



INSTITUTO DE ESTUDIOS
ALTOARAGONESES
Diputación de Huesca

ÚLTIMOS NÚMEROS DE LA COLECCIÓN

19. José Antonio Llanas Almudébar, *La pequeña historia de Huesca. Glosas, I* (1996).
20. José M.^a Satué Sanromán, *Semblanzas de Escartín* (1997).
21. José M.^a Ferrer Salillas y M.^a Ángeles Abió Zamora, *Angüés. Historia, vida y costumbres de una villa del Somontano oscense* (1998).
22. Francisco Castellón Cortada, *Santa María de Valdeflores y San Miguel, las dos parroquias de Benabarre* (1998).
23. Ester Sabaté Quinquillá (coord.), *Albelda, la vida de la villa* (1999).
24. Jeanine Fribourg, *Fiestas y literatura oral en Aragón (El dance de Sariñena y sus relaciones con los de Sena, Lanaja y Leciñena)* (2000).
25. Chabier Tomás Arias, *El aragonés del Biello Sobrarbe* (1999).
26. Ramon Vives i Gorgues, *Costumari de Castellonroi (Ànima d'un poble)* (2001).
27. Mariano Constante, *Crónicas de un maestro oscense de antes de la guerra* (2001).
28. M.^a Celia Fontana Calvo, *La iglesia de San Pedro el Viejo y su entorno. Historia de las actuaciones y propuestas del siglo XIX en el marco de la restauración monumental* (2003).
29. Ignacio Almudévar Zamora, *Retablo del Alto Aragón en el último tercio del siglo XX (artículos, charlas y conferencias)* (2005).
30. M.^a Dolores Barrios Martínez y Pilar Alcalde Arántegui (eds.), *Antonio Durán Gudiol y la prensa escrita (artículos)* (2005).
31. Ramón Lasaosa Susín (ed.), *Enrique Capella. Folclore y tradición* (2006).

Este libro analiza las actitudes de **los escolares** ante las lenguas propias de Aragón (**aragonés, castellano y catalán**) y dos de las lenguas extranjeras más próximas a la sociedad aragonesa (**francés e inglés**). El estudio se llevó a cabo con una muestra representativa de los centros de ESO ubicados en el territorio aragonés que, a la luz de los resultados obtenidos, también en esta cuestión dista mucho de ser homogéneo. A nuestro entender, la escasez de investigaciones que incidan sobre las actitudes lingüísticas en Aragón justifica plenamente el esfuerzo invertido, pero la necesidad de la tantas veces postergada Ley de Lenguas de Aragón ha sido, en definitiva, el mayor acicate para aproximarnos a las perspectivas futuras de nuestro patrimonio lingüístico y cultural desde la óptica de los que hoy son el futuro y pronto serán el presente en nuestra Comunidad: los escolares aragoneses.

Ángel Huguet Canalís

Plurilingüismo y escuela en Aragón

Ángel Huguet Canalís



ÁNGEL HUGUET CANALÍS (Belver, 1958) estudió en el Instituto Ramón J. Sender de Fraga y se diplomó en Magisterio en Huesca (1979). Licenciado en Psicología (Barcelona, 1987) y en Pedagogía (UNED, 1992), obtuvo el título de doctor en ambas especialidades en las Universidades de Lérida (1994) y Oviedo (2001). Actualmente es profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lérida, y responsable de la línea de investigación «Plurilingüismo, interculturalidad y educación». Su interés por la enseñanza bilingüe, el aprendizaje de segundas lenguas, la psicolingüística y la sociolingüística le ha llevado a dirigir numerosos proyectos y a participar en múltiples conferencias y congresos.

Sus trabajos, publicados en prestigiosas revistas nacionales e internacionales, han recibido el reconocimiento de la comunidad científica en convocatorias como los Premios de Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1994), el Premio Antoni M. Badia i Margarit de la Generalitat de Cataluña (1997), el Premio 6 de Noviembre a la Normalización Lingüística en la Franja Oriental de Aragón (IEBC-IEA, 2001) o los Premios Nacionales a la Investigación Educativa del MEC (2003).

Plurilingüismo y escuela



PLURILINGÜISMO Y ESCUELA
EN ARAGÓN

PLURILINGÜISMO Y ESCUELA EN ARAGÓN

UN ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES ANTE LAS LENGUAS ARAGONESAS
(ARAGONÉS, CASTELLANO Y CATALÁN) Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS

ÁNGEL HUGUET CANALÍS



**INSTITUTO DE ESTUDIOS
ALTOARAGONESES**
Diputación de Huesca

Huguet Canalís, Ángel

Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras / Huguet Canalís, Ángel.

— Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2006. — 140 p. 21 cm (Cosas Nuestras; 32)

ISBN: 84-8127-174-8

1. Multilingüismo – Aragón. 2. Aragón – Lenguas – Enseñanza
I. Título

37: 81'246.2 (460.22)

© Ángel Huguet Canalís

© De la presente edición,

Instituto de Estudios Altoaragoneses

1.ª edición, 2006

Colección: Cosas Nuestras, n.º 32

Director de la colección: Carlos Garcés Manau

Comité editorial: Julio Alvira Banzo, Ramón Lasaosa Susín
y Antonio Turmo Arnal

Diseño: José Luis Jiménez Cerezo

Coordinación editorial: Teresa Sas Bernad

Corrección: Ana Bescós García

Traducción al aragonés («Presentación»): Francho Nagore Laín

Fotografía de cubierta: Enrique Satué Oliván

Instituto de Estudios Altoaragoneses

(Diputación Provincial de Huesca)

Parque, 10. 22002 Huesca, España

Tel.: 974 294 120. Fax: 974 294 122

e-mail: iea@iea.es

Dirección de Internet: <http://www.iea.es>

Impreso en España

Imprime: Gráficas Alós. Huesca

ISBN: 84-8127-174-8

DL: HU. 98/2006

Mi amigo francés tenía desde hace mucho tiempo la idea errónea de que Estados Unidos era un país monolingüe en el que se hablaba inglés y había unas pocas minorías lingüísticas en rápida desaparición. Un día dimos una vuelta de camino al trabajo para mostrarle la gran diversidad lingüística que puede encontrarse en una ciudad americana, en este caso Boston.

