

LA INTRODUCCIÓN DEL ARAGONÉS EN LAS AULAS. ANÁLISIS DE SU INFLUJO EN LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

THE INTRODUCTION OF ARAGONESE LANGUAGE IN SCHOOL. ANALYSIS OF ITS INFLUENCE ON THE LANGUAGE ATTITUDES OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS

Universidad de Zaragoza, España

icamposb@unizar.es

RESUMEN

Durante las últimas décadas, las instituciones europeas han emitido múltiples recomendaciones para la protección de las denominadas lenguas regionales. La mayor parte de los territorios españoles que cuentan con un idioma propio diferente del castellano han desarrollado sistemas educativos multilingües donde la lengua estatal, la regional y la(s) extranjera(s) se utilizan como idiomas vehiculares. Sin embargo, en el territorio de Aragón se ha apostado por la utilización del castellano y las lenguas extranjeras, dejando un pequeño espacio para el aragonés y el catalán de Aragón en algunos centros. De todas formas, en los últimos años, el gobierno regional ha creado la primera institución autonómica que está desarrollando acciones de política lingüística, entre las cuales destaca la ampliación de la enseñanza del aragonés a una buena parte de las escuelas de la provincia de Huesca. Esta investigación se centra en la exploración de la evolución de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Primaria tras el primer curso de presencia de esta lengua en la escuela. Para ello, se desarrolló un estudio pretest-postest basado en la técnica de los pares ocultos, en tres escuelas rurales de localidades donde el aragonés está completamente sustituido por el castellano, pero cuenta con diferente grado de latencia. El estudio se centró en la evaluación de las actitudes hacia el aragonés, el francés y el inglés. Los principales resultados muestran el influjo positivo del estudio de la lengua propia y todavía latente en el territorio para la mejora de las actitudes hacia este idioma y también hacia las lenguas extranjeras.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, educación lingüística, lengua minoritaria, sustitución lingüística, técnica de pares ocultos.

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

ABSTRACT

During the last decades, European institutions have focused on suggesting several measures to prevent the disappearance of European regional languages. Most of bilingual Spanish territories have developed multilingual educational systems where the state, the regional and the foreign language are used as mediums of instruction. The territory of Aragon has mostly opted for the use of Spanish and foreign languages. However, in the last years, regional government has created the first regional institution that is developing different language policy actions. One of the most relevant has been the extension of the teaching of Aragonese language to a good part of the schools in Huesca province. This research is focused on exploring the evolution of language attitudes among Primary Education students after the first course of presence of Aragonese language in school. We developed a pretest-posttest study based on matched guise technique in three rural schools located in villages where Aragonese is totally substituted by Spanish, but it still has different degree of latency. The study was focused on attitudes towards Aragonese, French and English. Main results show the positive influence of studying the regional language to improve attitudes towards it but also towards the foreign languages studied in school.

Keywords: Language attitudes, language education, language shift, matched guise technique, minority language.

Recibido: 18/03/2020. *Aceptado:* 21/04/2021.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, económicos y demográficos resultantes del intenso proceso de globalización iniciado ya hace un siglo han abierto durante las últimas décadas un amplio y heterogéneo debate sobre las necesidades formativas que debe asumir la enseñanza formal.

Dentro de este panorama, el aprendizaje lingüístico ha ocupado un lugar protagónico en el continente europeo. Los nuevos escenarios translocales han dibujado realidades sociales, académicas y profesionales muy diversas en las que el dominio de lenguas de uso mayoritario a nivel internacional, como es el caso del inglés, es ya un hecho incuestionable. Sin embargo, la naturaleza multilingüe de Europa, donde hay más de 60 lenguas históricas bajo la categoría de *regionales o minoritarias*, impone la necesidad de desarrollar sistemas educativos que establezcan un equilibrio entre la protección del patrimonio lingüístico local y el aprendizaje de las lenguas mayoritarias de uso estatal e internacional.

Durante las últimas décadas las instituciones europeas han impulsado diversas acciones encaminadas a la promoción y protección de la diversidad lingüística, con la finalidad de instar a los estados miembros a garantizar la enseñanza de los idiomas mayoritarios, pero también de sus *lenguas regionales o minoritarias* (e.g.

Beacco y Byram, 2007; Bernaus, 2007; Camilleri, 2007; Candelier, 2012, Consejo de Europa, 1992; Extra y Yagmur, 2012).

En lo que respecta al estado español, tras el prolongado silencio de las lenguas españolas diferentes del castellano durante la dictadura franquista, la aprobación de la Constitución de 1978 y de los estatutos de autonomía de diversos territorios supuso el reconocimiento de algunas de las lenguas propias (catalán, euskera y gallego) como cooficiales; con su consecuente introducción en la enseñanza formal en Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana, País Vasco, Navarra y Galicia. Sin embargo, en el territorio de Aragón, donde existen dos lenguas históricas además del castellano –el aragonés y el catalán–, la aprobación de un marco regulador de su pluralidad lingüística ha sido tardía y parcial, ya que no se ha otorgado a estos idiomas el estatus de cooficialidad.

A pesar de todo, la última legislatura autonómica (2015-2019) supuso un avance sin precedentes para las lenguas propias de Aragón, con la creación de la primera Dirección General de Política Lingüística en el gobierno autonómico. La aparición de este organismo ha supuesto, entre otras medidas (López, 2018), un impulso de la enseñanza del aragonés que se ha evidenciado en el aumento del número de centros que lo han incorporado como asignatura, incluso en localidades donde su sustitución por el castellano se completó décadas atrás.

Fruto de esta situación, consideramos oportuno profundizar en el conocimiento de los efectos de la introducción de este idioma minoritario en nuevos centros de Educación Infantil y Primaria de localidades donde se encuentra ya sólo en un estado de latencia.

Las preguntas de investigación que vertebran este estudio son: 1) ¿en qué medida puede favorecer el aprendizaje escolar del aragonés un cambio en las actitudes del alumnado hacia esta y el resto de las lenguas adicionales estudiadas en la escuela?; 2) en los contextos donde la sustitución del aragonés por el castellano ya está prácticamente completada, ¿puede estar asociado un mayor grado de latencia de la lengua minoritaria a una mejoría superior en las actitudes del alumnado que se inicia en su estudio?

Para dar respuesta a estos interrogantes se realizó un estudio de naturaleza cuantitativa pretest-postest con grupo experimental y grupo control en tres escuelas rurales de la provincia de Huesca en las que se introdujo la materia de lengua aragonesa con carácter optativo, y se midieron las actitudes del alumnado hacia el aragonés y hacia el resto de las lenguas adicionales estudiadas: el inglés y el francés.

