

UN ACERCAMIENTO A LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS CAMPUS DE HUESCA Y ZARAGOZA (ESTUDIO PILOTO)

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS*
Doctoranda en Educación, Universidad de Zaragoza

RESUMEN: Aunque numerosas investigaciones han evidenciado los beneficios de articular el aprendizaje *de y en* las lenguas propias, mayoritarias y extranjeras, y de que expertos e instituciones han denunciado la delicada situación de las lenguas propias de Aragón, las aulas aragonesas siguen caracterizándose por el escaso protagonismo de estas lenguas, y sobre todo del aragonés. La escuela es uno de los factores clave en el proceso de revitalización y salvaguarda de las lenguas minoritarias. Sin embargo, antes de emprender cualquier cambio lingüístico en el panorama educativo es indispensable conocer cuáles son las actitudes tanto de los hablantes de estas lenguas como del resto de los individuos de la sociedad a la que pertenecen. Con el fin de acercarnos a las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria, presentamos un estudio donde destacan los resultados considerablemente positivos hacia el aragonés a pesar de la minorización que sufre esta lengua en todos los niveles.

PALABRAS CLAVE: Actitudes lingüísticas. Lenguas en contacto. Lengua aragonesa. Enseñanza de lenguas minoritarias.

ABSTRACT: Although a great number of investigations have shown the benefits of mixing the learning *of and in* the regional/minority languages and the majority and foreign languages, and lots of experts and institutions had condemned the extremely frail situation of the regional Aragonese languages, Aragonese schools are still characterized by their little prominence of these languages, and above all the Aragonese. The school is one of the key factors in the revitalizing and protecting process of minority languages. Nevertheless, it's essential to know what are the attitudes of the speakers of that language, and also the attitudes of the community where to which they belong, before starting a linguistic change in the school. With the aim of approaching to linguistic attitudes of the future Primary Education Aragonese teachers, we present a study where the results have shown considerable positive attitudes towards Aragonese language in spite of its minorized situation in practically all areas.

KEYWORDS: Linguistic attitudes. Languages in contact. Aragonese language. Minority languages teaching.

* iris_bandres@hotmail.com

RÉSUMÉ : Bien que de nombreuses études aient mis en avant les avantages de l'articulation de l'apprentissage *de* et *dans* les propres langues, majoritaires et étrangères, et que de nombreux experts et institutions aient dénoncé la délicate situation des langues propres d'Aragon, les classes aragonaises continuent de se caractériser par le peu d'importance accordée à ces langues, et surtout à l'aragonais. L'école est l'un des facteurs clé dans le processus de revitalisation et de sauvegarde des langues minoritaires. Cependant, avant d'entamer tout changement linguistique dans le cadre éducatif, il est indispensable de savoir quelles sont les attitudes des personnes parlant ces langues, ainsi que du reste des individus de la société dont elles font partie. Afin de nous rapprocher des attitudes linguistiques du futur professorat aragonais d'Éducation Primaire, nous présentons une étude de laquelle émanent des résultats considérablement positifs concernant l'aragonais, malgré la minorisation dont cette langue fait l'objet à tous les niveaux.

MOTS CLÉS : Attitudes linguistiques. Langues en contact. Langue aragonaise. Enseignement de langues minoritaires.

El acelerado desarrollo de las tecnologías y las comunicaciones al que hemos asistido de un siglo a esta parte ha derivado en un mundo globalizado en el que cada día toma más relevancia la capacidad de comunicación entre ciudadanos de diferentes lugares y culturas. En este sentido, durante las últimas décadas estamos siendo testigos del creciente interés por el conocimiento de idiomas mayoritarios, herramientas que ayudan a alcanzar el éxito laboral de sus hablantes. Este hecho ha derivado en la supremacía de una serie de *lenguas-herramienta* entre las que destaca el inglés, considerada ya como lengua internacional, de poder económico y político (Fishman, 2001), pero también en la paulatina desaparición de muchas otras de uso minoritario, lenguas que no son sino el reflejo de las culturas de carácter local que también se han visto paulatinamente absorbidas por una nueva cultura globalizada.¹

Conscientes de la pérdida, no solo cultural, sino también de conocimiento y estructuras de pensamiento, que supone la desaparición de una lengua, así como de los beneficios que reporta el contacto temprano con varias lenguas, numerosos lingüistas, psicólogos y pedagogos (Baggethun, 2011; Beacco y Byram, 2003; Buchberger, 2002; Cenoz, 2006; García, Skutnabb-Kangas y Torres-Guzmán, 2006; González Piñeiro, 2005; Guillén, 2009; Lasagabaster, 2003; Schechter y Cummins, 2003; Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty y Panda, 2009; UJI, 2012), además de administraciones públicas e instituciones nacionales e internacionales (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005; Consejería de Educación de Castilla – La Mancha, 2011; Consejo de Europa, 2008 y 2010; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007 y 2008; grupo de alto nivel sobre multilingüismo de la UE, 2008), se interesan actualmente por el desarrollo de modelos de enseñanza multilingüe en los que se tienen en cuenta, al menos, tres lenguas vehiculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Según la Unesco (2003), de las 6000-7000 lenguas que se hablan hoy en día en la tierra, la mitad desaparecerán durante el siglo XXI.

Estos sistemas responden a un modo de entender la competencia comunicativa como «compleja, compuesta, que engloba la lengua materna, la o las lenguas nacionales, las lenguas de las comunidades de inmigrantes, las lenguas europeas, y otras, [y que] escapa de la idea de yuxtaposición, de adición en compartimentos estancos» (Guillén, 2009: 50).

Por otra parte, los resultados de recientes estudios, como los llevados a cabo por la Unidad de Educación Multilingüe de la Universidad Jaume I (UJI, 2012), muestran evidencias de lo beneficioso de la enseñanza multilingüe para el alumno desde el punto de vista personal y académico. En relación con ello es importante señalar asimismo que, aunque los sistemas de enseñanza multilingüe están demostrando ser beneficiosos en contextos tanto monolingües como plurilingües, su desarrollo se recomienda especialmente en lugares en los que la lengua materna es minoritaria y existe una situación de diglosia (Cenoz, 2006). Esto es así dado que, en estos lugares, si no se favorece una enseñanza multilingüe (bilingüe, al menos, con igualdad de trato en la enseñanza de la lengua propia y de la mayoritaria), existe el riesgo de que el niño no alcance un determinado umbral de competencia en su propia L1 o lengua materna. Este hecho suele derivar en un *semi-lingüismo* o *bilingüismo limitado* cuyas consecuencias pueden afectar a los resultados académicos generales del alumno, ya que los niños que se encuentran en estas situaciones tienden a no llegar a dominar ninguna de las dos lenguas (Baker, 1997).

En la actualidad el estudio de una lengua extranjera, casi siempre el inglés, es un hecho indiscutible en los centros educativos del Estado español. El conocimiento de esta lengua, que muchos ya denominan *lingua franca* debido a su imperante preponderancia en la mayor parte de las esferas del conocimiento y la economía, se ha tornado imprescindible en las últimas décadas y ha suscitado una preocupación creciente por su protagonismo dentro de los currículos de enseñanza.

Por lo que respecta a nuestra comunidad, tal es el interés por las que nosotros denominamos *lenguas-herramienta* que algunos centros han desarrollado en la última década proyectos lingüísticos en los que se incluye la enseñanza de y en otras lenguas además del inglés, como el francés o el alemán. Esta perspectiva se aleja mucho de la desarrollada en otros territorios plurilingües, como Finlandia (Buchberger, 2002), en la que se propicia la integración de las lenguas propias del territorio y las universales de carácter instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de preservar el sentimiento de identidad del niño y a la vez prepararlo para la comunicación con los ciudadanos de otras culturas en un mundo globalizado. De este modo, la necesidad de dar el salto hacia los sistemas de enseñanza multilingüe ya es un hecho plenamente asumido en algunos países europeos como Finlandia, Holanda y Noruega, pero también en las comunidades plurilingües del Estado español, donde el valor de las lenguas propias no se pone en entredicho.