Cuando íbamos a la parada del autobús, pasamos junto a un grupo de niños haitianos que jugaban a la pelota y se hablaban en criollo haitiano. En el autobús a Cambridge, nos sentamos junto a un americano armenio de Waltham que leía uno de los dos periódicos armenios que aparecen cada día en el área de Boston. Caminando por la calle Cambridge, nos encontramos durante un trecho en una pequeña Portugal: la gente hablaba portugués, las tiendas vendían productos portugueses, los restaurantes ofrecían platos típicos de esa tierra y los niños corrían a la escuela donde estudiaban programas bilingües. Continuamos nuestro recorrido y fuimos a desayunar al North End en Boston. Ahora nos hallábamos en Italia. Estaba teniendo lugar una procesión en honor a un santo, un grupo de ancianos de habla italiana jugaba a las cartas a la sombra de un árbol y los comerciantes ponían en los escaparates comida fría y quesos. Los anuncios en las paredes estaban en italiano y, cuando entramos en una pastelería, todos los clientes hablaban esa lengua. Desde el North End, caminamos varias manzanas hasta Chinatown, cuyos habitantes hablan en chino. Las señales de la calle están en chino e inglés, la escuela es bilingüe y hay tiendas, clubs y templos chinos. Como ya no teníamos tiempo decidimos no visitar Dorchester, donde hay una numerosa población haitiana de habla criolla, y cruzamos rápidamente South Boston, donde viven muchos americanos hispanos. Luego llegamos a la universidad donde trabajo, que acoge a estudiantes de treinta países extranjeros además de su población de estudiantes americanos. En el laboratorio, emprendimos nuestro trabajo diario en un proyecto de investigación sobre otra lengua que se emplea de modo activo en los Estados Unidos, el Lenguaje de Signos Americano, la lengua manual-visual de muchos americanos sordos. (Grosjean, 1982: 42-43)

PRESENTACIÓN

As soziedaz mudernas, entre atras trazas, se carauterizan por a suya eterocheneidá sozial, cultural e lingüística. En relación con ixo, como ye bien conoxito, os sistemas educatibos se configuraron istoricamén como instituzions destinadas á conseguir a omocheneidá cultural e lingüística d'os Estados-Nación. Con independenzia d'o suyo mayor u menor esito, parixe claro que os suyos ochetibos no se cumplieron en a suya totalidá, e ixa constatación, chunto con a progresiba sustitución d'o Estado-Nación por o Estado de Dreito, ha feito naxer en a soziedá nuevas ideyas en as cuals a eterocheneidá cultural, lingüística e d'identidá no ye bista como una «anomalía» u «anacronismo» que cal acotolar, sino como cualcosa positiba. Manimenos, ixo no ye barracheta que continen esistindo lumerosas resistenzias ta azeutar a pluralidá *de facto* que existe en as nuestras soziedaz.

A escuela no ye allena á ixo feito e, anque en bels casos asume a pluralidá esistén (por exemplo, l'afirmación d'os nuevos *curricula* promobitos dende a Reforma Educatiba, seguntes a cuala s'ha de fer una baluración positiba e se debe dar á conoxer a reyalidá plurilingüe e pluricultural d'España), en otros, como en o caso d'as minorías probeniens d'a inmigración estra-comunitaria, se refusa y, en cheneral, se tiende á proclamar una pulitica asimilazionista (baxo ro retulo d'a integración), seguntes a cuala de o que se trata ye d'incorporar sin más á istas nuevas presonas á o patrón cultural e lingüístico mayoritario.

Asinas, á despeito d'os esforzos d'innobación educatiba d'as zagueras añadas, o tratamento d'a dibersidá, en cheneral, continua

estando problematico. A inercia d'una escuela uniformizadera que debe tratar á toda ra chen d'igual traza tien encara un gran peso e no se remata de capir ixo que a soziolochía d'a educazi3n proclama dende antis más: as baluras que trasmite a escuela no tienen guaire que beyer con un suposato «unibersalismo» uniformizador que ferá feliz á ra umanidá, sino que trasmite as baluras que predominan en una soziedá y en un momento istorico determinato e, por tanto, aquers que premiten «reproduzir» (en terminos de Bordieu) as diferenzias e as formas de poder existens.

En o caso d'a dibersidá lingüística, o notable creximiento que en as zagueras añadas ha tenito ro estudio d'o bilingüismo, ha recutito en o suyo millor conoximiento e, como consecuencia, en l'amilloramiento d'o suyo tratamiento educatibo. O desembolicamiento d'a sicolochía cognitiba e o suyo enfasis en o estudio d'o lenguache, a nezesidá e o progreso d'a educazi3n bilingüe, as nezesidaz deribatadas de as propias relazi3ns internazi3nals, ezetra, han configurato á o bilingüismo, e por estensi3n á ra educazi3n bilingüe, como una demba de treballu importán e prometadera. Con tot e con ixo, a consecuencia más acobaltable que podemos deduzir d'os treballos feitos ye a irrelebancia (si eszeptamos que o bilingüe ye capaz d'utilizar más d'una luenga) d'o prozesu, siempre y cuan as condizi3ns sozials e curriculars sigan favorables. En ixo sentito, no se puede capir o bilingüismo indibidual sin fer referencia á o bilingüismo sozial, e gran parti d'os temas que trataremos, dende os más sicolochicos enta os más educatibos, en zaguer terminu, han de parar cuenta d'a funzi3n e de l'uso d'as luengas que charra o bilingüe en a soziedá, asinas como as autituz desembolicatas enta ellas. D'ista traza, a biella discusi3n sobre os efeutos positibos u negativos d'o bilingüismo e a educazi3n bilingüe actualmén troba a respuesta más en fautors sozials e curriculars que en fautors indibiduais. Ziertamén, o feito de poseer más d'un estrumento lingüístico ta regular o propio comportamiento ye positibo dende o punto de bista indibidual, pero difizilmén amanexerá ixa abantalla, á ro menos ta una parti d'os bilingües, si sozialmén se priorizan as funzi3ns d'una luenga sobre as de l'atra. En definitiba, encara que ye importán o estudio sicolochico d'o indibiduo bilingüe, no debemos olvidar que o bilingüe, como tot ser umano, ye un ser sozial, con as

implicazions que carrea iste feito en l'ambito educatibo.

Dende ista perspeutiba, cada día con más intensidá, o estudio d'a luenga u luengas presens en una soziedá alquiere relebanzia tanto ta ra propia soziedá, en cheneral, como ta ra educazi3n, en particular. Cualsiquier escolar s'apercaza ascape de que tanto dende a escuela como dende a familia u dende cualsiquier ambito d'a soziedá en a que abita, se fan balurazions respeito á ras luengas que l'arredolan; e si ixo ye indudable en situazions de contauto entre luengas, tamién lo ye entre aquers coleutibos que s'identifican como monolingües e que difizilmén pueden bibir d'espaldas ta un mundo global como ye o mundo en o que i somos capuzatos. En tal contesto, as informazions e os conoximientos rezibitos serán catalizatos por o indibido e deribarán en o establimento d'una serie d'autituz enta ras diferens luengas, enta os grupos que las fablan y, en zagueras, enta o suyo aprendizache.