Este trabajo se desarrolla bajo el siguiente orden: en la primera sección, a modo de introducción, se han planteado el problema y las preguntas de investigación que dan lugar a nuestro estudio empírico; en la segunda sección se presenta el marco teórico relacionado con la lengua –el aragonés– y el constructo –actitud lingüística– objeto de estudio; en la tercera sección se exponen los detalles del es-

tudio empírico desarrollado; en la cuarta sección se presentan los resultados de la investigación y en la quinta y última sección se presentan las conclusiones.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. La lengua aragonesa: situación social y escolar

Desde finales del siglo XV diversos acontecimientos históricos condujeron al aragonés a la pérdida de su estatus de lengua culta –literaria, notarial y cancilleresca–, lo que supuso el inicio de un proceso de sustitución lingüística por el castellano (Nagore, 2011). Su retroceso geográfico y social fue progresivo, replegándose hacia el norte del territorio de Aragón, con una especial aceleración a partir del siglo XX.

Ya entrada la década de 1970, la conciencia de sus hablantes nativos –situados de forma fragmentada en diferentes puntos de la provincia de Huesca, al norte de Aragón– se caracterizaba por ser débil y de marcado carácter localista (Nagore, 2011). En cualquier caso, a lo largo del siglo XX, y fundamentalmente a partir de la década de 1970, tuvo lugar un periodo de estudio científico y cultivo literario en este idioma que, llegada la democracia, quedó reforzado por la aparición de algunos colectivos activistas –tanto de hablantes nativos como, sobre todo, ya de neohablantes–. Estos colectivos impulsaron las acciones de normalización y normativización lingüística no asumidas desde las instituciones autonómicas, pues, a pesar de que Aragón contó desde 1982 con un Estatuto de Autonomía que podría haber servido como marco legal para la implementación de políticas lingüísticas similares a las de otros territorios estatales como Cataluña o País Vasco, no fue hasta el año 2009 cuando se aprobó la Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón, sustituida posteriormente por la actualmente en vigor Ley 3/2013 de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas de Aragón.

En cuanto a la situación actual de la comunidad aragonesohablante son escasos los estudios dedicados a abordar su caracterización desde una perspectiva sociolingüística. Respecto al número de hablantes, los datos más recientes (López, 2018) arrojan cifras modestas, con únicamente 25.556 hablantes activos, entre los que se distinguen dos tipos de perfiles, el de los *hablantes nativos* y el de los *neohablantes*. Gimeno (2019) advierte sobre el descenso de los primeros, que en el año 2001 se situaban en torno a los 13.000 y en el año 2011 cerca de los 8.500, y hace énfasis en la relevancia de los *neohablantes*, comunidad que supera actualmente en número a la de los nativos y que se sitúa fundamentalmente –a diferencia de la mayor parte de aquellos– en núcleos urbanos entre los que destaca la capital de Aragón, Zaragoza, que alberga más de la mitad de la población de todo el territorio. El reciente trabajo de Eito y Marcuello (2020) ahonda en la situación de

estas dos comunidades, entre las cuales existe una fractura identitaria asociada a la débil institucionalización del idioma, cuestión en la que destaca la ausencia de una *koiné* sancionada por una autoridad lingüística oficial. Dentro de este panorama toma un papel relevante la comunidad mayoritaria no hablante de aragonés, entre quienes existe una simpatía y afecto hacia la lengua minoritaria que, sin embargo, no se materializa en actuaciones de acercamiento *real* a su estudio y uso debido a su escaso valor en términos instrumentales (Campos, 2018).

Atendiendo a las políticas desarrolladas por las instituciones autonómicas, si bien se evidencia un avance desde el año 2015, las actuaciones se han desarrollado de forma casi exclusiva en el territorio de la provincia de Huesca y, debido al estatus no cooficial de la lengua, se han centrado fundamentalmente en la promoción de la enseñanza escolar del aragonés –voluntaria– y en su difusión en los circuitos culturales.

Ya por lo que respecta al ámbito educativo, a pesar de que desde el marco legal nunca se ha otorgado a las lenguas de Aragón un estatus de cooficialidad, el aragonés cuenta con cierta presencia en algunas aulas desde hace más de dos décadas. Su introducción se produjo en el curso 1997/1998 mediante un proyecto piloto desarrollado en cuatro escuelas de la provincia de Huesca, el cual suponía la posibilidad de aprender aragonés como materia voluntaria una hora a la semana (Benítez, 2015). La situación de esta lengua en la escuela ha experimentado desde entonces una evolución evidenciada en la duplicación del número de centros y estudiantes derivada de la creación del primer organismo autonómico –Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón– enfocado al desarrollo de medidas de planificación lingüística en favor de las lenguas propias de Aragón. Así, en la actualidad encontramos un total de 27 centros distribuidos en 53 localidades de la provincia de Huesca y que albergan más de 1.200 estudiantes de aragonés (Baquedano, Edo y Garcés, 2020). En cualquier caso, todavía nos encontramos ante cifras muy discretas, a las que cabe sumar la variable situación del aragonés en los diferentes centros en los que se imparte, de modo que su tratamiento en unos y otros es casi antagónico y lejano a una situación de normalización en el ámbito educativo (Campos, 2019a). Así, existe una minoría de centros que incorporan el aragonés como lengua vehicular para la transmisión de los contenidos de alguna materia curricular y una mayoría que ofrecen una enseñanza muy limitada, como asignatura impartida dentro o fuera del horario lectivo entre una y dos horas semanales. Además, todos ellos se sitúan de forma exclusiva en la provincia de Huesca.

2.2. Definición del constructo de actitud lingüística

Bajo el término de *actitud lingüística* se considera cualquier “manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específica-

mente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad” (Moreno, 1998: 179).

A pesar de que el estudio de las *actitudes* comenzó a desarrollarse a partir de las primeras décadas del siglo XX, la investigación científica de las actitudes lingüísticas se impulsó a partir de la década de 1960, fruto de los avances tecnológicos que permitieron el desarrollo de estudios cuantitativos fundamentados en la estadística, así como del creciente interés por el conocimiento de las realidades sociolingüísticas a nivel internacional, con la finalidad de desarrollar acciones de planificación lingüística (Ó Rigáin, 2008).

