Tabla 5. Medias en las actitudes hacia el aragonés según la experiencia docente en un centro donde se enseña.

También existen diferencias significativas en función del grado de conocimiento del aragonés ($H = 19.400$; $p = .004$; $\eta^2 = .152$). Las pruebas *post hoc* revelan que el principal contraste está entre las personas que no tienen ningún conocimiento de aragonés y las que lo entienden, lo escriben, lo hablan y conocen su historia, su gramática, etcétera, es decir, los dos grupos antagónicos en lo que respecta a los conocimientos de aragonés.

Conocimiento de aragonés	Media	Desv. tít.	N	H	Sig.	η^2
Ninguno	92,75	11,97	48	19.400	.004	.152
Lo entiendo escrito	99,66	8,45	6			
Lo entiendo hablado	98,05	11,22	19			
Lo entiendo escrito y hablado	99,45	10,59	31			
Lo entiendo y lo hablo	100,0	13,54	5			
Lo entiendo, lo escribo y lo hablo	112,0	.	1			
Lo entiendo, lo escribo, lo hablo, conozco su historia, su literatura, su gramática...	108,62	5,99	8			
<i>Total</i>	97,26	11,75	118			

Tabla 6. Medias en las actitudes hacia el aragonés según los conocimientos de la lengua.

CONCLUSIONES

Respecto al primero de nuestros objetivos, podemos decir que las actitudes hacia el aragonés de los maestros altoaragoneses son, en términos generales, neutras pero con tendencia favorable. Este clima actitudinal es coherente con los resultados de investigaciones previas sobre las actitudes hacia el aragonés en otros grupos de la población del Alto Aragón, como el alumnado de educación secundaria obligatoria (Huguet, 2005) o los maestros en formación en la Universidad de Zaragoza (Campos, 2013).

En cuanto al papel del aragonés en la enseñanza (segundo objetivo), encontramos actitudes de *precaución*, lo cual parece guardar relación con la presencia minoritaria de maestros que han tenido experiencias docentes en contextos plurilingües o contacto con el aragonés, variables especialmente significativas en la determinación de las actitudes hacia esta lengua minoritaria y minorizada.

Esta actitud *precavida* se refleja en datos como, por ejemplo, que la mayor parte de los maestros (el 51,7%) considera que el aragonés debe ocupar un lugar en la enseñanza en territorios donde es L1 para parte del alumnado, pero tan solo como asignatura y no tanto como lengua vehicular de una parte de los contenidos (16,9%), o que la mayoría de ellos (60,7%) cree que el objetivo en este tipo de contextos no debe ser que el alumnado que no tiene el aragonés como L1 pueda comunicarse en esta lengua, sino que simplemente la conozca y la respete.

En cualquier caso, podemos concluir que el modo en el que se enseña actualmente el aragonés en la mayor parte de los centros (asignatura voluntaria fuera del horario lectivo) no parece el más adecuado para la mayoría de los maestros (solo un 10,4% se muestra a favor de este modelo). El porcentaje más elevado de posturas favorables (el 44,2%) lo encontramos en el modelo de enseñanza del aragonés como materia optativa dentro del horario escolar y tan solo una minoría del 8,5% es favorable a que sea una materia obligatoria. Estos datos parecen corroborar ese clima de *precaución* al que hacíamos alusión anteriormente.

Respecto a las variables que entran en juego en la determinación de las actitudes hacia el aragonés (tercer objetivo), en primer lugar cabe recordar que aquellos docentes que tienen o han tenido contacto con la lengua propia, bien porque esta es su lengua materna o por haber trabajado en centros donde se enseña, suponen una minoría. Del mismo modo, aquellos que poseen conocimientos de aragonés en todas las destrezas (comprensivas y expresivas) constituyen un escaso grupo (8,8%). De este modo, a pesar de que tanto el hecho de tener el aragonés como L1 como el de haberlo estudiado o el de poseer experiencia laboral en centros donde se enseña son variables relacionadas con la manifestación de actitudes más favorables, encontramos una minoría de docentes que presentan estas características. Igualmente, aunque el hecho de proceder de otras comunidades plurilingües del Estado también determina actitudes más favorables hacia el aragonés, solo un 4,7% de los docentes cuenta con esta característica. Todo ello podría explicar, como hemos señalado antes, la presencia mayoritaria de actitudes precavidas respecto al lugar de la lengua minorizada en la escuela.

Otra de las variables significativas en la determinación de las actitudes hacia el aragonés es el hecho de haber impartido docencia en territorios plurilingües. No obstante, a pesar de que este bagaje está vinculado al desarrollo de actitudes más favorables hacia el aragonés, nuevamente, la mayor parte de los docentes altoaragoneses no cuenta con esta experiencia (solo un 10,7% manifiesta haber trabajado en escuelas de territorios plurilingües del Estado, un 25,5% en escuelas donde se imparte el catalán de Aragón y un 19,5% en centros donde se enseña el aragonés).