A consecuenzia dreita ye que ta cambos tan dibersos como a sicolochía, a soziolochía, a pedagoghía, l'antropolochía, a filolochía, ezetra, e, profes, ta ra pulitica, o estudio d'as autituz lingüísticas aiga alquirito un enorme intrés. Ye platero que á ixa zercustanzia no ye allena a situazi3n mundial, que faborexe a esistenzia unisona de fenomenos que parixen muito alexatos, pero que en reyalidá son complementarios, como a rechionalizazi3n e a internacionalizazi3n (Hoffmann, 1998). Ta o nuestro intrés, ditos fenoménos se traduzen en que de bez que se tiende a dinificar e faborexer as clamatas luengas minoritarias, denguno no mete en duda l'amenister d'enamplar o nuestro conoximiento en beluna d'as luengas estrancheras más internacionals. Y encara más, por o que respauta á os sistemas educatibos, cada día ye más frecuén trobar modelos d'amostranza bilingüe u plurilingüe en os que barias luengas comparten o *curriculum* escolar e á trabiés d'istas se beiculan os prozesos d'amostranza/aprendizache.

Por atro costato, como ye conoxito, una carauteristica fundamental d'Europa ye a suya dibersidá cultural e lingüística. Antiparti d'as luengas consideratas ofizials por os Estados que la configuran, debemos parar cuenta en as tradizionalmén asentatas en o continén e, cada día más, as que son plegatas enta nusatros en tiempos más reziens d'a man d'os inmigrans (Huguet y Janés, 2005). Tot ixo ha

recutito en un mosaico lingüístico á o que o Pauto de Maastricht, concretamén en l'artículo 128, ha respondito con o *desideratum* de contribuir á o mantenimiento d'as bariedaz rechionals e á o desembolicamiento d'as culturas d'os países miembros, aspecto ta o que l'aprendizache d'atras luengas comunitarias resulta fundamental.

Pero, como muito bien señala Williams (1994), alquirir una segunda luenga (L2) no solo implica l'aprendizache d'una serie de reglas gramaticals u abilidadz lingüísticas, sino una alterazi3n d'a propia imachen d'o fablador e l'adozi3n de nuebos comportamientos sozials e culturals, o que impribablemén produze un impauto sinificatibo en a naturaleza sozial de l'aprendiz. Dito d'atra traza, l'aprendizache d'una L2 no ye cualcosa neutra, sino que comporta incorporar tamién trazas cognitibas e de comportamiento d'atro grupo sozial, coleutibo que se sirbe d'ella como fautor determinán en a estructurazi3n d'a suya propia identidá e, o que ye más importán, ta trasmitir-la á trabiés d'as chenerazi3ns (Lasagabaster, 2003).

Á partir d'ixo, ye fázil capir por qué as situazi3ns de multilingüismo leban implizitos rozes impribables que afeutan de traza dreita á ras autituz lingüísticas mesas de manifesto por os indibidos e os coleutibos sozials, e por ixo o suyo estudio se fa inescusable si queremos replacar e amillorar a nuestra soziedá. Antipartí, muitas rechiras han feito beyer a relazi3n esistén entre as autituz enta una determinada luenga e o grau de competencia en ista (Baker, 1992; Morgan, 1993), por o que l'analís de as autituz lingüísticas, amás d'estar relebán en pulitíca e planificazi3n lingüística, ye fundamental en cualsiquier situazi3n d'amostranza e aprendizache de luengas.

Clabatos en iste contesto, ye como amanexe o trebello de rechira que agora presentamos. O chiquet lumero d'estudios sobre analís de as autituz lingüísticas de os escolars, prauticamén inesistens en Aragón, e o que parixe inminén Fuero de Luengas d'Arag3n, d'aluerdo con o programa presentato ta ra presén lechislatura en a imbestidura como presidén d'o Gubierno d'Arag3n de Marcelino Iglesias, son os feitos que han dato ra empenta definitiba á iste trebello que preba d'amanar-nos ta ras perspeutibas d'o nuestro patrimonio lingüístico á trabiés de l'analís d'as autituz debán d'as luengas en presencia por parti de qui güei son o futuro e luego serán o presén en a nuestra Comunidá: os escolars aragoneses.

PRESENTACIÓN

Las sociedades modernas, entre otros rasgos, se caracterizan por la heterogeneidad social, cultural y lingüística. En relación con ello, como es sabido, los sistemas educativos se configuraron históricamente como instituciones destinadas a conseguir la homogeneidad cultural y lingüística de los Estados-Nación. Independientemente de su mayor o menor éxito, parece claro que sus objetivos no se cumplieron en la totalidad y tal constatación, junto a la progresiva sustitución del Estado-Nación por el Estado de Derecho, ha suscitado en la sociedad nuevas ideas en las que la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad no es vista como una «anomalía» o «anacronismo» que se debe suprimir, sino como algo positivo. Sin embargo, ello no es óbice para que continúen existiendo numerosas resistencias para aceptar la pluralidad de facto que existe en nuestras sociedades.

La escuela no es ajena a tal hecho y, si bien en algunos casos asume la pluralidad existente (por ejemplo, la afirmación de los nuevos currículos promovidos desde la Reforma Educativa, según la cual se ha de hacer una valoración positiva y se debe dar a conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España), en otros, como en el caso de las minorías provenientes de la inmigración extracomunitaria, se rechaza y, en general, se tiende a proclamar una política asimilacionista (bajo el rótulo de la integración) según la cual de lo que se trata es de incorporar sin más a estas nuevas personas al patrón cultural y lingüístico mayoritario.

Así, a pesar de los esfuerzos de innovación educativa de los últimos años, el tratamiento de la diversidad, en general, continúa siendo problemático. La inercia de una escuela uniformadora que debe tratar de igual forma a todo el mundo tiene todavía un gran peso y no se acaba de entender aquello que la sociología de la educación proclama de antaño: los valores que transmite la escuela tienen poco que ver con un supuesto «universalismo» uniformador que hará feliz a la humanidad, sino que transmite los valores dominantes en una sociedad y en un momento histórico determinado y, por tanto, aquellos que permiten «reproducir» (en términos de Bourdieu) las diferencias y las formas de poder existentes.