A lo largo de las décadas se han sucedido dos corrientes o paradigmas en lo que respecta a la concepción del constructo de *actitud*: la conductista y la mentalista. En síntesis, la primera supone la asociación del concepto a un comportamiento visible realizado por el sujeto. Hasta mediados del siglo XX, se entendía que el comportamiento externo del individuo era una muestra certera de sus actitudes (y viceversa), por lo que la observación, registro y tratamiento estadístico del comportamiento externo se consideraba un método adecuado para el estudio de sus actitudes. Sin embargo, y aunque el precursor de esta crítica fue LePiere en 1934 (cit. por Baker, 1992), la década de 1960 vino marcada por una profundización en el estudio del vínculo entre actitudes y comportamiento externo que culminó con la refutación de las teorías sobre la relación bidireccional actitud-comportamiento como muestra de una relación de causa-efecto definitiva y certera. Así, se desarrolló la corriente *mentalista*, desde la cual la actitud se entiende como un *estado mental* que predispone para la acción (pero no tiene por qué corresponderse con el comportamiento visible), siendo una variable cognitiva y subjetiva que actúa entre el estímulo emitido por el objeto de actitud y la reacción que el sujeto tiene ante el mismo. De este modo, desde esta corriente se entiende que existen diversos procesos psicológicos internos que determinan las actitudes y pueden manifestarse en diversas formas de comportamiento, por lo que no se puede aceptar que su estudio pueda limitarse a la observación y registro de las conductas de las personas (Aghyisi y Fishman, 1970). Así, se considera que el constructo de actitud es mucho más complejo, comprendiendo tres dimensiones: conductual, afectiva y cognitiva.

2.2.1. Factores que afectan a las actitudes lingüísticas

En coherencia con la complejidad que caracteriza al constructo de *actitud* desde una perspectiva mentalista, en lo que respecta a las *actitudes lingüísticas*, se han destacado diferentes factores de naturaleza individual y social que pueden determinarlas, los cuales se interrelacionan entre sí generando realidades muy diferentes en función de cada contexto sociolingüístico.

En primer lugar, podemos subrayar la importancia del estatus y prestigio de estos idiomas. La revisión teórica evidencia que, en situaciones de contacto lin-

güístico, las lenguas que cuentan con un bajo estatus en términos socioeconómicos suelen despertar prejuicios lingüísticos de muy diversa naturaleza entre la comunidad dominante no hablante de las mismas, pero también, incluso, entre sus propios hablantes (Ninyoles, 1971).

Algunas investigaciones que han puesto de manifiesto la relevancia del estatus de las lenguas minoritarias en España son las desarrolladas en territorios catalanófonos en los que esta lengua cuenta con un reconocimiento legal diferente. Uno de estos trabajos es el realizado por González-Martínez (2012) con población valenciana y del Aragón catalanófono, en el cual se constata que la población del territorio valenciano atribuye un estatus socioeconómico mayor a la lengua propia, correspondiéndose esto con la presencia de unas actitudes más positivas hacia la misma que en el caso del territorio aragonés catalanófono. Este hecho es interpretado por el autor como el resultado de las políticas de normalización lingüística desarrolladas en la Comunidad Valenciana, las cuales han tenido una importante repercusión en el estatus social de esta lengua.

También en relación al influjo del estatus sobre las actitudes hacia las lenguas minoritarias, resulta interesante la investigación de Alcorta (2000) en territorio asturiano, en la que, a pesar de constatar una actitud favorable tanto hacia la lengua propia como la estatal, se corroboró la existencia de una vinculación de la primera —el asturiano— a cuestiones de tipo afectivo, mientras que la tendencia respecto al castellano era la de otorgarle un valor instrumental destacable en términos de movilidad social y comunicación.

Por su parte, la investigación de Bellido (2018), desarrollada entre estudiantes de magisterio asturianos, constató la presencia de unas actitudes ligeramente menos favorables hacia el asturiano que hacia el castellano, acompañadas de una polarización en los juicios emitidos respecto a la lengua minoritaria que no se encontraron en el caso del castellano y que la autora asocia al apoyo institucional otorgado a cada una de las dos lenguas.

El factor de estatus está estrechamente ligado al de *vitalidad etnolingüística* subjetiva, término que hace referencia a la percepción que las personas tienen sobre la vitalidad, fuerza y estatus social de su grupo y/o de otro/s grupos lingüísticos (Baldaquí, 2006). En cuanto a este aspecto, algunas investigaciones han destacado la relevancia del contexto sociolingüístico en términos de vitalidad y estatus de las lenguas en contacto por lo que respecta a la determinación de las actitudes hacia las mismas. Así, el estudio de Etxevarría (1995) con universitarios vascos de entre 19 y 25 años constató la existencia de actitudes más positivas hacia la lengua minoritaria entre los participantes guipuzcoanos (provincia con mayor vitalidad del euskera dentro del País Vasco) y más negativas entre los alaveses (provincia del País Vasco con una vitalidad menor del euskera) y los procedentes de otros territorios del estado español. El estudio coordinado por Lasagabaster y Hugué (2007) en diferentes territorios multilingües de Europa ofrece unos resultados similares, pues

evidencia la existencia de diferencias significativas en función de la lengua dominante en la localidad de procedencia en contextos como Cataluña, Galicia y País Vasco, con una correlación positiva entre la lengua predominante en la localidad y las actitudes manifestadas hacia esta. Otro estudio que ha constatado el influjo positivo del contexto sociolingüístico (en términos de presencia social y estatus de la lengua) sobre las actitudes hacia el idioma minoritario es el desarrollado por Cenoz (2001) con alumnado vasco de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Por otra parte, y en estrecha relación con nuestro objetivo de investigación, cabe destacar que uno de los factores más destacados en la literatura sobre las actitudes hacia las lenguas minoritarias en el estado español es el relacionado con el aprendizaje de la lengua en cuestión. Así, por ejemplo, Huguet y Suñils (1998) o Huguet (2001) encuentran una relación clara entre la asistencia a las clases (optativas) de catalán y el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua en la Franja Oriental de Aragón. Corroborando esta tendencia, encontramos el estudio comparativo de Huguet (2005) con alumnado de Educación Secundaria asturiano y aragonés catalanohablante, donde se evidencia el influjo determinante de dos factores en lo que respecta a las actitudes hacia la lengua propia: la asistencia o no a las clases de este idioma y la condición lingüística familiar. De este modo, los escolares que no cursan la asignatura de lengua propia tienden a mostrar unas actitudes neutras hacia esta y favorables hacia la estatal, y en el caso de los alumnos que cursan la materia la tendencia es mostrar actitudes favorables tanto hacia la lengua minoritaria como hacia la oficial del estado. Así, Huguet (2005: 187) considera que “la presencia del asturiano o el catalán en el currículum escolar favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua minoritaria y (...) [existe] una clara incidencia del aprendizaje lingüístico en la determinación de las actitudes hacia las lenguas”.