Ya respecto a nuestro cuarto objetivo, podemos decir que los datos muestran la prolongación de un escaso compromiso con la enseñanza de la realidad plurilingüe aragonesa, pues no existe una evolución en positivo respecto a los resultados obtenidos por Martínez (1995) en la década de 1980. Así, cabe destacar que solo el 15,8% de los actuales docentes conoció la existencia del aragonés a través de la educación obligatoria, pero, siguiendo una línea similar a lo vivenciado, el 72,8% reconoce no realizar nunca actividades relacionadas con la lengua propia. Estos datos parecen corroborar el papel de la escuela altoaragonesa como ámbito aculturador desde el punto de vista lingüístico a lo largo de la historia, tal y como han constatado autores como Campos (2016).

En resumidas cuentas, y en términos generales, parece que nos encontramos ante la muestra de cierta simpatía hacia la lengua aragonesa *per se*, sin que ello se traduzca en el interés por su aprendizaje o en una postura comprometida con su papel en la escuela. Así, la mayor parte de los docentes altoaragoneses sí que considera que la lengua propia ha de tener un lugar en las aulas, pero desde un punto de vista limitado, bajo un modelo obsoleto (enseñanza como asignatura). En este sentido, como ya se señalaba en el I Congreso Internacional Expolingua, celebrado en 1988, la meta de recuperar una lengua minoritaria, en ese caso el euskera, «es inalcanzable introduciendo tres o cuatro horas del euskara a modo de asignatura de lengua segunda, y menos cuando se trata de una lengua minoritaria y minorizada» (Siguán, 1988: 84). De este modo, se apuntaba que para la recuperación de una

lengua es esencial generar alumnos bilingües y que esto solo se consigue a través de *medios bilingües*. A este respecto se destacaba que «no basta con que algunos profesores enseñen euskara, todos los profesores del centro tienen que conocer, o al menos entender, el euskara. Y para el profesorado que no se sienta estimulado a ello deberán existir vías de reconversión, solo factibles, naturalmente, si existe una gran voluntad y una capacidad política» (*ibidem*).

En la misma línea, autores como Skutnabb-Kangas (2000) han subrayado la importancia de que todo el profesorado encargado de impartir enseñanza con alumnado hablante de una lengua minoritaria tenga una competencia bilingüe en la lengua minoritaria y en la mayoritaria.

En relación con estas consideraciones, desde el ámbito sociolingüístico catalán ya se señalaron a principios de 1980 las limitaciones del tratamiento de la lengua minoritaria como asignatura o a través de una inmersión de tipo parcial. Así, tal y como recuerda Vila (2012), «diversos treballs —especialment l'obra *Quatre anys de català a l'escola* (Alsina et al., 1983)— deixen clar que en la situació de minorització del català, la docència de l'idioma com a assignatura o fins i tot en règim d'immersió parcial no en garanteix pas l'aprenentatge» (Vila, 2012: 210).

Finalmente, la presencia mayoritaria de una actitud neutra con tendencia favorable pero lejana al desarrollo efectivo de acciones comprometidas con el aragonés podría estar relacionada con una ideología respecto al aprendizaje lingüístico de orientación *instrumental* (Lambert, 1969), tal y como ya recogíamos en nuestro estudio con futuros docentes de educación primaria aragoneses (Campos, 2015). En este trabajo constatamos que las actitudes hacia el conocimiento del aragonés son más favorables cuando este implica una mejora en términos de estatus económico-laboral, ya que el 81,2% de los futuros maestros afirmó que «estaría dispuesto a aprender aragonés para acceder a un puesto de trabajo como docente». Este hecho pone de manifiesto la importancia del estatus de la lengua minoritaria para la garantía de su salvaguarda. En este sentido, en lo que respecta al aragonés, parece que existe un *poso actitudinal* potencialmente favorable a la lengua entre los maestros, pero que necesita del desarrollo de acciones decididas en términos de planificación lingüística, dado que solo el impulso de su valor instrumental podría derivar en acciones de compromiso efectivas entre la mayoría de los docentes del territorio altoaragonés. A este respecto, no debemos olvidar el lugar limitado que la mayor parte de los docentes altoaragoneses de educación infantil y primaria en activo estaría dispuesta a otorgar a la lengua minorizada en el ámbito escolar (únicamente como materia), lo cual pone de manifiesto la necesidad de realizar un profundo trabajo de sensibilización lingüística previo al desarrollo de acciones de normalización lingüística que otorguen un lugar más ambicioso al aragonés en las aulas, ya que, tal y como señala Huguet (2000:108),