En el caso de la diversidad lingüística, el notable incremento que en los últimos años ha tenido el estudio del bilingüismo ha revertido en su mejor conocimiento y, consecuentemente, en la mejora de su tratamiento educativo. El auge de la psicología cognitiva y su énfasis en el estudio del lenguaje, la necesidad y el progreso de la educación bilingüe, las necesidades derivadas de las propias relaciones internacionales, etcétera, han configurado al bilingüismo, y por extensión a la educación bilingüe, como un área de trabajo importante y prometedor. Sin embargo, la consecuencia más notable que podemos deducir de los trabajos realizados es la irrelevancia (si exceptuamos que el bilingüe es capaz de utilizar más de una lengua) del proceso siempre y cuando las condiciones sociales y curriculares sean favorables. En tal sentido, no se puede entender el bilingüismo individual sin referirse al bilingüismo social y gran parte de los temas a tratar, desde los más psicológicos a los más educativos, en último término, deben tener en cuenta la función y el uso de las lenguas que habla el bilingüe en la sociedad, así como las actitudes desarrolladas hacia ellas. De este modo, la vieja discusión sobre los efectos positivos o negativos del bilingüismo y la educación bilingüe, actualmente, encuentra la respuesta más en factores sociales y curriculares que en factores individuales. Ciertamente, el hecho de poseer más de un instrumento lingüístico para regular la propia conducta es positivo desde el punto de vista individual, pero difícilmente aparecerá esa ventaja, al menos para una parte de los bilingües, si socialmente se priman las funciones de una lengua sobre las de la otra. En definitiva, aún siendo importante el estudio psicológico del individuo bilingüe,

no debemos perder de vista que el bilingüe, como todo ser humano, es un ser social, con las implicaciones que conlleva este hecho en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, cada día con mayor intensidad, el estudio de la lengua o lenguas presentes en una sociedad adquiere relevancia tanto para la propia sociedad, en general, como para la educación, en particular. Cualquier escolar se apercibe muy pronto de que tanto desde la escuela como desde la familia o desde cualquier ámbito de la sociedad que habita, se llevan a cabo valoraciones respecto a las lenguas que le rodean; y si ello es indudable en situaciones de contacto entre lenguas, también lo es en aquellos colectivos que se identifican como monolingües y que difícilmente pueden vivir de espaldas a un mundo global como este en el que estamos inmersos. En tal contexto, las informaciones y los conocimientos recibidos serán catalizados por el individuo y derivarán en el establecimiento de una serie de actitudes hacia las distintas lenguas, los grupos que las hablan y, en última instancia, su aprendizaje.

La consecuencia directa es que para campos tan diversos como la psicología, la sociología, la pedagogía, la antropología, la filología, etcétera, y por supuesto para la política, el estudio de las actitudes lingüísticas haya adquirido un enorme interés. Evidentemente, a tal circunstancia no es ajena una coyuntura mundial que favorece la existencia unísona de fenómenos que parecen tan alejados, pero que en realidad son complementarios, como la regionalización y la internacionalización (Hoffmann, 1998). Para nuestro interés, dichos fenómenos se traducen en que, a la vez que se tiende a dignificar y favorecer a las denominadas lenguas minoritarias, nadie pone en duda la necesidad de ampliar nuestro conocimiento en alguna de las lenguas extranjeras más internacionales. Y todavía más, por lo que respecta a los sistemas educativos, cada día es más frecuente encontrar modelos de enseñanza bilingüe o plurilingüe en los que varias lenguas comparten el currículum escolar y a través de ellas se vehiculan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, como es bien sabido, una característica fundamental de Europa es su diversidad cultural y lingüística. Además de las lenguas consideradas oficiales por los Estados que la configuran, debemos tener en cuenta aquellas tradicionalmente asentadas en

el continente y, cada día más, las que han llegado a nosotros de manera más reciente a través de la inmigración (Huguet y Janés, 2005). Ello ha revertido en un mosaico lingüístico al que el Tratado de Maastricht, concretamente en su artículo 128, ha respondido con el desiderátum de contribuir al mantenimiento de las variedades regionales y el desarrollo de las culturas de los países miembros, aspecto para el que el aprendizaje de otras lenguas comunitarias resulta fundamental.

Pero, como muy bien señala Williams (1994), adquirir una segunda lengua (L2) no solo implica el aprendizaje de una serie de reglas gramaticales o habilidades lingüísticas sino también una alteración de la propia imagen del hablante y la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales, lo que irremediamente produce un impacto significativo en la naturaleza social del aprendiz. Dicho de otro modo, el aprendizaje de una L2 no es algo neutro, sino que comporta el incorporar también rasgos cognitivos y comportamentales del otro grupo social, colectivo que se sirve de ella como factor determinante en la estructuración de su propia identidad y, lo que es más importante, para trasmitirla a través de las generaciones (Lasagabaster, 2003).

A partir de aquí, es fácil comprender por qué las situaciones de multilingüismo llevan implícitos roces inevitables que afectan de manera directa a las actitudes lingüísticas puestas de manifiesto por los individuos y los colectivos sociales, y por ello su estudio se hace inevitable si queremos comprender y mejorar nuestra sociedad. Por otra parte, innumerables investigaciones han evidenciado la relación existente entre las actitudes hacia una determinada lengua y el grado de competencia lingüística adquirido en ella (Baker, 1992; Morgan, 1993), por lo que el análisis de las actitudes lingüísticas, además de ser relevante en política y planificación lingüística, resulta fundamental en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Situados en este contexto es como aparece la investigación que ahora presentamos. La escasez de estudios que analicen las actitudes lingüísticas de los escolares, prácticamente inexistentes en Aragón, y la que parece inminente Ley de Lenguas de Aragón, de acuerdo con el programa presentado para la presente legislatura en la investidura como presidente del Gobierno aragonés de Marcelino Iglesias, han

dado el impulso definitivo a este trabajo, que pretende aproximarnos a las perspectivas de nuestro patrimonio lingüístico a través del análisis de las actitudes ante las lenguas en presencia por parte de los que hoy son el futuro y pronto serán el presente en nuestra Comunidad: los escolares aragoneses.

PRESENTACIÓ

Les societats modernes, entre d'altres trets, es caracteritzen per la seva heterogeneïtat social, cultural i lingüística. En relació a tot això, com és ben sabut, els sistemes educatius es van configurar històricament com a institucions destinades a aconseguir l'homogeneïtat cultural i lingüística dels Estats-Nació. Independentment del seu major o menor èxit, sembla clar que els seus objectius no es van aconseguir al cent per cent i tal constatació, juntament amb la progressiva substitució de l'Estat-Nació per l'Estat de Dret, ha suscitat a la societat noves idees en les quals l'heterogeneïtat cultural, lingüística i d'identitat no és vista com una «anomalia» o «anacronisme» que s'ha de suprimir, sinó com quelcom de positiu. Malgrat tot, això no és un obstacle perquè continuïn existint nombroses resistències per acceptar la pluralitat de facto que existeix a les nostres societats.

L'escola no és aliena a tot això i, si bé en alguns casos assumeix la pluralitat existent (per exemple, l'afirmació dels nous currícula promoguts des de la Reforma Educativa segons la qual s'ha de fer una valoració positiva i s'ha de donar a conèixer la realitat plurilingüe i pluricultural d'Espanya), en d'altres, com en el cas de les minories provinents de la immigració extracomunitària, es refusa i, en general, es tendeix a proclamar una política assimilacionista (sota el rètol de la integració) segons la qual del que es tracta és d'incorporar sense més aquestes noves persones al patró cultural i lingüístic majoritari.