La asociación entre la recepción de clases de la lengua minoritaria y la muestra de actitudes favorables hacia la misma también ha sido corroborada para el caso del asturiano en el reciente estudio de Bellido (2018) con estudiantes de magisterio. En este sentido, la autora considera que en un contexto de memorización lingüística como es el del Principado de Asturias, el hecho de cursar clases de asturiano puede contribuir al incremento de la conciencia lingüística, la superación de prejuicios lingüísticos y la valoración de la lengua propia por parte de sus propios hablantes. Otra investigación con resultados similares a los expuestos es la de Lasagabaster y Huguet (2007), realizada entre alumnado universitario de diferentes contextos multilingües europeos.

No podemos finalizar este marco teórico sin destacar que una de las cuestiones más relevantes en lo que respecta al estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito escolar es la que se refiere a la edad de aparición de estas. En este sentido, tal y como destaca Lasagabaster (2003), parece que desde la teoría no se puede

hablar de un consenso. Así, a pesar de que a lo largo del tiempo ha existido una tendencia a considerar que las actitudes lingüísticas comienzan a manifestarse con cierta solidez desde la etapa de la adolescencia (hacia los 12 años), existen investigaciones que han reportado evidencias que avalan la posibilidad de una aparición más temprana. Entre estas, podemos destacar: la investigación de Cenoz (2001), en la que se compararon las actitudes hacia el euskera, el castellano, el inglés y el multilingüismo entre el alumnado de 4º de Educación Primaria, 2º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato; la de González-Riaño y San Fabián (1996), realizada con estudiantes de 6º curso de Educación Primaria y entre cuyas conclusiones se apuntó que todo el alumnado, tanto quienes cursaban la asignatura como los que no, valoraba favorablemente la cultura y lengua asturianas; la de Ribera y Costa (2013), donde se analizaron las autobiografías lingüísticas de escolares valencianos (tanto monolingües como bilingües) de 7 y 8 años; o la de Portolés (2015), centrada exclusivamente en el análisis de las actitudes lingüísticas de una muestra compuesta por alumnado plurilingüe valenciano de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

3. MÉTODO

3.1. Objetivos de investigación e hipótesis

El objetivo de esta investigación fue explorar en qué medida la introducción de la enseñanza del aragonés supone una evolución en las actitudes lingüísticas del alumnado, teniendo en consideración las actitudes hacia las lenguas diferentes a la materna: la lengua minoritaria (el aragonés) y las dos lenguas extranjeras (el inglés, lengua estudiada desde Educación Infantil, y el francés, estudiada durante el último ciclo de Educación Primaria). En concreto, se pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿en qué medida puede favorecer el aprendizaje escolar del aragonés un cambio en las actitudes del alumnado hacia esta y el resto de las lenguas adicionales estudiadas en la escuela?; 2) en los contextos donde la sustitución del aragonés por el castellano ya está prácticamente completada, ¿puede estar asociado un mayor grado de latencia de la lengua minoritaria a una mejoría superior en las actitudes del alumnado que se inicia en su estudio?

Para ello, realizamos un estudio de naturaleza cuantitativa pretest-postest con grupo experimental (alumnado que cursó la materia) y de control (alumnado que no la cursó) en tres escuelas rurales, tomando medidas de sus actitudes hacia el aragonés, el inglés y el francés antes y tras el primer curso escolar de introducción del aragonés como materia optativa.

En coherencia con el marco teórico de nuestra investigación, consideramos las siguientes hipótesis de partida:

H1. Las actitudes del alumnado que curse la materia de aragonés evolucionarán significativamente y de forma favorable tras el primer curso de impartición de la materia.

H2. Las actitudes hacia el aragonés serán más favorables en la escuela en la que existe un mayor grado de latencia de este idioma (cuya sustitución por el castellano se ha completado más recientemente).

Además, se exploró en qué medida podría afectar el hecho de cursar la materia de aragonés en las actitudes hacia el resto de las lenguas estudiadas (castellano, francés e inglés).

3.2. Muestra

Nuestra muestra estuvo compuesta por todo el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de las tres escuelas participantes, que sumaba un total de 26 sujetos. Cabe destacar que el escaso número de participantes que conformó la muestra guarda coherencia con la situación demográfica del territorio donde se enseña la lengua aragonesa, la provincia de Huesca, caracterizado por una fuerte crisis poblacional que afecta a la mayor parte de sus comarcas (Palacios, Pinilla y Sáez, 2017).

Para la selección del alumnado participante se tuvieron en consideración dos criterios. En primer lugar, la bibliografía sobre nuestro objeto de estudio, las actitudes lingüísticas. En este sentido, cabe señalar que, en términos generales, se acepta que las actitudes hacia las lenguas comienzan a manifestarse con solidez a partir de la adolescencia, con excepción de los contextos de contacto y/o conflicto lingüístico (Cenoz, 2001; González-Riaño y San Fabián, 1996; Portolés, 2015; Siguán y Mackey, 1986). Dado que el territorio donde se encontraban las escuelas participantes se puede considerar como un lugar de latencia (en uno de los casos) o de sustitución prácticamente completa del aragonés por el castellano (en los otros dos), consideramos oportuno realizar el estudio únicamente entre el alumnado de mayor edad (tercer ciclo de Educación Primaria), al no poder considerarse como territorio de contacto lingüístico. Por otra parte, dado que pretendíamos conocer el impacto de la introducción de la enseñanza del aragonés también en las actitudes hacia el resto de las lenguas enseñadas en esta etapa (incluyendo el inglés y el francés), se entendió que el alumnado de este ciclo era el de mayor interés para la investigación ya que es en el tercer ciclo de Educación Primaria cuando puede solicitar la posibilidad de aprender de forma anticipada un segundo idioma extranjero (el francés en este caso).

3.3. Técnica e instrumento para la recolección de datos

El estudio de las actitudes lingüísticas puede abordarse mediante técnicas *directas* e *indirectas*. Dentro de los procedimientos directos encontramos como técnicas más utilizadas los cuestionarios (con preguntas cerradas y/o abiertas), las entrevistas y los grupos de discusión. En lo que respecta a las mediciones indirectas se han desarrollado fundamentalmente la observación y la prueba de *matched guise* o pares ocultos.