Sin embargo, en Aragón parece que la dirección que se está tomando respecto a la enseñanza de las lenguas es sobre todo la de un bilingüismo castellano – lengua

mayoritaria internacional, tal y como se puede extraer del texto de la reciente Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14.² Este texto refleja un sistema de enseñanza en el que las lenguas propias no tienen cabida, y que tal vez resulte obsoleto en comparación con los implantados en lugares donde la enseñanza de lenguas está mucho más desarrollada, como los anteriormente citados.³

Si atendemos a las recomendaciones de algunos expertos e instituciones, parece ser que en Aragón es especialmente urgente el paso a un nuevo modelo de enseñanza en lo que respecta a las lenguas, ya que tanto el Consejo de Europa (1992) y la Unesco (1996, 1999 y 2003) como algunos especialistas (Conte *et alii*, 1977; Marcuello, 2001; Moreno Cabrera, 2009; Metzeltin, 2001, Yéschenko, 2001) han señalado que la situación lingüística aragonesa es particularmente grave, recordando que el aragonés es una de las lenguas románicas más amenazadas de Europa y afirmando que resulta indispensable fortalecer su cadena de transmisión generacional si se quiere garantizar su supervivencia.⁴ Este cambio en el modelo de enseñanza de nuestra comunidad es indispensable, ya que, tal y como muestra la taxonomía de variables estructurales que afectan a la vitalidad etnolingüística desarrollada por Bourhis (2001), el ámbito educativo es uno de los elementos clave entre los factores que afectan a la vitalidad de las lenguas. Por lo tanto, la escuela altoaragonesa podría ser uno de los espacios más importantes para garantizar la salvaguarda de esta lengua.

Sin embargo, como puede extraerse de las investigaciones y las recomendaciones de expertos como Baker (1992), Genesee, Lambert y Holobow (1986) o Mackey (1976), este trabajo no podrá emprenderse correctamente si se parte del desconocimiento de la situación tanto de la población aragonesohablante como del resto de los

² Podemos extraer esta visión desde las primeras líneas del texto —«La interrelación de las sociedades actuales hace cada vez más necesario el conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente las habladas en los otros Estados de la Unión Europea» (Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, 2013: 3961)—, y también de otros fragmentos informativos: «En la actualidad hay 87 centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria, de secundaria y de formación profesional que tienen autorizados programas de bilingüismo o plurilingüismo en lengua inglesa, francesa o alemana» (Gobierno de Aragón, 2013: 3961). Asimismo, a pesar de que el texto menciona en su inicio el Decreto 336/2011, de 6 octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, que determina que es la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente la encargada de desarrollar «enseñanzas, programas y proyectos que fomenten el aprendizaje de lenguas extranjeras, y de modalidades lingüísticas propias de Aragón, entre los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo» (ibídem, p. 3961), a lo largo del texto no vuelven a mencionarse las lenguas propias de Aragón ni el modo de introducirlas en el modelo de enseñanza propuesto.

³ A pesar de todo, no debemos olvidar que en la actualidad el anexo III-B del currículo aragonés de Educación Primaria otorga la posibilidad de desarrollar ambiciosas experiencias de enseñanza *de* y *en* aragonés en el Alto Aragón, que, sin embargo, nunca han llegado a ponerse en práctica.

⁴ A este respecto, cabe decir que en el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* elaborado por Moseley (2010) para la Unesco la lengua aragonesa aparece en la categoría de nivel de vitalidad 2 – *en peligro* (1 – vulnerable; 2 – en peligro; 3 – seriamente en peligro; 4 – en situación crítica; 5 – extinta), lo cual se relaciona, en lo que respecta a la transmisión intergeneracional de la lengua, con el siguiente enunciado: «los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna».

individuos de la sociedad a la que esta pertenece, ya que los citados estudios ponen de manifiesto la capital importancia de las actitudes lingüísticas en el éxito o el fracaso de cualquier programa de enseñanza que albergue la instrucción en más de una lengua. A este respecto, como nos recuerda Huguet (2001b: 358), «se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora de un determinado modelo de educación bilingüe y, también, [de] prever si la propuesta educativa los unirá o dividirá».

Es evidente que a día de hoy, si atendemos al currículo aragonés de Educación Primaria (2007) y a la legislación vigente (Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2013), no encontramos ningún interés administrativo hacia la implementación de programas de enseñanza bilingüe aragonés – castellano o multilingüe aragonés – castellano – lengua extranjera. A pesar de ello, resulta indispensable conocer cuáles son las percepciones de los futuros maestros de la enseñanza en Aragón, ya que, atendiendo a la coyuntura legislativa actual, estos profesionales tendrán en sus manos una gran parte del devenir de la lengua aragonesa. Este hecho nos ha animado a emprender el estudio de las actitudes lingüísticas del alumnado de grado en Educación Primaria de las facultades de Educación de los campus universitarios de Huesca y Zaragoza, para lo que hemos encontrado nuestro referente en trabajos realizados en otras comunidades plurilingües del Estado español (Costa, Juan y Ribera, 2005; Lasagabaster, 2003).

Por medio de este estudio piloto nos centramos en conocer las actitudes del futuro profesorado hacia las principales lenguas con las que el alumnado aragonés tiene contacto (castellano, aragonés, catalán, inglés, francés), pero centrándonos sobre todo en el aragonés.

SITUACIÓN DE LA LENGUA ARAGONESA EN LA ESCUELA

En primer lugar, mediante la revisión de la situación de las lenguas propias en el currículo aragonés de Educación Primaria se percibe la falta de concreción en la enseñanza de estas lenguas, así como la ausencia de una lista de contenidos y objetivos a alcanzar en cada uno de los tres ciclos. A pesar de ello, son varias las alusiones a las lenguas propias de Aragón en este documento.

En sus párrafos introductorios, el currículo de Educación Primaria de nuestra comunidad señala: «Dada la realidad lingüística de Aragón, en las zonas de habla aragonesa y catalana es necesario potenciar el aprendizaje de las lenguas y modalidades lingüísticas propias a lo largo de toda la etapa» (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2007a: 8780-8781). Esta es solo la primera, pero son varias las alusiones que se hacen a las lenguas propias de Aragón en este documento. Así, en el artículo 4, referente a la «Contextualización a la realidad de la Comunidad autónoma», el punto 2 concreta: «En el establecimiento, concreción y desarrollo del currículum en los distintos ciclos y áreas de la Educación primaria,

respetando la identidad cultural del alumnado y su entorno familiar y social, se incorporarán aprendizajes relacionados con las producciones culturales propias de la Comunidad autónoma de Aragón, su territorio, su patrimonio natural, social y cultural y con las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad dentro de un contexto global» (ibídem, p. 8781). Por otra parte, entre los «Objetivos generales de la Educación primaria», se pretende que una de las metas del alumnado sea «Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, desarrollando hábitos de lectura» (ibídem, p. 8782).

Encontramos otras alusiones a las lenguas propias de Aragón en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, en concreto en el bloque 4 («Personas, culturas y organización social») de tercer ciclo: «Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de España. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón» (ibídem, p. 8800); y, posteriormente, dentro del área de Lengua Castellana: «La utilización de la lengua responde a una necesidad innata en el ser humano de comunicarnos con las personas que nos rodean. En la Comunidad autónoma de Aragón el uso del castellano es común a todos, pero se hablan otras lenguas y modalidades lingüísticas a las que, aunque son minoritarias en cuanto al número de hablantes, hay que tener en consideración» (ibídem, p. 8834).