Així, malgrat els esforços d'innovació educativa dels últims anys, el tractament de la diversitat, en general, continua sent problemàtic. La inèrcia de l'escola uniformadora que ha de tractar d'igual forma

tothom té encara un gran pes i no s'acaba d'entendre allò que la sociologia proclama des de fa temps: els valors que transmet l'escola tenen poc a veure amb un suposat «universalisme» uniformador que farà feliç la humanitat, sinó que transmet els valors dominants en una societat i en un moment històric determinat i, per tant, aquells que permeten «reproduir» (en termes de Bourdieu) les diferències i les formes de poder existents.

En el cas de la diversitat lingüística, el notable increment que en els últims anys ha tingut l'estudi del bilingüisme ha revertit en el millor coneixement d'aquesta i, consegüentment, en la millora del seu tractament educatiu. El desenvolupament de la psicologia cognitiva i la seva èmfasi en l'estudi del llenguatge, la necessitat i el progrés de l'educació bilingüe, les necessitats derivades de les relacions internacionals, etcètera, han configurat el bilingüisme, i per extensió l'educació bilingüe, com una àrea de treball important i prometedora. Malgrat això, la conseqüència més notable que podem deduir dels treballs duts a terme és la irrellevància (si exceptuem que el bilingüe és capaç d'utilitzar més d'una llengua) del procés sempre i quan les condicions socials i curriculars siguin favorables. En tal sentit, no es pot entendre el bilingüisme individual sense referir-se al bilingüisme social i, en gran part dels temes que tractarem, des dels més psicològics als més educatius, en darrer terme, s'han de tenir en compte la funció i l'ús de les llengües que parla el bilingüe en la societat, així com les actituds desenvolupades cap a elles. D'aquesta manera, la vella discussió sobre els efectes positius o negatius del bilingüisme i l'educació bilingüe, actualment, troba la resposta més en factors socials i curriculars que en factors individuals. Certament, el fet de posseir més d'un instrument lingüístic per regular la pròpia conducta és positiu des del punt de vista individual, però difícilment apareixerà aquest avantatge, almenys per una part dels bilingües, si socialment es prioritzen les funcions d'una llengua sobre les d'una altra. En definitiva, tot i que l'estudi psicològic de l'individu bilingüe és important, no hem de perdre de vista que el bilingüe, com tot ser humà, és un ser social, amb les implicacions que comporta aquest fet en l'àmbit educatiu.

Des d'aquesta perspectiva, cada dia amb més intensitat, l'estudi de la llengua o llengües presents en una societat adquireix rellevància

tant per a la pròpia societat, en general, com per a l'educació, en particular. Qualsevol escolar s'adona molt aviat que, tant des de l'escola com des de la família o des de tots els àmbits de la societat on habita, es fan valoracions respecte a les llengües que l'envolten; i si això és indubtable en situacions de contacte entre llengües, també ho és entre aquells col·lectius que s'identifiquen com a monolingües i que difícilment poden viure d'esquena a un món global com aquest on estem immersos. En aquest context, les informacions i els coneixements rebuts seran catalitzats per l'individu i derivaran en l'establiment d'una sèrie d'actituds envers les diferents llengües, els grups que les parlen i, en última instància, el seu aprenentatge.

La conseqüència directa és que per a camps tan diversos com la psicologia, la sociologia, la pedagogia, l'antropologia, la filologia, etcètera, i per suposat per a la política, l'estudi de les actituds lingüístiques hagi assolit un enorme interès. Evidentment, a tal circumstància no és aliena una conjuntura mundial que afavoreix l'existència unisonant de fenòmens que poden parèixer molt allunyats, però que en realitat són complementaris, com la regionalització i la internacionalització (Hoffmann, 1998).

Per al nostre interès, aquests fenòmens es tradueixen en el fet que al mateix temps que es tendeix a dignificar i afavorir les anomenades llengües minoritàries, ningú no posi en dubte la necessitat d'ampliar el nostre coneixement d'alguna de les llengües estrangeres més internacionals. I encara més, pel que fa als sistemes educatius, cada dia és més freqüent trobar-nos models d'ensenyament bilingüe o plurilingüe en els quals diferents llengües comparteixen el currículum escolar i a través d'aquestes es vehiculen els processos d'ensenyament/aprenentatge.

D'altra banda, com és ben sabut, una característica fonamental d'Europa és la seva diversitat cultural i lingüística. A més a més de les llengües considerades oficials pels Estats que la configuren, hem de tenir en compte les tradicionalment establertes al continent i, cada dia més, les que han arribat a nosaltres recentment de la mà dels immigrants (Huguet i Janés, 2005). Tot plegat ha revertit en un mosaic lingüístic al qual el Tractat de Maastricht, concretament en l'article 128, ha donat resposta amb el desideràtum de contribuir al manteniment de les varietats regionals i al desenvolupament de les

cultures dels països membres, aspecte per al qual l'aprenentatge de les llengües comunitàries és fonamental.

Però, com molt bé assenyala Williams (1994), l'adquisició d'una segona llengua (L2) no només implica l'aprenentatge d'una sèrie de regles gramaticals o habilitats lingüístiques, sinó una alteració de la pròpia imatge del parlant i l'adopció de nous comportaments socials i culturals, la qual cosa irremeiablement produeix un impacte significatiu en la natura social de l'aprenent. Dit d'una altra manera, l'aprenentatge d'una L2 no és quelcom de neutre, sinó que comporta incorporar també trets cognitius i comportamentals de l'altre grup social, col·lectiu que se serveix de la seva llengua com un factor determinant en l'estructuració de la pròpia identitat i, el que és més important, per trametre-la a través de les generacions (Lasagabaster, 2003).

A partir d'això, és fàcil entendre per què les situacions de multilingüisme duen implícits frecs inevitables que afecten de manera directa les actituds lingüístiques posades de manifest pels individus i els col·lectius socials, i és per això que el seu estudi resulta clau si volem comprendre i millorar la nostra societat. Al mateix temps, innumbrables investigacions han evidenciat la relació existent entre les actituds envers una determinada llengua i el grau de competència assolit en aquesta (Baker, 1992; Morgan, 1993), per la qual cosa l'anàlisi de les actituds lingüístiques a més a més d'èsser rellevant en política i planificació lingüística, resulta fonamental en qualsevol situació d'ensenyament i aprenentatge de llengües.