no podemos obviar el papel del profesorado y el hecho de que no es posible una educación bilingüe sin que los enseñantes lo sean a la vez. Ciertamente este hecho choca a menudo con los derechos adquiridos del funcionariado y únicamente un cambio de actitudes de estos, primando los valores democráticos y los derechos lingüísticos de los ciudadanos, puede dar salida a este cruce de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigal, Josep M. (1989), *La immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*, Barcelona, Eumo.
- Baker, Colin (1992), *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Campos Bandrés, Iris Orosia (2013), «Un acercamiento a las actitudes lingüísticas del alumnado del grado en maestro de Educación Primaria de los campus de Huesca y Zaragoza (estudio piloto)», *Alazet*, 25, pp. 31-56.
- (2015), «Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria», *Sintagma*, 27, pp. 43-59.
- (2016), «Más de un siglo de “lingüicidio” en las aulas. Aproximación al caso del aragonés», *Studium: revista de humanidades*, 21, pp. 199-230.
- Comisión Europea (1996), *Euromosaic: producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (1992), *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales* <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf> [consulta: 7/4/2018].
- (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Estrasburgo, Council of Europe – Language Policy Division.
- (2010), *Les langues minoritaires : un atout pour le développement régional* <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1671947&Site=DC>> [consulta: 7/4/2018].
- Costa, Adela, Consol Juan Asensio y Paulina Ribera (2005), «Estudi sobre la formació multicultural i multilingüe dels estudiants de Magisteri», *Lenguaje y Textos*, 23, pp. 7-18.
- Genesee, Fred, William E. Lambert y Naomi E. Holobow (1986), «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 27-36.
- González i Planas, Francesc (2002), «Era Val d'Arán: una comunidad lingüística aislada», *Ianua*, 2, pp. 76-88.
- González Riaño, Xosé Antón, y Xandru Armesto Fernández (2004), *Les llengües n' Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa. Estudi empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*, Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana.
- y Ángel Huguet Canalís (2001), «Actitües sociolingüístiques del alumnáu de Secundaria n' Asturies», *Lletres Asturianas*, 78, pp. 7-27.
- y Ángel Huguet Canalís (2002), «Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística», *Estudios de Sociolingüística*, 3, pp. 249-276.
- y Ángel Huguet Canalís (2004), *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*, Barcelona, Horsori.
- Gorter, Durk, Victoria Zenotz y Jasone Cenoz (eds.) (2014), *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*, Londres, Springer.
- Huguet Canalís, Ángel (2000), «Aragón trilingüe: el futuro de las lenguas minoritarias en la escuela», *Alazet*, 12, pp. 105-120.
- (2005), «Actitudes lingüísticas de los escolares de Aragón: avance de los primeros resultados», *Alazet*, 17, pp. 69-94.
- (2006), *Plurilingüismo y escuela en Aragón*, Huesca, IEA.
- ISEI-IVEI (2007), *Alumnado trilingüe en secundaria: una nueva realidad*, Bilbao, ISEI-IVEI <<http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Alumnado-triling-final.pdf>> [consulta: 7/4/2018].
- Lambert, William E. (1969), «Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages», en Jaan Puhvel (ed.), *Substance and Structure of Language*, Los Ángeles, University of California Press, pp. 99-126.

- Lasagabaster Herrarte, David (2003), *Trilingüismo en la enseñanza*, Lérida, Milenio.
- y Ángel Huguete Canalís (eds.) (2007), *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Lewis, E. Glyn (1981), *Bilingualism and Bilingual Education*, Oxford, Pergamon Press.
- López Susín, José Ignacio (coord.) (2012), *Mapa lingüístico de Aragón (según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*, Zaragoza, Aladrada.
- Lorenzo Suárez, Anxo M., et alii (1997), *Estudio sociolingüístico da Universidade de Vigo: profesores, PAS e estudantes*, Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Madariaga Orbea, José María, Ángel Huguete Canalís y Cecilio Lapresta Rey (2013), «Actitud, presión social y educación inclusiva en las aulas con diversidad lingüística y cultural», *Educación XXI*, 16 (1), pp. 305-328, DOI: 10.5944/educxx1.16.1.728.
- Martínez Ferrer, Juan (1995), *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- Moseley, Christopher (ed.) (2010), *Atlas of the World's Languages in Danger*, París, Unesco.
- Parlamento Europeo (2013), *Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea* <<http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informe-alfonsi-defcas>> [consulta: 7/4/2018].
- Rojo Robas, Vanesa, Ángel Huguete Canalís y Judit Janés Carulla (2005), «Una aproximación a las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante en Euskadi y Cataluña», *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 75-84.
- Rojo Sánchez, Guillermo (1979), *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE-Universidad.
- Sallabank, Julia (2013), *Endangered Languages: Attitudes, Identities and Policies*, Cambridge, Cambridge UP.
- Sharp, Derrick, et alii (1973), *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*, Basingstoke / Cardiff, McMillan / University of Wales Press.
- Siguán Soler, Miquel (coord.) (1989), *El bilingüismo en la Europa del año 2000*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah / Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- Unesco (1996), *Universal Declaration on Linguistic Rights* <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>> [consulta: 7/4/2018].
- (2003), *La educación en un mundo plurilingüe*, París, Unesco.
- Vila i Moreno, F. Xavier (2012), «Algunes bases per a la recerca sociolingüística en sentit ampli», en F. Xavier Vila (ed.), *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, Barcelona, IEC, pp. 11-24.
- Wright, Sue (2000), *Community and Communication: The Role of Language in Nation State Building and European Integration*, Clevedon, Multilingual Matters.