Dentro de esta área, y nuevamente en el tercer ciclo de Educación Primaria, se pretende que el alumnado aprenda la «Localización de las lenguas y modalidades lingüísticas de Aragón, del conjunto de España y las más importantes del mundo», así como la «valoración positiva de esta riqueza lingüística, evitando los prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes» (ibídem, p. 8842).

Sin embargo, la referencia más amplia respecto a la enseñanza de las lenguas propias de Aragón la encontramos en el citado artículo 22, donde se establece que

1. Los centros que impartan enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón podrán impartirlas acogiéndose al horario previsto en el anexo III-B en las condiciones establecidas en el artículo 12.3 de la presente Orden. Para ello elaborarán una propuesta de distribución horaria semanal que respete, en todo caso, las enseñanzas mínimas establecidas para cada área. Esta propuesta, justificada mediante un proyecto, deberá ser aprobada por el Claustro de profesores y por el Consejo escolar del centro e informada por el Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa con carácter previo a su autorización.
2. Asimismo, aquellos centros que impartan enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón podrán desarrollar proyectos lingüísticos que faciliten el aprendizaje funcional de las mismas mediante su uso como lengua vehicular para la enseñanza de otras áreas. Dichos proyectos han de ser aprobados por el Claustro de profesores y por el Consejo escolar del centro y deberán ser informados por el Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa con carácter previo a su autorización. Los centros podrán acogerse al horario previsto en el anexo III-B en las condiciones establecidas en el artículo 12.3 de la presente Orden.

Estos dos puntos quedan expandidos y concretados en una resolución aprobada para la expresa referencia a las lenguas propias de Aragón (Resolución de 7 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se publican orientaciones curriculares para impartir lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón en los centros educativos de Educación Primaria autorizados para ello), según la cual los centros previamente autorizados por el Gobierno de Aragón podrían desarrollar en el primer ciclo 14 horas del horario lectivo *de* y *en* lenguas propias, 13 en el segundo y 13,5 en el tercero.

A pesar de este hecho, la realidad es que desde que el aragonés llegó a la escuela altoaragonesa, en el curso 1997-1998, nunca ha sido utilizado como lengua vehicular de otra área que no fuera la de la propia asignatura Aragonés, la cual, además, suele encontrarse en horario extraescolar y no es evaluable.

Este hecho podría deberse al grado de dificultad burocrática que entraña la aprobación de los proyectos dedicados a la enseñanza *de* o *en* las lenguas propias. El anteriormente citado artículo 12.3 establece: «La propuesta horaria se justificará mediante un proyecto que deberá ser aprobado por el Claustro de profesores y por el Consejo Escolar del centro e informado por el Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa con carácter previo a su autorización» (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2007a: 8783). Esto supone un triple filtro que podría derivar en la modificación de posibles proyectos que otorguen ambiciosos espacios horarios dedicados a la enseñanza de la lengua aragonesa o, simplemente, en la falta de interés por desarrollar estos proyectos por parte de un profesorado poco comprometido con la realidad lingüística aragonesa.

En relación con este hecho hemos centrado nuestra atención en los criterios de formación de la Universidad de Zaragoza, en concreto de sus facultades de Educación. Tras un repaso a los planes de estudios de los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria, hemos advertido que no existe ninguna asignatura que esté vinculada con las orientaciones didácticas o pedagógicas a desarrollar en los contextos plurilingües de nuestra comunidad.

Asimismo, tampoco se puede cursar una asignatura de lengua aragonesa o de lengua catalana, ni sobre las lenguas propias de Aragón en general.⁵ Y, evidentemente,

⁵ No existe una mención de *maestro de Lengua Aragonesa*, como por ejemplo ocurre en las titulaciones de Magisterio de la Universidad de Oviedo (2012) con respecto al asturiano (tomamos este ejemplo por ser una lengua que cuenta con una situación legislativa similar a la del aragonés, ya que tampoco es oficial). Del mismo modo, tampoco encontramos asignaturas de carácter obligatorio u optativo relacionadas con la realidad plurilingüe aragonesa. Únicamente en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca se ofertaba hasta el curso pasado, como asignatura optativa o de libre elección, Filología Aragonesa, lo que denota cierto grado de interés por parte de algunos miembros del profesorado/decanato de este centro. Lo que sí vemos en los nuevos planes de estudios del grado en Educación Infantil y

desde el desconocimiento de la realidad lingüística aragonesa resultará muy complicado que el docente llegue a desarrollar interés alguno por estudiar o potenciar la utilización en el aula de las lenguas propias, a menos que ello sea obligatorio para poder acceder a su puesto laboral.

METODOLOGÍA

Objetivos

Como señalábamos en la introducción, la tarea de encuestación contaba con un objetivo principal: la validación de nuestro instrumento de recogida de datos. Sin, embargo, aprovechando el trabajo de campo llevado a cabo, se decidió realizar también un análisis exploratorio, por lo que los objetivos finales fueron:

- Validar nuestro instrumento (adaptado) construido para el estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria.
- Conocer las tendencias generales de utilización de las lenguas propias de Aragón y las extranjeras en la actividad académica y cotidiana del alumnado del grado en Educación Primaria de las facultades de Educación de Huesca y Zaragoza.
- Analizar las actitudes ante la lengua mayoritaria (castellano), las minoritarias/ minorizadas (aragonés y catalán) y las extranjeras (francés e inglés) por parte del alumnado del grado en Maestro de Educación Primaria de las facultades de Educación de Huesca y Zaragoza.
- Analizar si el paso por las facultades de Educación de Huesca y Zaragoza produce un cambio actitudinal en el futuro profesorado de Educación Primaria y si existen diferencias entre el alumnado de ambos centros.

Variables de la investigación

En cuanto a las variables relacionadas con las actitudes lingüísticas del alumnado encuestado, nuestro principal objetivo era conocer si el paso por los estudios de maestro en la Universidad de Zaragoza produce actitudes más positivas hacia las lenguas propias y si existen diferencias entre las actitudes del alumnado de Huesca

en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza son asignaturas referidas a lenguas mayoritarias de carácter internacional como Inglés en Educación Primaria, Francés en Educación Primaria, Alemán en Educación Primaria, English and Education o Language and Communication in the Bilingual Classroom (orientada a la lengua inglesa). Asimismo, una de las menciones es la de «Educación Bilingüe», pero, dado que la ausencia de las lenguas propias de Aragón es completa en el plan de estudios del grado en maestro de Educación Primaria, deducimos que se refiere a las lenguas francesa, inglesa y alemana (además de la castellana).

y Zaragoza. De todas formas, se consideraron también otros factores que pudieran explicar la diferencia entre las actitudes lingüísticas de los participantes en nuestra investigación, incorporando las variables que se han tenido en cuenta en la mayor parte de los estudios sobre actitudes lingüísticas en territorios plurilingües (Baker, 1992; Huguet, 2006; Lasagabaster, 2003; entre muchos otros): *condición lingüística familiar, situación socioprofesional familiar y presencia de las lenguas en el currículo / plan de estudios*. En nuestro caso esta última no podía convertirse en variable de estudio, dado que desde la implantación de los nuevos planes de estudios de grado ya no existe la posibilidad de cursar ninguna asignatura relacionada con la lengua aragonesa en los estudios de Magisterio. Sin embargo, resulta evidente que en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca el protagonismo del aragonés ha sido y es mayor que en la Facultad de Educación de Zaragoza.⁶ Por lo tanto, esa presencia de las lenguas en los estudios quedó sustituida por una presencia de las lenguas en el lugar de estudios del alumno, de modo que se tomó la procedencia académica del encuestado (campus de Huesca o de Zaragoza) como posible determinante de diferencias en sus actitudes. Asimismo, creímos interesante atender a una posible diferencia entre las actitudes de los alumnos en función de su provincia natal (Huesca, provincia en que se conserva la lengua aragonesa, o Zaragoza y Teruel, donde *a priori* los ciudadanos tienen menos contacto con esta).⁷ Así, tomando como referencia el trabajo de Huguet (2006), se ha añadido la variable *zona lingüística*.⁸ Además, dado que uno de nuestros objetivos era saber si el paso por las facultades de Educación produce cambios actitudinales en los futuros maestros, el trabajo de encuestación se llevó a cabo entre alumnado procedente de los cursos 1.º y 3.º del grado en maestro de Educación Primaria, añadiéndose la variable *nivel / curso académico*.