Las técnicas preferidas por los investigadores en el campo de la Psicología Social de las Lenguas han sido tradicionalmente las de naturaleza directa. Sin embargo, existen críticas hacia las mismas debido a la potencial aparición de sesgos que puede derivar de su carácter intrusivo (Garrett, Coupland y Williams, 2003). En cualquier caso, cabe señalar que a pesar de que las técnicas indirectas pueden resultar más fiables al no tener esa naturaleza tan intrusiva, se ha destacado que pueden resultar insuficientes en dependencia de los objetivos de investigación dado que aportan una información general, mientras que las técnicas directas permiten recoger datos más detallados.

Teniendo en consideración las limitaciones y potencialidades de los dos tipos de técnicas, así como la naturaleza exploratoria de nuestra investigación ya que apenas existen precedentes en el estudio de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Primaria en Aragón, decidimos optar por una técnica de tipo indirecto, y en concreto la más extendida para el abordaje de nuestro objeto de estudio (la técnica de pares ocultos o *matched guise*).

3.3.1. La prueba de *matched guise* o pares ocultos

La técnica de pares ocultos o *matched guise* fue creada por el equipo liderado por Wallace Lambert en el contexto canadiense de Quebec (Lambert et al., 1960) y parte de una concepción mentalista del constructo de actitud lingüística. Tal y como destacan Garrett, Coupland y Williams (2003), el equipo de Lambert desarrolló esta técnica al sospechar que las respuestas aportadas por sus informantes cuando se aplicaban técnicas directas no eran coherentes con las actitudes lingüísticas que mostraban en el ámbito privado. De este modo, consideraban que las técnicas directas podían contar con sesgos y carencias de términos de fiabilidad y validez.

El modo habitual de aplicar esta técnica es por medio de grabaciones de un texto leído por un mismo hablante de las lenguas objeto de estudio. Las grabaciones son similares en todos los aspectos (velocidad del discurso, pausas, tono, timbre, etc.), de modo que la única diferencia entre ellas es la lengua en la que el locutor

expresa el texto. Los informantes, que al no haber sido advertidos de que el locutor es el mismo en todas las grabaciones atribuyen cada grabación a una persona diferente, emiten juicios sobre las características personales de cada una de ellas en base a un cuestionario al que son sometidos. De este modo, por medio de la observación de los rasgos psico-sociales que los sujetos atribuyen a los diferentes locutores, se procede al análisis de sus actitudes lingüísticas (González-Martínez, 2012).

3.3.2. Instrumento

El cuestionario que se utiliza para la aplicación de la prueba de pares ocultos está compuesto por una escala de diferencial semántico que debe diseñarse para evaluar cada una de las grabaciones a través de binomios compuestos por pares de adjetivos antónimos. Estos pares se han agrupado tradicionalmente en diferentes categorías que hacen referencia al atractivo personal, el atractivo social y el prestigio/estatus de los hablantes.

En el caso de nuestra investigación, optamos por la adaptación del cuestionario de diferencial semántico diseñado por el Equipo de investigación del Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Galega (Fernández-Salgado et al., 2002) para el análisis de las actitudes hacia el gallego. En nuestro caso, teniendo en consideración la edad de nuestros participantes, se acordó la reducción de los 17 ítems del cuestionario original a un total de 12, lo que supuso un total de 4 ítems relacionados con cada una de las tres dimensiones que se valoran habitualmente a través de esta herramienta. Así, a través de una escala de 6 niveles de respuesta, se valoraron las dimensiones de: 1) *atractivo personal* (auto confiado-inseguro, generoso-egoísta, orgulloso-humilde, leal-desleal); 2) *atractivo social* (divertido-aburrido; moderno-anticuado; abierto-cerrado; simpático-antipático) y 3) *estatus socioeconómico* (inteligente-ignorante, culta-inculta, líder-subordinado, emprendedor-conformista).

Esta escala se aplicó para la lengua minoritaria (el aragonés) y las lenguas extranjeras estudiadas como asignaturas (el inglés y el francés) pero, además, se introdujeron otras grabaciones con el objetivo de que los participantes no descubriesen el objetivo de la investigación. Las grabaciones en las lenguas objeto de estudio se realizaron siguiendo las recomendaciones habituales en este tipo de estudios (Fasold, 1984), de modo que fueron producidas por un mismo hablante con elevada competencia en todas ellas y, además, la temática del texto leído por el locutor de las grabaciones fue de temática familiar para el alumnado (información divulgativa sobre la provincia de Huesca).

3.3.3. Aplicación del instrumento

El procedimiento para la aplicación de la prueba de *matched guise* comenzó con una pequeña explicación sobre la misma, siguiendo para ello las recomendaciones de Garrett, Coupland y Williams (2003). En primer lugar, se presentó la herramienta al alumnado y se le comunicó que iba a escuchar unas grabaciones con diferentes personas hablando.

Además, se hizo hincapié en que la finalidad de la prueba no era que comprendiesen el discurso ni que valorasen el contenido de este, sino que crearan una imagen mental de la persona que estaba hablando (como si se tratase de alguien que no conocieran y escucharan al teléfono o en la radio) y posteriormente lo evaluaran en relación con el cuestionario, por lo que era imprescindible que rellenasen la tabla de forma relativamente rápida y basándose en sus impresiones generales. Finalmente, se recordó la necesidad de que cada participante fuera lo más sincero posible en sus respuestas (haciendo hincapié en el carácter anónimo de la prueba).

La primera recopilación de datos se realizó en el último mes anterior al inicio del curso en el que se iba a introducir la posibilidad de cursar aragonés en las escuelas participantes y la segunda recopilación tuvo lugar una vez finalizado ese primer curso (ambas se realizaron en el mes de junio, con un año de distancia).

3.4. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos se realizó con la ayuda del software de análisis estadístico SPSS en su versión 15.0 para Windows. En coherencia con el tamaño de la muestra, se optó por la aplicación de pruebas no paramétricas, en concreto las prueba H de Kruskal Wallis y la prueba U de Mann-Whitney.