Situats en aquest context és com apareix la investigació que ara presentem. L'escàs nombre d'estudis que analitzen les actituds lingüístiques dels escolars, pràcticament inexistents a l'Aragó, i la que sembla imminent Llei de Llengües d'Aragó, d'acord amb el programa presentat per a la present legislatura en la investidura com a president del Govern aragonès de Marcelino Iglesias, han donat l'impuls definitiu a aquest treball que pretén aproximar-nos a les perspectives del nostre patrimoni lingüístic, a través de l'anàlisi de les actituds davant les llengües en presència per part dels qui avui són el futur i aviat seran el present en la nostra Comunitat: els escolars aragonesos.

Agradecimientos

El más sincero reconocimiento a los centros que formaron parte del estudio, a los equipos directivos, enseñantes y alumnado. Igualmente, quiero agradecer la comprensión y receptividad que la administración educativa aragonesa mostró en todo momento hacia la investigación.

Señalar, asimismo, que el trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, a través del proyecto n.º SEJ2005-08944-C02-02/EDUC, a una Ayuda a la Investigación concedida por el Instituto de Estudios Altoaragoneses en el año 2003 y a la colaboración del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Finalmente, destacar que las siguientes personas formaron parte del equipo de investigación responsable de llevar a cabo el proyecto: Esperanza Coutado Doménech, José Domingo Dueñas Lorente, Xosé Antón González Riaño, Judit Janés Carulla, Cecilio Lapresta Rey, Enric Llurda Jiménez, José María Madariaga Orbea, Gloria Medrano Mir, Francho Nagore Laín, José Luis Navarro Sierra y Jordi Suïls Subirà. A todas ellas, gracias por el trabajo realizado.

INTRODUCCIÓN

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

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

En este sentido, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias y prácticas presentan una motivación de tipo *instrumental*, mientras que quienes desean aprender cosas de las personas y de la cultura de la otra comunidad

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

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

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

Pero, volviendo directamente sobre el tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2, el propio Gardner (1985), en la fundamentación de su propuesta socioeducativa para la adquisición de una segunda lengua, incide en el papel fundamental de las actitudes lingüísticas sobre el aprendizaje de una lengua. Algo que otros muchos autores han destacado (Hamers y Blanc, 1983; Baetens Beardsmore, 1986; Siguan y Mackey, 1986; Baker, 1988 y 1992; Sánchez y Sánchez, 1992; Appel y Muysken, 1996; Sánchez y Rodríguez, 1997; Vila, 1998; Huguet,

Vila y Llurda, 2001; Mar-Molinero, 2001), poniendo de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. Lógicamente, desde esta perspectiva, difícilmente tendrá lugar un aprendizaje lingüístico adecuado si los sujetos no presentan unas actitudes favorables hacia la lengua en cuestión y hacia las clases de dicha lengua.

A partir de aquí, algunos trabajos (Baker, 1988 y 1992) han acentuado el hecho de que las actitudes no son heredadas sino que se aprenden y, a pesar de lo persistentes que puedan parecer, son susceptibles de ser modificadas. De forma consecuente con ello, se admite que «el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna» (Sánchez y Rodríguez, 1986: 13) e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que «se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje» (Genesee, Lambert y Holobow, 1986: 27).

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

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

En resumen, si por una parte es cierto que existe un acuerdo generalizado entre los investigadores al destacar la existencia de una

estrecha relación entre el nivel de competencia alcanzado en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas generadas hacia esa misma lengua y cultura, las discrepancias surgen en el intento de definir el sentido de tal relación. Es decir, mientras unos se inclinan por acentuar la primacía de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, otros tienden a resaltar el importante papel del currículum y la incidencia de este en la definición de dichas actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar.

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

En cualquier caso, es evidente que nuestro país es hoy por hoy un laboratorio vivo y un auténtico centro de observación mundial para el análisis de los diversos efectos derivados de la implementación de modelos de educación bilingüe (Vila, 1992 y 1995). Así, estudios realizados en Cataluña o en el País Vasco son referencia común en cualquier trabajo sobre la temática que se precie.

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

Lo dicho en el anterior párrafo es válido para la totalidad de Comunidades Autónomas plurilingües del Estado, puesto que la evaluación es garantía de la propia calidad del sistema educativo, pero

se hace especialmente relevante en aquellas Comunidades, como la de Aragón, que han asumido más recientemente sus competencias en enseñanza no universitaria en un marco sociolingüístico y educativo en que las lenguas minoritarias (aragonés y catalán) parten de una situación francamente desfavorable respecto al castellano, y donde ciertos sectores de población pueden manifestar posturas y actitudes, al menos, ambiguas respecto a las mismas.

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

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

¹ Quintana (1991) diferencia cuatro zonas lingüísticas dependiendo del uso y el grado de conservación de la lengua: la de uso habitual del aragonés (valles de Echo, Ansó, Panticosa y Bielsa, y Chistau), la de uso esporádico del aragonés o en variedades más castellanizadas (el resto de valles pirenaicos, el Prepirineo y el Somontano), la de uso de un aragonés de transición al catalán (La Fueva y la Ribagorza) y la de difícil clasificación entre el aragonés y el catalán (valle de Benasque, valle de Lierp y la zona de Torres del Obispo-Alins, en la Baja Ribagorza).

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

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

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

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

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

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados,

etcétera, unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés (Alcover y Quintana, 2000), han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa de modo que, en los cursos transcurridos hasta la fecha, nunca se ha superado la mitad de la matrícula inicialmente prevista.

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

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

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

muestra pesimista respecto al futuro del aragonés, prediciendo su desaparición o castellanización en un breve período de tiempo.

Otra investigación más próxima a la que aquí presentamos en cuanto a los objetivos perseguidos y a la población a la que van orientados es la realizada por Huguet (2001). En ella se llevó a cabo un análisis comparativo de las actitudes ante las lenguas en presencia (castellano y catalán) por parte de escolares de Cataluña y del Aragón catalanófono. Entre las conclusiones obtenidas destaca que mientras los escolares catalanes tienden a primar la lengua catalana por encima del castellano, los escolares del Aragón catalanófono suelen valorar más positivamente esta última lengua, aunque en ambos casos las actitudes son generalmente positivas. En cuanto a las variables que podían explicar tales actitudes, la condición lingüística familiar aparecía como determinante tanto en el caso del castellano en Cataluña como en el del catalán en Aragón (y no a la inversa); además, entre los escolares aragoneses, la asistencia o no a clases de catalán se relacionaba directamente con las actitudes hacia la lengua catalana.²

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

² Conclusiones similares se obtuvieron en una comparación de las actitudes lingüísticas de alumnado escolarizado en la zona catalanófono de Aragón y en Asturias (González Riaño y Huguet, 2002).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

En resumen, situados en el contexto de un Aragón trilingüe abierto a Europa, y considerando las relaciones previamente analizadas entre actitudes generadas ante una determinada lengua y el nivel de competencia adquirido en la misma, la finalidad de nuestra investigación es doble: por una parte se pretende describir las actitudes ante las lenguas más próximas a los escolares aragoneses y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar el desarrollo de las mismas; todo ello con la finalidad de potenciar actuaciones destinadas a favorecer una coexistencia entre lenguas y culturas que, desde nuestro punto de vista, debiera ser promovida por cualquier sociedad democrática.