La finalidad principal de nuestro estudio, además de validar nuestro instrumento, fue conocer los usos lingüísticos de los universitarios y los futuros maestros tanto en el plano personal como en el académico y estudiar sus actitudes lingüísticas principalmente con relación al *curso académico* y al *campus de procedencia*, aunque también a las variables anteriormente citadas. Cada alumno expresó sus actitudes

⁶ En la facultad oscense, hasta el curso académico 2010-2011 se contó con la posibilidad de cursar Filología Aragonesa como asignatura optativa o de libre elección. Asimismo, en la actualidad existe la posibilidad de cursar el diploma de especialización en Filología Aragonesa (estudios propios de la Universidad de Zaragoza) al finalizar los estudios de los grados en maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria.

⁷ Subrayamos ese *a priori* dado que, si bien es cierto que el aragonés como lengua nativa se ha conservado solo en los altos valles pirenaicos, la influencia del círculo neohablante, sobre todo en la capital aragonesa, también debe tenerse en cuenta. En cualquier caso, la inexistencia de datos estadísticos que atiendan al número de hablantes de aragonés a lo largo y ancho de la geografía aragonesa hace que esta variable no pueda ser determinada con mayor seguridad *a priori*.

⁸ Cabe señalar que dentro de esta variable Huguet (2006) diferencia las tres zonas objeto de estudio de su investigación, cada una tiene una lengua dominante (aragonés, castellano o catalán). En nuestro estudio las dos zonas son castellanófonas, pero consideramos interesante añadir esta variable puesto que, como ya se ha dicho, una de ellas (Huesca) recibe un mayor influjo de la lengua aragonesa, tanto por su situación geográfica como por las posibilidades académicas ofrecidas en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

por medio de juicios hacia las diferentes lenguas objeto de estudio: aragonés, castellano, catalán, francés e inglés. También se incorporaron una serie de cuestiones acerca del multilingüismo para conocer las percepciones del alumnado respecto a este tipo de enseñanza y su grado de predisposición para trabajar en centros que la llevan a cabo, además de para analizar cómo las variables antes señaladas pueden tener relación con unas actitudes favorables o desfavorables hacia los programas de educación multilingüe.

Participantes

Atendiendo a la modesta finalidad de este primer estudio exploratorio sobre las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria, se seleccionó una muestra únicamente suficiente para la validación del instrumento de recogida de datos, dado que es una herramienta adaptada a partir de la utilizada por Huguet (2006) y que incorpora todo un bloque de ítems relacionados con las actitudes hacia el multilingüismo.

De este modo, consideramos este estudio como una experiencia piloto, el paso previo de un estudio con muestra representativa, cuyos resultados nos permitirán principalmente modificar nuestro instrumento para mejorar su capacidad psicométrica.

Nuestros participantes fueron:

- 10 alumnos de 1.º curso del grado en maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- 10 alumnos de 1.º curso del grado en maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.
- 10 alumnos de 3.º curso del grado en maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza.
- 10 alumnos de 3.º curso del grado en maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario adaptado, y por lo tanto parcialmente modificado, a partir del de Huguet (2006) para el estudio de las actitudes lingüísticas de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en contextos castellano-fonos. A su vez, el cuestionario de Huguet (2006) toma como referencia una encuesta del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) aplicada a escolares catalanes y derivada de un trabajo de Sharp *et alii* llevada a cabo a principios de 1970 en el país de Gales. Todo ello hace que la herramienta cuente con unas perspectivas de validez bastante elevadas.

Además, cabe señalar que este cuestionario está diseñado en coherencia con la mayor parte de las investigaciones de esta naturaleza y permite identificar las tres variables más importantes en la determinación de las actitudes lingüísticas señaladas por Baker (1992) (*edad, currículo y lengua familiar*), cuyo cuestionario ha servido de modelo para otros importantes estudios sobre actitudes lingüísticas en contextos académicos.

Nuestro cuestionario constaba de una batería de preguntas que se puede dividir en tres apartados diferentes: 1) información personal del estudiante (variables: *curso, zona lingüística de procedencia, condición lingüística familiar, situación socioprofesional familiar, usos lingüísticos*); 2) actitudes hacia cada una de las lenguas de principal contacto en el currículo de Educación Primaria de la comunidad aragonesa (aragonés, castellano, catalán, francés e inglés); y 3) actitudes hacia el multilingüismo.

La contestación a estos ítems es de tipo dicotómico, por lo que para facilitar el análisis de los datos estos se agruparon en seis bloques o factores (actitudes hacia el aragonés, actitudes hacia el castellano, actitudes hacia el catalán, actitudes hacia el inglés, actitudes hacia el francés y actitudes hacia el multilingüismo), en los que cada participante obtuvo una puntuación sobre 10, dado que este es el número de ítems que componían cada bloque. En el caso de las actitudes hacia el multilingüismo, al constar de 12 ítems, realizamos una ponderación, asegurándonos de que no se produjeran cambios en las puntuaciones en este apartado como consecuencia de esta operación (correlación de Pearson ,000).

		Act_multi_2	Act_multilingüismo
Act_multi_2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 40	1,000(**) ,000 40
Act_multilingüismo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1,000(**) ,000 40	1 40

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

Tabla 1. Resultado de la prueba de correlación de Pearson.

Muestra

Al tratarse de un estudio piloto, con una finalidad de validación del instrumento y acercamiento o exploración de la realidad objeto de estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico, de tipo *accidental*, en el que únicamente se garantizó que la mitad del grupo de 40 alumnos encuestados perteneciera a una de las dos facultades y la otra mitad a la otra, y que a su vez cada uno de los dos grupos quedara dividido en otros dos, uno de alumnos de 1.º curso y otro de alumnos de 3.º curso del grado en maestro de Educación Primaria.

RESULTADOS

Validez del instrumento

Para examinar la validez del instrumento hemos realizado la prueba alfa de Cronbach, la cual nos ha permitido garantizar que existe una elevada consistencia interna en el cuestionario utilizado (α ,864). Sin embargo, debemos destacar que cuando la prueba se realiza sobre los seis grupos de actitudes analizadas como tales (agrupados), el alfa de Cronbach refleja una consistencia inferior (α ,646). Esta diferencia puede deberse a la escala empleada para la medición del nivel de respuesta, de tipo dicotómico. Para garantizar una mayor consistencia de nuestro instrumento consideramos que podría resultar útil sustituir esta escala por una tipo Likert con cinco niveles de respuesta, que permita al encuestado contestar de una forma mucho más ajustada a su consideración acerca de cada ítem.

Alfa de Cronbach ,864	N de elementos 61
Alfa de Cronbach ,646	N de elementos 6

Tabla 2. Resultados del alfa de Cronbach.

Actitudes hacia las lenguas

Las medias para toda nuestra muestra manifiestan unas actitudes especialmente positivas hacia la lengua materna (el castellano, con excepción de un caso bilingüe) en la práctica totalidad de los encuestados (μ 7,87) y también hacia el inglés (μ 7,70), si bien las actitudes hacia el aragonés, el francés y el multilingüismo presentan unas medias muy cercanas a estas (μ 6,26, μ 6,23 y μ 6,17 respectivamente). La mayor diferencia la encontramos en lo que respecta a las actitudes manifestadas hacia la lengua catalana (μ 3,31).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
Act_aragonés	40	,50	10,00	6,26	2,87560
Act_castellano	40	6,00	9,00	7,88	,65779
Act_catalán	40	,00	8,00	3,31	2,62309
Act_inglés	40	5,00	9,00	7,7	1,06699
Act_francés	40	1,00	9,00	6,23	2,10002
Act_multi_2	40	4,17	9,17	6,17	1,59819
N válido (según lista)	40				

Tabla 3. Media (sobre 10) en cada uno de los grupos de actitudes.