Finalmente, cabe destacar que consideramos oportuno realizar una transformación de la variable cuantitativa en cualitativa para facilitar la interpretación de los resultados, tal y como han realizado algunos autores en estudios previos realizados bajo esta técnica (Falcón y Mamani, 2017). Teniendo en consideración que la puntuación mínima de nuestra herramienta para cada ítem era de 1 punto y siguiendo otros estudios previos (Campos, 2019b; Huguet, 2006), que establecen dos rangos de 25% en los extremos de la puntuación total del cuestionario para determinar las actitudes favorables y desfavorables hacia las lenguas objeto de estudio y un rango central del 50% para las neutras, las puntuaciones de nuestra herramienta quedaron transformadas en variables cualitativas de este modo: actitud favorable: > 57 (hasta 72 puntos); actitud neutra: 27 – 57 puntos; actitud desfavorable: < 27 puntos.

4. RESULTADOS

4.1. Hipótesis 1

Nuestra primera hipótesis era: H1-Las actitudes del alumnado que curse la materia de aragonés evolucionarán significativamente y de forma favorable tras el primer curso de impartición de la materia.

Para confirmar o desestimar esta hipótesis, en primer lugar, analizamos las actitudes presentadas por el alumnado en el último trimestre del curso anterior al inicio de las clases de aragonés. La prueba U de Mann Whitney determina que en el último trimestre del curso anterior a la introducción de esta enseñanza no existían diferencias significativas entre aquellos que posteriormente no cursarían la materia y quienes sí lo harían. El estadígrafo de U de Mann-Whitney es de 88.500 y el valor de $p = .660$, por lo que cabe rechazar la hipótesis nula y concluirse que en el momento previo a la incorporación de la materia las actitudes del alumnado no presentaban diferencias significativas.

Tabla I. Resultado de actitudes previas hacia el aragonés (comparación de medias entre quienes lo cursarían y no).

	Actitudes aragonés (PRE)
U de Mann-Whitney	71.50
W de Wilcoxon	207.50
Z	-.449
Sig. asintótica (bilateral)	.654
Significación exacta (sig. unilateral)	.660

Sin embargo, la aplicación de esta misma prueba tras el primer curso en el que se introdujo el aragonés reporta diferencias estadísticamente significativas ($U = 34.00$; $p = .014$) entre aquellos que cursaron la materia y los que no lo hicieron. La comparación de las medias muestra que son los que cursaron la asignatura de aragonés los que presentan unas actitudes más favorables hacia esta lengua ($\mu = 49.50$ frente a $\mu = 40.56$). Además, cabe destacar que en este grupo la desviación típica disminuye de 7.54 a 4.55 puntos entre las medidas pre y post, lo que muestra unas actitudes menos extremas. Sin embargo, en el caso del alumnado que no cursó la materia se mantiene la misma DT entre las medidas pre y post que, además, es muy superior (14.43 y 15,94, respectivamente).

Tabla II. Resultado de actitudes post- hacia el aragonés (comparación de medias entre quienes lo cursaron y no).

	Actitudes aragonés (POST)
U de Mann-Whitney	34.00
W de Wilcoxon	170.00
Z	-2.43
Sig. asintótica (bilateral)	.015
Significación exacta (sig. unilateral)	.014

Un análisis más detallado, considerando cada una de las tres dimensiones que componen el instrumento (atractivo personal, atractivo social y estatus socioeconómico), muestra que las diferencias se encuentran fundamentalmente en las valoraciones referidas al atractivo personal del hablante de aragonés. De este modo, para esta dimensión, no se encuentran diferencias significativas en las valoraciones previas de quienes iban a cursar y no iban a cursar la materia ($U= 101.00$; $p=.286$), pero sí se reportan en la medida posterior ($U= 132.50$; $p= .032$), con actitudes más favorables entre quienes cursaron la materia de aragonés ($\mu 17.60$ frente a $\mu 13.75$) y, además, con actitudes más homogéneas ($DT= 1.96$ frente a $DT= 5.56$).

4.2. Hipótesis 2

Nuestra segunda hipótesis era: H2-Las actitudes hacia el aragonés serán más favorables en la escuela en la que existe un mayor grado de latencia del aragonés (cuya sustitución lingüística por el castellano ha sido más reciente).

Dado que en este caso contábamos con tres grupos (las tres escuelas participantes), aplicamos la prueba H de Kruskal Wallis. El estadígrafo H de Kruskal Wallis es de 3.32 y el valor de p es de .190, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que en el momento previo a la incorporación de la materia las actitudes del alumnado no presentaban diferencias significativas en las distintas escuelas, si bien aquellos que pertenecían al centro situado en un contexto de mayor latencia del aragonés presentaron una media superior ($\mu 51.00$ frente a $\mu 39.36$ y $\mu 44.50$).

Sin embargo, la aplicación de esta misma prueba tras el primer curso en el que se introdujo el aragonés reporta diferencias estadísticamente significativas ($H= 7.554$; $p= .023$) entre el alumnado de las tres escuelas. La comparación de las medias muestra que el alumnado de la escuela situada en la localidad de mayor

latencia del aragonés (Escuela 2) presenta unas actitudes más favorables hacia esta lengua (μ 54.00 frente a μ 46.25 y μ 36.00).

Tabla III. Media y DT en las actitudes pre- y post- hacia el aragonés según escuela (variable: grado de latencia de la lengua minoritaria).

Escuela		Actitudes aragonés (PRE)	Actitudes aragonés (POST)
Escuela 1 (escasa latencia)	Media	39.36	36.00
	Desviación estándar	12.95	14.48
Escuela 2 (mayor latencia)	Media	51.00	54.00
	Desviación estándar	10.96	10.38
Escuela 3 (escasa latencia)	Media	44.50	46.25
	Desviación estándar	10.27	6.59
Total	Media	44.08	44.00
	Desviación estándar	12.19	13.40

En cualquier caso, si atendemos a la transformación de las puntuaciones a una variable cualitativa, encontramos fundamentalmente actitudes hacia el aragonés (tanto previas como posteriores) neutrales y con una tendencia más bien favorable. Pero estas puntuaciones únicamente rozan el rango de las actitudes claramente favorables en el caso del alumnado procedente de la escuela localizada en territorio de mayor latencia del aragonés, y sobre todo tras la finalización del primer curso en el que se introdujo la posibilidad de cursar esta lengua.

4.3. Otras relaciones

Finalmente, en lo que respecta a la presencia de otras relaciones, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia el inglés entre el alumnado que cursó la materia de aragonés y el que no lo hizo. Estas diferencias no se constatan en el momento previo a la introducción de la enseñanza del aragonés ($U= 54.00$; $p= .182$), pero sí en el momento posterior a ese primer curso de introducción de la enseñanza de la lengua minoritaria ($U= 24.50$; $p= .002$), siendo

más favorables las actitudes hacia el inglés por parte del alumnado que cursó aragonés (μ 45.30 frente a μ 34.56).