METODOLOGÍA

VARIABLES EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

- CLF:³ castellanófono / bilingüe aragonés / bilingüe catalán / otros

³ La complejidad de la situación sociolingüística aragonesa, con presencia del aragonés, el castellano, el catalán y cada día más frecuente de otras lenguas propias de los inmigrantes, hizo que una primera categorización de la variable CLF nos llevase a 14 posi-

- SSP: alta / media / baja
- OPC: sí / no / no, pero asistí en EP / otros
- ZL: zona A (aragonesófona) / zona B (castellanófona) / zona C (catalanófona)
- CURSO: 1.º de ESO / 4.º de ESO

Como hemos señalado, la elección de estas variables es coherente con la mayor parte de las investigaciones de esta índole y así, de acuerdo con Baker (1992), nuestro estudio nos permite identificar los tres determinantes más importantes en la definición de las actitudes lingüísticas: edad, currículum y lengua familiar. Como se verá, la edad fue controlada al establecer los cursos escolares objeto de estudio y, por tanto, era necesario incidir en el currículum del aragonés y del catalán (asistencia o no a dichas clases) y la lengua habitual usada en la familia.

Además, se analizó el nivel socioprofesional de las familias por cuanto determinados trabajos (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) han destacado la influencia de este factor. Por último, las características del contexto sociolingüístico se controlaron determinando tres zonas lingüísticas diferenciadas.

Muestreo

Valorando el interés del cambio educativo que, de acuerdo a la LOGSE, supone el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria y de esta a la Educación Secundaria Postobligatoria, el estudio se orientó hacia el alumnado que, en el curso 2002/2003, se hallaba escolarizado en 1.º de ESO y 4.º de ESO. Un alumnado de 12 a 13 años y de 15 a 16 años, respectivamente, que reúne las condiciones necesarias para llevar a cabo estudios sobre actitudes lingüísticas ya que estas empiezan a adquirir cierta estabi-

bles adscripciones lingüísticas en función de una mayor o menor proximidad con cada una de estas lenguas. Una simplificación necesaria de cara al tratamiento estadístico nos hizo, finalmente, aceptar estas 4 categorías (CLF-abreviada) que recogen desde el monolingüismo castellano hasta los diversos grados de bilingüismo aragonés y catalán, reservando la categoría *otros* para el alumnado de origen inmigrante.

lidad a partir de los 10 años y se van clarificando en la adolescencia (Siguan y Mackey, 1986; Appel y Muysken, 1996).

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

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

SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS

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

La distribución de este alumnado por zonas lingüísticas⁴ y niveles educativos, durante el mencionado curso académico 2002/2003, aparece en la tabla I.

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

Tabla I. Alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria en Aragón, durante el curso 2002/2003, de acuerdo a la zona lingüística.

⁴ La asignación de municipios a las diversas zonas lingüísticas se llevó a cabo siguiendo el Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón y el trabajo más específico de Nagore (2001). Este mismo autor aconsejó considerar dentro de la zona castellanófona a los centros escolares de Barbastro, Monzón y la ciudad de Huesca.

De acuerdo con estos datos, que nos permiten conocer el tamaño de la población, trabajando con un error muestral del $\pm 5\%$ al 95,5% de nivel de confianza y considerando $p=q=0,5$, el tamaño calculado de la muestra para el total de Aragón referida a la suma de 1.º y 4.º de ESO ($N = 12142$) será de 387 sujetos. De ellos, proporcionalmente, 196 corresponden a 1.º de ESO (50,65%) y 191 a 4.º de ESO (49,35%). De igual manera, siguiendo un criterio equitativo a la población original, 21 se hallan escolarizados en la zona A (5,43%), 349 en la zona B (90,18%) y 17 en la zona C (4,39%).

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

A partir de aquí, se seleccionaron al azar 26 centros escolares procurando que entre ellos apareciesen representadas las diversas provincias y casuísticas lingüísticas. Ello dio como resultado 1605 encuestas, de las que se extrajo al azar la muestra para el total de Aragón ($n_T = 387$) y las submuestras de cada zona lingüística ($n_A = 250$, $n_B = 386$ y $n_C = 227$).⁵

COMPOSICIÓN DE LAS MUESTRAS

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

⁵ Por razones obvias de espacio, y con la finalidad de aportar una perspectiva global, aunque en el presente apartado expondremos la información correspondiente tanto a la muestra obtenida en el conjunto de la Comunidad Autónoma aragonesa ($n_T = 387$) como a las submuestras correspondientes a las zonas lingüísticas A ($n_A = 250$), B ($n_B = 386$) y C ($n_C = 227$), en los apartados que siguen nos referiremos exclusivamente a los datos correspondientes a la muestra global obtenida para Aragón. En cualquier caso, con objeto de aportar información a las personas interesadas en una visión más parcializada, en función de las áreas de uso habitual del aragonés, castellano y catalán, en el anexo I se incluyen los gráficos y contrastes estadísticos más significativos extraídos a partir del análisis de dichas submuestras. Además, el anexo II nos ayuda a revisar la significación de cada uno de los contrastes.

ZONA LINGÜÍSTICA	LOCALIDAD	COMARCA	1.º ESO	4.º ESO	TOTAL
A	Jaca	Jacetania	1	1	2
A	Castejón de Sos	Ribagorza ⁶ (A ₁)	0	1	1
A	Aínsa	Sobrarbe	2	2	4
A	Sabiñánigo	Alto Gállego	3	2	5
A	Graus	Ribagorza (A ₂)	5	4	9
SUBTOTAL ZONA A			11	10	21

B	Barbastro	Somontano de Barbastro	16	16	32
B	Huesca	Hoya de Huesca	50	38	88
B	Híjar	Bajo Martín	14	18	32
B	Ateca	Calatayud	17	25	42
B	Sádaba	Cinco Villas	7	1	8
B	Teruel	Teruel	14	23	37
B	Zaragoza	Zaragoza	58	52	110
SUBTOTAL ZONA B			176	173	349

C	Fraga	Bajo Cinca	3	3	6
C	Mequinenza	Bajo Cinca	1	1	2
C	Maella	Caspe	2	1	3
C	Tamarite de Litera	La Litera	1	2	3
C	Valderrobres	Matarraña	1	1	2
C	Benabarre	Ribagorza (C)	1	0	1
SUBTOTAL ZONA C			9	8	17

TOTALES			196	191	387
---------	--	--	-----	-----	-----

Tabla II. Composición de la muestra total para Aragón ($n_T = 387$).