El estadístico de Friedman nos ha mostrado que existen diferencias significativas entre las medias de los seis grupos actitudinales que incluía nuestro cuestionario.

Rangos

	Rango promedio
Act_aragonés	3,54
Act_castellano	4,58
Act_catalán	1,40
Act_inglés	4,40
Act_francés	3,09
Act_multilingüismo	4,00

Estadísticos de contraste (a)

	Rango promedio
N	40
Chi-cuadrado	83,210
gl	5
Sig. asintót.	,000

Tabla 4. Resultado de la prueba de Friedman.

Dado que la práctica totalidad de la muestra manifestó tener como lengua materna la castellana (97,5%), en el apartado descriptivo hemos centrado nuestro interés en observar qué lugares ocupan el resto de las lenguas que los participantes conocen en sus actividades cotidianas (gráfico 1).

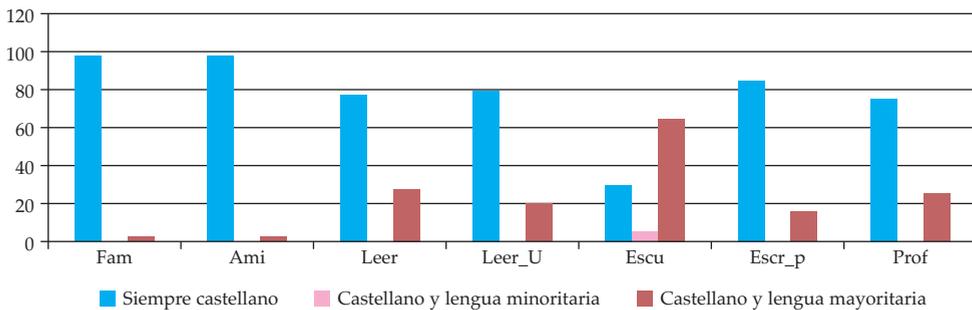


Gráfico 1. Resumen de los usos lingüísticos de la muestra analizada.

Los datos revelan un empleo mayoritario del castellano, lengua que se impone tanto en el ámbito académico como en el personal. Así, el 97,5% de los encuestados manifiestan que utilizan mayoritariamente esta lengua con familiares y amigos.

Por lo que respecta al ámbito académico, las lenguas extranjeras (sobre todo el inglés) ganan terreno, pues son utilizadas por el 20,5% de los encuestados para la lectura de publicaciones que emplean en la actividad académica y por el 25% para comunicarse con el profesorado.

Estas lenguas también ocupan una franja de la actividad de ocio personal, al ser usadas por un 15,4% para escribir y por un 27,5% para leer fuera de la universidad. Resulta interesante el lugar primordial que ocupan las lenguas extranjeras (y es de nuevo el inglés el que se impone) en la escucha de música o de programas de radio (65%), aunque también adquieren cierto protagonismo (5%) las lenguas minoritarias.

A pesar de todo, no debemos olvidar que las respuestas relativas a lenguas que no son el castellano incluyen también la presencia de este, por lo que podemos decir que las lenguas extranjeras ocupan un papel secundario en la vida cotidiana de los estudiantes encuestados.

Influencia de las variables estudiadas

Por lo que respecta al análisis estadístico inferencial de los datos obtenidos, se han utilizado pruebas no paramétricas, sobre todo porque nuestra muestra es muy reducida ($n = 40$).

Los datos obtenidos en nuestro análisis en primer lugar ponen en evidencia el escaso protagonismo que las lenguas propias de Aragón tienen en el grado en maestro de Educación Primaria tanto en Zaragoza como en Huesca. Así, no encontramos diferencias entre los resultados obtenidos para el alumnado de 1.º y para el de 3.º en lo que se refiere a la lengua aragonesa (,221) ni en lo relativo a la catalana (,114). Por lo tanto, el paso por estas facultades parece no ser garantía del desarrollo de unas actitudes más positivas hacia las lenguas propias por parte del alumnado.

	Act_ aragonés	Act_ francés	Act_ inglés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ multi_2
U de Mann-Whitney	154,500	195,000	146,500	181,500	141,500	128,500
W de Wilcoxon	364,500	405,000	356,500	391,500	351,500	338,500
Z	-1,245	-,138	-1,510	-,569	-1,597	-1,963
Sig. asintót. (bilateral)	,213	,890	,131	,570	,110	,050
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,221(a)	,904(a)	,149(a)	,620(a)	,114(a)	,052(a)

(a) No corregidos para los empates.

Tabla 5. Resultados de la prueba de Mann-Whitney con respecto a la variable factor curso.

Asimismo, y en contraposición a lo que esperábamos encontrar *a priori*, la variable factor *campus* tampoco explica diferencias en las actitudes lingüísticas del alumnado por lo que respecta a la valoración de las lenguas propias de Aragón (sig. ,114 en el caso del aragonés y sig. ,583 en el del catalán).

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO

	Act_ aragonés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ inglés	Act_ francés	Act_ multi_2
U de Mann-Whitney	141,500	198,500	179,500	198,000	199,000	139,500
W de Wilcoxon	351,500	408,500	389,500	408,000	409,000	349,500
Z	-1,601	-,046	-,560	-,056	-,028	-1,661
Sig. asintót. (bilateral)	,109	,963	,576	,955	,978	,097
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,114(a)	,968(a)	,583(a)	,968(a)	,989(a)	,102(a)

(a) No corregidos para los empates.

Tabla 6. Resultados de la prueba de Mann-Whitney con respecto a la variable factor campus.

En un primer momento se consideró que esta ausencia de diferencias en las actitudes lingüísticas del alumnado en función del campus en el que cursaban sus estudios se podría explicar por su procedencia natal, pues un buen número de los entrevistados en el campus oscense provenían de la provincia de Zaragoza, de modo que el total de entrevistados zaragozanos ascendía al 75%, y solo el 15% de la muestra procedía de la provincia oscense.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Zaragoza	30	75,0	75,0	75,0
	Huesca	6	15,0	15,0	90,0
	Teruel	2	5,0	5,0	95,0
	Fuera	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 7. Porcentajes respecto a la procedencia del alumnado encuestado.

Sin embargo, con el fin de constatar la posible diferencia actitudinal en función del lugar de procedencia natal, hemos realizado una prueba de comparación de medias que ha puesto de manifiesto que no existe correlación entre las puntuaciones actitudinales de los participantes y su lugar de procedencia.

	Act_ aragonés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ inglés	Act_ francés	Act_ multi_2
Chi-cuadrado	6,453	3,882	,585	1,083	2,801	3,995
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,092	,275	,900	,781	,423	,262

Tabla 8. Resultados de la prueba de comparación de medias de Kruskal-Wallis en función de la procedencia.

Con respecto al nivel socioeconómico familiar tampoco hemos encontrado diferencias significativas en la puntuación media en cuanto a las actitudes del alumnado. Así, el empleo desempeñado por los progenitores no ha sido una variable relevante en la explicación de las diferentes actitudes.

	Act_ aragonés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ inglés	Act_ francés	Act_ multi_2
Chi-cuadrado	7,966	2,031	6,564	8,666	9,240	9,429
gl	6	6	6	6	6	6
Sig. asintót.	,241	,917	,363	,193	,161	,151

Tabla 9. Comparación de medias en relación con la profesión del padre.