Tabla IV. Resultado de actitudes post- hacia el inglés (comparación de medias entre quienes cursaron y no aragonés).

	Actitudes inglés (POST)
U de Mann-Whitney	24.50
W de Wilcoxon	160.50
Z	-2.93
Sig. asintótica (bilateral)	.003
Significación exacta (sig. unilateral)	.002

Por lo tanto, podría considerarse la existencia de algún tipo de asociación entre el hecho de cursar la lengua minoritaria y las diferencias actitudinales hacia esta lengua extranjera (inglés).

Un análisis más detallado muestra que las diferencias más significativas se producen en la dimensión del atractivo personal del hablante de inglés, de modo que en las medidas previas no se encuentran diferencias entre el alumnado que iba a cursar aragonés y el que no lo iba a hacer ($U= 105.50$; $p= .182$), mientras que en el posttest sí que se reflejan esas diferencias ($U= 132.50$; $p= .004$), con actitudes más favorables en el caso de quienes cursaron la materia (μ 11.50 frente a μ 15.80) que presentan, además, actitudes más homogéneas ($DT= 2.10$ frente a $DT= 4.18$).

Por otra parte, cabe destacar que las actitudes hacia esta lengua son las más distantes entre aquellos que cursaron la materia de aragonés y los que no lo hicieron, de modo que los primeros valoraron al hablante de inglés con puntuaciones que se establecerían en el rango de actitud neutra, mientras que los segundos lo hicieron con puntuaciones que se sitúan en el rango de actitud neutra pero con una tendencia hacia la desfavorable (media de 34.56, muy próxima a los 28 puntos que indicarían una actitud desfavorable).

En lo que respecta a las actitudes hacia el francés, si bien no encontramos diferencias en función de que el alumnado haya cursado o no la materia, sí cabe destacar cómo las actitudes en el caso del alumnado que no cursó aragonés decaen ligeramente entre la prueba pre (μ 46.63) y post (μ 42.25), mientras que en el caso del alumnado que cursó aragonés permanecen estables (μ 49.00 en la medida pre y μ 49.50 en la medida post). Además, sí que encontramos diferencias significativas que muestran una evolución entre las medidas pre y post en lo que respecta a una de las dimensiones evaluadas (dimensión de estatus social). De este modo, en el

momento previo a la introducción al aragonés, la prueba U de Mann-Whitney no reporta diferencias entre el alumnado que iba a cursar y no la materia ($p = .452$), pero sí que se constatan diferencias una vez finalizado el curso ($p = .047$). La revisión de las medias evidencia la situación general constatada en relación a esta lengua, con una estabilidad en las valoraciones del alumnado que cursó la materia de aragonés y una evolución en negativo en el caso del alumnado que no cursó dicha asignatura.

Tabla V. Media y DT en las actitudes pre- y post- hacia el francés en la dimensión estatus.

Cursa aragonés		Estatus francés (PRE)	Estatus francés (POST)
No	Media	16.00	14.12
	Desviación estándar	5.35	4.38
Sí	Media	17.80	17.10
	Desviación estándar	4.10	4.56
Total	Media	16.69	15.27
	Desviación estándar	4.91	4.60

5. CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación corroboran las dos hipótesis de partida planteadas. Respecto a la primera, podemos considerar que el hecho de comenzar a cursar la materia –optativa– de aragonés supone una evolución en positivo de las actitudes del alumnado hacia este idioma. La relación constatada es coherente con las evidencias de estudios previos realizados en diversos territorios españoles y europeos revisado el marco teórico de nuestra investigación (Baldaquí, 2006; Bellido, 2018; Huguet, 2005; Huguet y Suñils, 1998; Lasagabaster y Huguet, 2007), y corrobora los resultados de los trabajos desarrollados con relación al aragonés por Huguet (2006) entre el alumnado de Educación Secundaria y por Campos (2019b) entre el alumnado de Educación Primaria y maestros en formación (Campos, 2019c). En cualquier caso, cabe señalar la aportación que supone nuestro estudio sobre estos últimos trabajos ya que la naturaleza *ex post facto* de estos presentaba una limitación en el establecimiento de conclusiones acerca del impacto de la enseñanza del aragonés sobre las actitudes del alumnado

que lo cursa. Las citadas investigaciones plantearon una recopilación única de los datos (posterior al momento en el que los sujetos habían comenzado a cursar la materia) de modo que no se conocía la situación de partida y únicamente se podía concluir la existencia de una asociación significativa entre la presencia de actitudes más favorables hacia el aragonés y el hecho de tomar o haber tomado clases de este idioma. La naturaleza cuasiexperimental de nuestra investigación refuerza las conclusiones de dichas investigaciones.

En cuanto a nuestra segunda hipótesis, podemos concluir que se constata la existencia de una relación entre una mayor presencia contextual –latente– de la lengua minoritaria y el desarrollo de un cambio actitudinal más significativo tras el inicio de su estudio en la escuela. El vínculo encontrado entre un mayor contacto con la lengua minoritaria y el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta guarda coherencia con el marco teórico de nuestra investigación (Baldaquí, 2006; Cenoz, 2001; Etxevarría, 1995; Lasagabaster y Huguet, 2007), así como con los trabajos previos realizados por Campos (2018) con población adulta altoaragonesa y con maestros en formación (Campos, 2019c).

Por lo que respecta a la interpretación de las actitudes mostradas por el alumnado hacia la lengua minoritaria, consideramos también oportuno subrayar las aportaciones de Blas Arroyo (1995), quien apunta que en las investigaciones realizadas bajo la técnica de pares ocultos se constata una tendencia a evaluar a las variedades lingüísticas no prestigiosas de forma menos favorable que aquellas que cuentan con mayor prestigio, en lo que respecta a la dimensión del *estatus socioeconómico*. Sin embargo, en nuestro estudio no se da este caso ni en la situación previa ni en la posterior a la introducción del aragonés, pues en esta dimensión encontramos unas puntuaciones neutras con tendencia favorable entre todo el alumnado. A la luz de estos resultados, podríamos encontrarnos ante una evolución de las representaciones lingüísticas de la población altoaragonesa más joven, orientada a la superación de los prejuicios que tradicionalmente han existido entre una parte de la sociedad respecto al hablante de aragonés, caracterizado desde el imaginario homogeneizante del supremacismo lingüístico español bajo un perfil rural y escasamente cualificado (Gimeno, 2019). Además, partiendo de las aportaciones de Campos (2018), esta situación podría asociarse a la existencia de una conciencia sobre la existencia latente del aragonés y un impacto de este hecho en la identidad lingüística del alumnado, al asociarse el idioma a sus antepasados desde una dimensión afectiva. En cualquier caso, la validación de esta hipótesis requeriría de la ampliación de nuestra investigación con un estudio de naturaleza cualitativa, línea que consideramos que abre el trabajo presentado.