	Act_ aragonés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ inglés	Act_ francés	Act_ multi_2
Chi-cuadrado	,630	5,642	4,527	5,785	3,407	3,847
gl	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,987	,343	,476	,328	,637	,572

Tabla 10. Comparación de medias en relación con la profesión de la madre.

Tampoco la variable *sexo* muestra diferencias actitudinales, si bien desde el principio no esperábamos encontrarlas con respecto a este factor.

	Act_ aragonés	Act_ francés	Act_ inglés	Act_ castellano	Act_ catalán	Act_ multi_2
U de Mann-Whitney	136,000	164,000	174,000	164,500	134,000	163,000
W de Wilcoxon	227,000	255,000	265,000	255,500	225,000	254,000
Z	-1,154	-,338	-,045	-,361	-1,210	-,366
Sig. asintót. (bilateral)	,249	,735	,964	,718	,226	,714
Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]	,264(a)	,754(a)	,977(a)	,754(a)	,240(a)	,732(a)

(a) No corregidos para los empates.

Tabla 11. Resultado de la prueba de Mann-Whitney respecto a la variable factor sexo.

Para examinar cómo se estructuran las actitudes hacia las lenguas en la muestra estudiada hemos calculado las correlaciones entre los seis grupos de actitudes lingüísticas analizados. Los datos revelan correlaciones positivas entre las actitudes hacia el multilingüismo, el aragonés y el catalán, así como entre el inglés y el francés.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO

		Act_multi_2	Act_aragonés	Act_castellano	Act_catalán	Act_inglés	Act_francés
Act_multi_2	Correlación de Pearson	1	,680(**)	,174	,689(**)	,300	,107
	Sig. (bilateral)		,000	,283	,000	,060	,510
	N	40	40	40	40	40	40
Act_aragonés	Correlación de Pearson	,680(**)	1	,255	,392(*)	,085	-,134
	Sig. (bilateral)	,000		,112	0,01	,603	,411
	N	40	40	40	40	40	40
Act_castellano	Correlación de Pearson	,174	,255	1	,298	,037	,310
	Sig. (bilateral)	,283	,112		,062	,823	,052
	N	40	40	40	40	40	40
Act_catalán	Correlación de Pearson	,689(**)	,392(*)	,298	1	,263	,199
	Sig. (bilateral)	,000	,012	,062		,101	,218
	N	40	40	40	40	40	40
Act_inglés	Correlación de Pearson	,300	,085	,037	,263	1	,479(**)
	Sig. (bilateral)	,060	,603	,823	,101		,002
	N	40	40	40	40	40	40
Act_francés	Correlación de Pearson	,107	-,134	,310	,199	,479(**)	1
	Sig. (bilateral)	,510	,411	,052	,218	,002	
	N	40	40	40	40	40	40

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

(*) La correlación es significante en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 12. Resultados del análisis de correlación de Pearson entre los diferentes bloques de actitudes.

Para ir un paso más allá de la correlación y poder inferir que las actitudes respecto al multilingüismo están determinadas por las actitudes hacia las lenguas propias hemos realizado una regresión lineal múltiple, cuyos resultados han sido significativos (sig. ,000).

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1 (Constante)	4,389	2,289		1,918	,064
Act_inglés	,146	,168	,097	,871	,390
Act_francés	,058	,091	,076	,634	,530
Act_aragonés	,293	,060	,527	4,844	,000
Act_castellano	-,317	,261	-,130	-1,217	,232
Act_catalán	,293	,066	,481	4,441	,000

a Variable dependiente: act_multi_2
r ,660

Tabla 13. Resultados de la regresión lineal múltiple.

Esto nos permitirá predecir que aquellos alumnos que tengan unas actitudes positivas hacia el aragonés y el catalán las tendrán también hacia los modelos de educación multilingüe.

Dando otro paso en la comprensión de cómo se estructuran las actitudes lingüísticas del alumnado de las facultades de Educación oscense y zaragozana, hemos realizado un análisis ANOVA factorial con matriz rotada, que ha agrupado los seis bloques de actitudes lingüísticas en tres factores: el primero incluye las actitudes hacia el multilingüismo, hacia el aragonés y hacia el catalán; el segundo incluye las actitudes hacia el francés y el inglés; y las actitudes hacia el castellano quedan en un tercer factor.

	Componente	
	1	2
Act_aragonés	,834	
Act_castellano		
Act_catalán	,787	
Act_inglés		,761
Act_francés		,894
Act_multilingüismo	,912	

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: normalización *oblimin* con Kaiser.

Tabla 14. Resultado del ANOVA factorial con matriz rotada.

Esta estructura es quizás muestra de la percepción de la sociedad actual con respecto a las lenguas de empleo mayoritario en el ámbito internacional (inglés y francés, en este caso), que son aprendidas con una finalidad meramente instrumental, y la percepción de las lenguas propias o minoritarias como elementos más bien culturales, al mismo tiempo que corrobora que las actitudes hacia las lenguas minoritarias están íntimamente ligadas con las actitudes hacia el multilingüismo.

Situación del aragonés

Para finalizar, creemos muy interesante atender a los porcentajes de contestación a algunos ítems concretos relacionados con la lengua aragonesa, que dejan entrever unas actitudes potencialmente positivas hacia esta lengua y corroboran la vigencia de los resultados obtenidos por Llera *et alii* (2001) a pesar de que ha transcurrido más de una década desde la realización de su estudio.

Por ejemplo, en el ítem 11, «Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se hable aragonés los alumnos estudien esa lengua (el aragonés)», encontramos una respuesta positiva del 75% del alumnado encuestado. Este hecho

revela que el desarrollo de una política lingüística más comprometida que incorporase la lengua aragonesa como asignatura obligatoria en los lugares en los que tiene vitalidad no sería criticada, sino apoyada por la mayor parte de este futuro profesorado de Educación Primaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	9	22,5	22,5	22,5
	,50	1	2,5	2,5	25,0
	Sí	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 15. Porcentajes respecto al ítem 11 (enseñanza del aragonés).

Asimismo, al 62,5% de los encuestados le gustaría saber hablar en esta lengua («Me gustaría hablar en aragonés») y el 50% desearía tener la oportunidad de aprender el aragonés en la Universidad («Me gustaría tener la oportunidad de aprender aragonés en mi carrera»).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	32,5	32,5	32,5
	,50	2	5,0	5,0	37,5
	Sí	25	62,5	62,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 16. Porcentajes respecto al ítem 20 (hablar aragonés).

En esta misma línea de actitudes positivas, el 85% de los encuestados consideraba que el estudio de la lengua aragonesa no debe restringirse a las personas de las cuales es lengua materna. Por otra parte, esta investigación dejó entrever un cambio actitudinal significativo en la población, ya que algunos antiguos prejuicios y tópicos sobre la lengua aragonesa parecen estar desapareciendo entre los jóvenes estudiantes. De este modo, encontramos que el 90% de los encuestados afirmaban que el aragonés es una lengua que «suena bien», así como que el 65% consideraban necesario que los niños aragoneses aprendieran lenguas mayoritarias como el inglés y el francés a la vez que las lenguas propias de Aragón.

Sin embargo, la falta de funcionalidad del aragonés en el ámbito profesional es uno de los factores que tiñen de negro estas esperanzadoras actitudes, ya que, a pesar de que el 62,5% de los encuestados consideraban que, como aragoneses, sentían el deber conocer la lengua aragonesa, el 67,5% afirmaron que no les parecía necesario aprenderla, al ser poco probable que llegaran a necesitar utilizarla en el

futuro. Esta actitud en pro de las lenguas de uso internacional se vio corroborada con el resultado del 95% que afirmaron que es más importante aprender lenguas de empleo mayoritario como el inglés o el francés que el aragonés. De todas formas, de nuevo podemos encontrar cierta esperanza en los resultados al contemplar el 77,5% de respuesta positiva a la afirmación «Estaría dispuesto a aprender aragonés para acceder a un puesto de trabajo como docente».