Finalmente, consideramos que la investigación desarrollada aporta algunas evidencias de interés para el diseño de actuaciones de planificación lingüística en el ámbito educativo del territorio de influencia histórica reciente de la lengua aragonesa.

En primer lugar, podemos constatar que la introducción de la enseñanza del aragonés no supone un perjuicio en lo que respecta a la valoración del resto de lenguas adicionales estudiadas por el alumnado de Educación Primaria. Es más, los resultados parecen apuntar a una mejora de las actitudes hacia el idioma extranjero estudiado de forma mayoritaria en esta etapa, el inglés, y a un mantenimiento de las actitudes hacia la segunda lengua extranjera, el francés, cuyo estudio se incorpora de forma anticipada precisamente en el ciclo en el que se encontraban nuestros participantes.

Por otra parte, es relevante subrayar la existencia de valoraciones prácticamente favorables hacia el aragonés entre el alumnado perteneciente al territorio donde existe una latencia de la lengua propia, así como de un impacto de su enseñanza –en términos de actitudes– significativamente más positivo en estos contextos. De este modo, y considerando su debilitada situación (Moseley, 2010), que precisa de una urgente implementación de políticas orientadas ya no tanto a su mantenimiento sino a su recuperación, parece oportuno que la actual apuesta del gobierno autonómico por la instrucción en las lenguas extranjeras (Liberal, 2013) se extienda también a la propia en el territorio del Alto Aragón bajo modelos integradores fundamentados en la educación multilingüe; lo cual garantizaría el cumplimiento de las recomendaciones europeas (Beacco y Byram, 2007; Bernaus, 2007; Camilleri, 2007; Candelier, 2012), contribuyendo a la salvaguarda de la lengua propia y al desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe del alumnado.

REFERENCIAS

- Agheyisi, R., y Fishman, J. (1970). Language Attitudes Studies. A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.
- Alcorta, P. (2000). Estudi sociolingüístic en Candás. Resultaos d'una encuesta. *Lletres Asturianas*, 75, 7-26.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldaquí, J. (2006). *La percepció de la vitalitat etnolingüística pels jòvens de l'Alcantí*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Baquedano, P., Edo, J., y Garcés J. (2020). *Informe 2020 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón. Curso 2018-2019*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón.
- Beacco, Jean Claude, y Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Bellido, T. (2018). Estudio de los niveles de uso, valoración y actitudes lingüísticas hacia la lengua asturiana que muestran los futuros maestros. Implicaciones

- educativas y curriculares. Tesis de Doctorado. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Benítez, M. (2015). (De)construyendo o marco legislativo de la muestra oficial de l'aragonés. *Luenga & fablas*, 19, 39-44.
- Bernaus, M. (Coord.). (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Blas Arroyo, J. (1995). De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas. *Sintagma*, 7, 29-41.
- Camilleri, A. (Coord.). 2007. *Promoting linguistic diversity and whole school development*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Campos, I. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.
- Campos, I. (2019a). 20 años de aragonés en la Educación Infantil y Primaria, ¿hacia su normalización en la escuela? En F. Nagore y J. Giralt (Eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 241-272). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I. (2019b). Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 103-121.
- Campos, I. (2019c). No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-24.
- Candellier, M. (Coord.). 2012. *FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to language and culture. Competence and resources*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language Attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Consejo de Europa. (1992). Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf. [Consulta: 17/03/2020].
- Eito, A. y Marcuello, C. (2020). *El futuro del aragonés. Un análisis prospectivo y social*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Etxevarría, M. (1995). Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. En *Actes del simposi de demolingüística. III trobada de sociolingüistes catalans* (pp. 119-125). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Extra, G, y Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe. Trends in policies and prac-*

- tices for multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falcón, P, y Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población aháninka y bajo chirani. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Fernández-Salgado, A., Loredó-Gutiérrez, X., Casares-Berg, H., Suárez-Fernández, I., González-González, M., Rodríguez-Neira, M., Dosil-Maceira A., Pérez-Vilariño, P., Pereiro-Rozas A., y Real-Deus, E. (2002). Deseño de medidas para mellora-las actitudes cara ó galego e incrementa-lo seu uso. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. Disponible en: http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02hivern/internacional/galego1_4.htm. [Consulta: 17/03/2020].
- Garrett, P, Coupland, N., y Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gimeno, C. (2019). Neohablantes de aragonés: retrato de un colectivo estratégico en la revitalización. En F. Ramallo, E. Amorrotu y M. Puigdevall (Eds.), *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español* (pp. 89-109). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- González-Martínez, J. (2012). Educación Bilingüe y actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel). *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 2, 25-43.
- González-Riaño, X., y San Fabián, J. (1996). *La escolarización de la lengua asturiana. Su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres del Camín: Editora del Norte.
- Huguet, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, Á. (2005). Actitudes lingüísticas de los escolares de Aragón. Avance de los primeros resultados. *Alazet*, 17, 69-94.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á., y Suïls, J. (1998). *Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera calano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D., y Huguet, Á. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liberal, M. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. *Fórum Aragón*, 10, 6-9.

- López, J. (2018). Política lingüística en Aragón: estado de la cuestión. En J. Giralt, y F. Nagore (Eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 208-229). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- Ninyoles, R. (1971). *Idioma y prejudici*. Palma de Mallorca: Moll.
- Nagore, F. (2011). Sobre el proceso de normativización del aragonés moderno. En Euskaltzaindia (Ed.), *Pirinioetako hizkuntzak: oraina eta lehena* (pp. 587-611). Bilbao: Euskaltzaindia.
- Ó Rigáin, P. (2008). Language attitudes and minority languages. En J. Cenoz y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 6: Knowledge about language* (pp. 329-341). Londres: Springer.
- Palacios, A., Pinilla, V., y Sáez, L. (2017). Informe sobre la despoblación en Aragón 2000-2016: tendencias, datos y reflexiones para el diseño de políticas. Zaragoza: Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales.
- Portolés, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: an analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Ribera, P., y Costa, A. (2013). La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán. Qué dicen los alumnos y cómo lo dicen. En J. Dolz e I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 147-168). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Siguán, M., y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.