Cabe señalar, asimismo, que los resultados encontrados en estos ítems para el aragonés son casi inversos en el caso del catalán, pues observamos un 55% de respuesta negativa al apoyo de la enseñanza de esta lengua en las zonas aragonesas en las que se habla y un 67,5% al desinterés por el aprendizaje de esta lengua. Además, el 67,5% de los encuestados afirmaron que no les gusta escuchar hablar en catalán.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	55,0	55,0	55,0
	,50	1	2,5	2,5	57,5
	Sí	17	42,5	42,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 17. Porcentajes respecto al ítem 21 (enseñanza del catalán).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	27	67,5	67,5	67,5
	1,00	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 18. Porcentajes respecto al ítem 29 (escuchar gente hablando catalán).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	27	67,5	67,5	67,5
	1,00	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 19. Porcentajes respecto al ítem 30 (aprender catalán).

También es interesante comprobar que, por lo que respecta a la enseñanza multilingüe, el alumnado se muestra mucho más favorable hacia una enseñanza de estas características que incorpore varias lenguas mayoritarias (75%, «Me gustaría trabajar en un centro escolar de educación multilingüe que incluyera el inglés y el francés además del castellano») que hacia una enseñanza multilingüe que incorpore las lenguas minoritarias aragonesas (25%, «Me gustaría trabajar en un centro

escolar de educación multilingüe que incluyera el aragonés y el catalán además del castellano»). Sin embargo, estos porcentajes varían en favor de la lengua aragonesa cuando se pregunta al alumnado por su interés hacia el trabajo docente en un centro que incorpore esta lengua al lado de otras dos mayoritarias (47,5%, «Me gustaría trabajar en un centro escolar de educación multilingüe que incluyera el aragonés y el inglés/francés además del castellano»). Pero no ocurre lo mismo en el caso de la lengua catalana, con lo que se corroboran nuevamente las actitudes mucho más reticentes del futuro profesorado hacia esta lengua propia (22,5%, «Me gustaría trabajar en un centro escolar de educación multilingüe que incluyera el catalán y el inglés/francés además del castellano»).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	10	25,0	25,0	25,0
	1,00	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 20. Porcentajes respecto al ítem 65 (trabajo en un centro multilingüe con lenguas mayoritarias).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	30	75,0	75,0	75,0
	1,00	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 21. Porcentajes respecto al ítem 66 (trabajo en un centro multilingüe con aragonés y catalán).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	21	52,5	52,5	52,5
	1,00	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 22. Porcentajes respecto al ítem 65 (trabajo en un centro multilingüe con aragonés y lenguas mayoritarias).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	31	77,5	77,5	77,5
	1,00	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 23. Porcentajes respecto al ítem 66 (trabajo en un centro multilingüe con catalán y lenguas mayoritarias).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Durante los últimos años la innovadora perspectiva de la didáctica de la lengua que aboga por los sistemas de enseñanza multilingüe se ha adoptado con éxito en buena parte de los países europeos, así como en comunidades plurilingües del Estado español, desarrollándose una enseñanza basada en el currículo integrado de las lenguas en la que diferentes lenguas mayoritarias y minoritarias son vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en Aragón la enseñanza de lenguas en general, y de las propias en particular, continúa siendo una tarea pendiente. De este modo, el texto de la recientemente aprobada y conocida como *ley PIBLEA* evidencia que en nuestra comunidad se ha decidido apostar tan solo por sistemas de enseñanza bilingües, los cuales han demostrado estar obsoletos en territorios donde la enseñanza de lenguas está mucho más desarrollada.

En cualquier caso, a pesar de la falta de apoyo que sufre el aragonés tanto desde el punto de vista político-administrativo como desde el formativo, no cabe duda de que los datos recopilados sobre las actitudes lingüísticas de los futuros docentes aragoneses parecen mostrar un halo de esperanza para esta lengua dentro del actual panorama de desprotección y profundo desconocimiento social de la realidad lingüística de Aragón.

Teniendo en cuenta la positiva respuesta actitudinal del alumnado universitario por lo que respecta al aragonés, consideramos que el problema de su limitado desarrollo en el panorama escolar altoaragonés no se encuentra en una oposición a la presencia de esta lengua en la escuela por parte del profesorado, sino más bien en el desconocimiento de la realidad lingüística y las lenguas propias de Aragón, lo cual podría llevar a un escaso compromiso con la enseñanza de y en ellas.

En relación con ello, es necesario hacer hincapié en el gravísimo desfase formativo del que adolecen los estudiantes de Magisterio respecto a las lenguas minoritarias aragonesas. La evaluación de los planes de estudios de grado en Educación Primaria muestran que el aragonés y el catalán están completamente ausentes del panorama formativo de los futuros docentes aragoneses. De este modo, un maestro titulado por la Universidad de Zaragoza puede terminar su formación desconociendo por completo la existencia de la realidad plurilingüe del territorio aragonés. Así las cosas, resulta sencillo comprender que, siendo que en el Alto Aragón encontramos un fuerte bilingüismo diglósico (es decir, la lengua aragonesa está relegada a un uso familiar y coloquial), es difícil que un maestro que no esté previamente concienciado y comprometido con respecto a la protección de las lenguas propias desarrolle un conocimiento de esas lenguas o un compromiso hacia ellas. Y, si tenemos en cuenta que es desde cada claustro y no desde las familias del alumnado desde donde se debe solicitar la enseñanza *de* y *en* aragonés, es obvio que se precisa de un profesorado concienciado, comprometido y conocedor de la lengua aragonesa para hacer efectivas estas enseñanzas.

En resumidas cuentas, los datos nos hacen pensar en un alumnado con una actitud potencialmente positiva hacia el aragonés, pero no lo suficientemente como para desarrollar *motu proprio* un proyecto lingüístico de centro comprometido con esta lengua, lo cual queda corroborado tanto en la nula aplicación hasta nuestros días del anexo III-B del currículo aragonés de Educación Primaria, documento que deja la puerta abierta a proyectos en los que la lengua aragonesa puede ser vehículo de la actividad docente, como en la escasa enseñanza del aragonés solicitada desde los centros altoaragoneses.

Por lo que respecta a los datos obtenidos en nuestro estudio, cabe señalar que las variables que considerábamos como posibles determinantes de unas actitudes más o menos positivas hacia las diferentes lenguas no han actuado como tales. Así, no hemos encontrado diferencias entre las actitudes de los alumnos del campus de Huesca y los del de Zaragoza ni hacia la lengua aragonesa ni hacia la catalana, por lo que inferimos que la presencia que ha tenido el aragonés en la facultad de Huesca durante los últimos años no ha sido tan significativa como para convertirse en factor determinante de unas actitudes de su alumnado más positivas que las desarrolladas por el de la facultad de Zaragoza. Asimismo, podemos afirmar que el paso por ambas facultades de Educación no supone un cambio en las actitudes lingüísticas del futuro profesorado de Educación Primaria aragonés, ya que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes lingüísticas del alumnado de 1.º curso y las del de 3.º.

En lo relativo a los usos lingüísticos del alumnado encuestado, hemos percibido un empleo mayoritario de la lengua materna, el castellano, que es la lengua preponderante en sus actividades tanto académicas como personales, si bien en algunos planos comparte protagonismo con lenguas extranjeras (mayoritariamente el inglés).

Además, hemos podido determinar cómo se estructuran las actitudes lingüísticas del alumnado participante. De este modo, podemos establecer tres factores o agrupaciones: en primer lugar encontramos un factor que engloba las actitudes hacia el aragonés, el catalán y el multilingüismo; en segundo lugar quedan agrupadas las actitudes hacia el inglés y el francés; finalmente, las actitudes hacia la lengua materna (castellano) forman un bloque independiente. Consideramos que esta estructuración podría dejar entrever la concepción mayoritaria de la sociedad actual de las lenguas propias como elementos más bien culturales (así, las actitudes hacia el catalán y el aragonés se han agrupado en un mismo bloque, junto a las actitudes hacia el multilingüismo) y de las mayoritarias como lenguas funcionales, de utilidad principal en el mundo laboral (las actitudes hacia el inglés y el francés se han situado en un bloque independiente).

Por otra parte, debemos recordar que el objetivo principal de nuestro estudio se ha cumplido satisfactoriamente, ya que nuestro instrumento ha demostrado que cuenta con una considerable consistencia interna. Sin embargo, pensamos que es

necesario realizar algunos cambios que podrían aportar mayor validez de constructo, como la contestación según varios niveles por medio de una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta.

Finalmente, creemos que resultaría interesante contar en una siguiente experiencia con alumnado que conozca las lenguas propias de Aragón, incluyendo la variable *acercamiento LP* (un acercamiento situado evidentemente fuera del contexto universitario, dado que no existe la posibilidad de cursar asignaturas relacionadas con ellas en el actual plan de estudios de maestro en Educación Primaria). Asimismo, en una futura investigación también sería útil comprobar una posible diferencia actitudinal entre el alumnado cuya lengua materna es el castellano y aquel cuya lengua materna es una de las lenguas propias minoritarias aragonesas (aragonés o catalán), teniendo en cuenta así la variable *condición lingüística familiar*, que en este caso no se ha podido estudiar, dado que más del 97% de la muestra era de perfil monolingüe castellano.

REFERENCIAS

- Baggethun, Kirsti (2011), «La situación lingüística en los países nórdicos. ¿La intercomprensión nórdica en peligro?» <<http://www.modelonordico.com/downloads/lenguasnordicas.pdf>> [consulta: 17/1/2014].
- Baker, Colin (1992), *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- Beacco, Jean-Claude, y Michael Byram (2003), *Guide for the development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education (main version, draft 1)*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Bourhis, Richard Y. (2001), «Reversing language shift in Quebec», en Joshua A. Fishman (ed.), *Can Threatened Languages Be Saved?*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 101-141.
- Buchberger, Irina (2002), «A multilingual ideology in a monolingual country: language education in Finland», *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 25, pp. 185-202.
- Cenoz, Jasone (2006), *Towards Multilingual Education*, Nueva York, Multilingual Matters.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007), *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*, Bruselas <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:ES:PDF>> [consulta: 17/1/2014].
- (2008), *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*, Bruselas <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117E:0059:0064:EN:PDF>> [consulta: 17/1/2014].
- Consejería de Educación de Castilla – La Mancha (2011), *Plan de plurilingüismo de Castilla – La Mancha* <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=70546&textOnly=false&locale=en_UK> [consulta: 17/1/2014].
- Consejería de Educación del Gobierno de Aragón (2013), *Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14* <<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>> [consulta: 17/1/2014].
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005), *Plan de Fomento del Plurilingüismo* <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>> [consulta: 17/1/2014].

- Consejo de Europa (1992), *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, Estrasburgo <<http://www.lexureditorial.com/boe/0109/17500.htm>> [consulta: 17/1/2014].
- (2008), *Council Resolution on an European Strategy of Multilingualism*, Bruselas <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf> [consulta: 17/1/2014].
- (2010), *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf>. [consulta: 17/1/2014].
- Conte, Ánchel, Chorche Cortés, Antonio Martínez, Francho Nagore y Chesús Vázquez (1977), *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*, Zaragoza, Librería General.
- Costa, Adela, Consol Juan y Paulina Ribera (2005), «Estudi sobre la formació multicultural i multilingüe dels estudiants de Magisteri», *Lenguaje y Textos*, 23, pp. 7-18.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2007a), *Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón* <<http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201254402121>> [consulta: 17/1/2014].
- (2007b), *Resolución de 7 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se publican orientaciones curriculares para impartir lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón en los centros educativos de Educación primaria autorizados para ello* <<http://www.educaragon.org/files/Resoluci%C3%B3n%20Lenguas%20propias%20Primaria.pdf>> [consulta: 17/1/2014].
- Fishman, Joshua A. (2001), «El nou ordre lingüístic», *Digithum: Revista Digital d'Humanitats*, 3 <<http://www.uoc.edu/humfil/articulos/cat/fishman/fishman.html>> [consulta: 17/1/2014].
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas y Torres-Guzmán, María E. (2006), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Clevedon, Multilingual Matters.
- 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 Piñeiro, Manuel (2005), «Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad», *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, 14, pp. 87-94.
- Grupo de alto nivel sobre multilingüismo de la UE (2008), *Por una estrategia global sobre el multilingüismo en la Unión Europea* <http://ec.europa.eu/languages/orphans/high-level-group_es.htm> [consulta: 18/7/2013].
- Guillén, Carmen (2009), «La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia», *Lenguaje y Textos*, 29, pp. 47-62.
- Huguet, Àngel (2001a), *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español: perspectivas para el Aragón del siglo XXI*, Zaragoza, DGA/IEA.
- (2001b), «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.
- (2006), *Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*, Huesca, IEA.
- Lasagabaster, David (2003), *Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lérida, Milenio.
- Llera, Francisco José (dir.), Yosune Iraola y Pablo San Martín (equipo Euskobarómetro) (2001), *Estudio sociolingüístico de las hablas del Alto Aragón*, inédito.
- Mackey, William Francis (1976), *Bilingualism et contact des langues*, París, Klincksieck.

- Marcuello, Chaime (2001), «A paradoxa de l'aragonés: entre a elitización y a desaparición», en Francho Nagore, Francho Rodés y Chesús Vázquez (eds.), *Estudios y rechiras arredol d'a luenga aragonesa y a suya literatura: autas d'a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, Huesca, IEA / CFA, pp. 85-88.
- Metzeltin, Michael (2001), «Identidad y lengua. El caso de Aragón», en Francho Nagore, Francho Rodés y Chesús Vázquez (eds.), *Estudios y rechiras arredol d'a luenga aragonesa y a suya literatura: autas d'a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, Huesca, IEA / CFA, pp. 15-21.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2009), *El nacionalismo lingüístico, una ideología destructiva*, Madrid, Península.
- Moseley, Christopher (2010), *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, París, Unesco, 3.^a ed. <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>> [consulta: 17/1/2014].
- Schechter, Sandra R., y Jim Cummins (eds.) (2003), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Londres, Heinemann.
- Skutnabb-Kangas, Tove, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty, Minati Panda (eds.) (2009), *Social Justice through Multilingual Education*, Brístol, Multilingual Matters.
- Unesco (1996), *Declaración universal de los derechos lingüísticos*, <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>> [consulta: 17/1/2014].
- (1999), «Aragonese», en *UNESCO Red Book on Endangered Languages: Europe* <http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html> [consulta: 17/1/2014].
- (2003), *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, París, Unesco.
- Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I (UJI) (2012), «El fomento de lenguas minoritarias y extranjeras en un trilingüe precoz mejora el repertorio lingüístico en todos los idiomas», <http://www.uji.es/ES/noticies/detall&id_a=28097059> [consulta: 17/1/2014].
- Universidad de Oviedo (2012), *Plan de estudios del grado en maestro en Educación Primaria*, <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/12/pdfs/BOE-A-2011-12063.pdf>> [consulta: 17/1/2014].
- Universidad de Zaragoza (2012), *Plan de estudios del grado en maestro de Educación Primaria*, <<http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-primaria/>> [consulta: 17/1/2014].
- Yéschenko, Alexey (2001), «La situación del aragonés vista desde Rusia», en Francho Nagore, Francho Rodés y Chesús Vázquez (eds.), *Estudios y rechiras arredol d'a luenga aragonesa y a suya literatura: autas d'a II Trobada (Uesca, 18-20 de nobiembre de 1999)*, Huesca, IEA / CFA, pp. 1-82.