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

Idéntica información aparece en la tabla III, pero referida a las submuestras correspondientes a las zonas lingüísticas A ($n_A = 250$), B ($n_B = 386$) y C ($n_C = 227$).

ZONA LINGÜÍSTICA	LOCALIDAD	COMARCA	1.º ESO	4.º ESO	TOTAL
A	Jaca	Jacetania	49	17	66
A	Castejón de Sos	Ribagorza (A ₁)	7	6	13
A	Aínsa	Sobrarbe	19	37	56
A	Sabiñánigo	Alto Gállego	26	21	47
A	Graus	Ribagorza (A ₂)	28	40	68
TOTALES ZONA A			129	121	250

B	Barbastro	Somontano de Barbastro	20	23	43
B	Huesca	Hoya de Huesca	58	56	114
B	Híjar	Bajo Martín	15	20	35
B	Ateca	Calatayud	21	22	43
B	Sádaba	Cinco Villas	6	6	12
B	Teruel	Teruel	12	19	31
B	Zaragoza	Zaragoza	62	46	108
TOTALES ZONA B			194	192	386

C	Calaceite	Bajo Aragón	2	0	2
C	Fraga	Bajo Cinca	37	32	69
C	Mequinenza	Bajo Cinca	10	7	17
C	Zaidín	Bajo Cinca	2	0	2
C	Fabara	Caspe	3	0	3
C	Maella	Caspe	12	8	20
C	Altorricón	La Litera	3	0	3
C	Tamarite de Litera	La Litera	18	20	38
C	Valderrobres	Matarraña	32	39	71
C	Benabarre	Ribagorza (C)	2	0	2
TOTALES ZONA C			121	106	227

Tabla III. Composición de las submuestras correspondientes a las zonas lingüísticas A ($n_A = 250$), B ($n_B = 386$) y C ($n_C = 227$).

CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS

En este apartado describiremos las características de la muestra en función de las principales variables controladas en el estudio: condición lingüística familiar (CLF), situación socioprofesional (SSP), opcionalidad (OPC) y curso escolar (CURSO). Además, en el caso de la muestra total para Aragón, aportamos información sobre la variable zona lingüística (ZL):

1. Características de la muestra total para Aragón ($n_T = 387$)
 - Condición lingüística familiar (CLF)-abreviada: castellanófono = 316 (81,65%); bilingüe aragonés = 23 (5,94%); bilingüe catalán = 39 (10,08%); otros = 9 (2,33%)
 - Situación socioprofesional (SSP): alta = 57 (14,73%); media = 100 (25,84%); baja = 166 (42,89%); otros = 64 (16,54%)
 - Opcionalidad (OPC):⁷ sí = 13 (3,36%); no = 18 (4,65%); no, pero asistí en EP = 3 (0,78%); otros⁸ = 353 (91,21%)
 - Curso escolar (CURSO): 1.º de ESO = 196 (50,65%); 4.º de ESO = 191 (49,35%)
 - Zona lingüística (ZL): zona A = 21 (5,43%); zona B = 349 (90,18%); zona C = 17 (4,39%)

2. Características de la submuestra para la zona A – aragonesófona ($n_A = 250$)
 - Condición lingüística familiar (CLF)-abreviada: castellanófono = 163 (65,20%); bilingüe aragonés = 67 (26,80%); bilingüe catalán = 13 (5,20%); otros = 7 (2,80%)
 - Situación socioprofesional (SSP): alta = 51 (20,40%); media = 69 (27,60%); baja = 116 (46,40%); otros = 14 (5,60%)
 - Opcionalidad (OPC): sí = 13 (5,20%); no = 172 (68,80%); no, pero asistí en EP = 28 (11,20%); otros = 37 (14,80%)

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

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

- Curso escolar (CURSO): 1.º de ESO = 129 (51,60%); 4.º de ESO = 121 (48,40%)

3. Características de la submuestra para la zona B – castellanófona ($n_B = 386$)

- Condición lingüística familiar (CLF)-abreviada: castellanófono = 333 (86,27%); bilingüe aragonés = 25 (6,48%); bilingüe catalán = 15 (3,88%); otros = 13 (3,37%)
- Situación socioprofesional (SSP): alta = 52 (13,47%); media = 102 (26,42%); baja = 144 (37,31%); otros = 88 (22,80%)
- Opcionalidad (OPC): sí = 1 (0,26%); no = 84 (21,76%); no, pero asistí en EP = 2 (0,52%); otros = 299 (77,46%)
- Curso escolar (CURSO): 1.º de ESO = 194 (50,26%); 4.º de ESO = 192 (49,74%)

4. Características de la submuestra para la zona C – catalanófona ($n_C = 227$)

- Condición lingüística familiar (CLF)-abreviada: castellanófono = 30 (13,22%); bilingüe aragonés = 1 (0,44%); bilingüe catalán = 189 (83,26%); otros = 7 (3,08%)
- Situación socioprofesional (SSP): alta = 25 (11,01%); media = 49 (21,59%); baja = 135 (59,47%); otros = 18 (7,93%)
- Opcionalidad (OPC): sí = 131 (57,71%); no = 56 (24,67%); no, pero asistí en EP = 18 (7,93%); otros = 22 (9,69%)
- Curso escolar (CURSO): 1.º de ESO = 121 (53,30%); 4.º de ESO = 106 (46,70%)

Instrumentos de evaluación

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

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

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

En sí, el núcleo de la encuesta lo componen una serie de cuestiones con alternativas de respuesta que interrogan sobre la condición lingüística familiar (CLF) y la situación socioprofesional (SSP), permitiendo situar a cada uno de los sujetos en las categorías antes descritas de estas variables.

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

entre +10 y -10, a partir de aquí tendremos: favorable (de +6 a +10), neutra (de -5 a +5) y desfavorable (de -6 a -10).

Las tres versiones finales de la encuesta utilizada aparecen en el anexo III.

Procedimientos

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

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

Tratamiento de los datos

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

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

En cualquier caso, el nivel de significación utilizado fue del 0,05.

RESULTADOS

Como se señaló al referirnos a los objetivos del estudio, la finalidad de nuestra investigación es doble: por una parte, se pretende describir las actitudes ante las lenguas más próximas a los escolares aragoneses (aragonés, castellano, catalán, francés e inglés) y, por otra, estudiar las variables que pueden explicar el sentido que adquieren dichas actitudes.

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

Descripción de las actitudes lingüísticas del alumnado de ESO en Aragón

En primer lugar, en los gráficos 1 a 5, presentamos la distribución de los sujetos en función de las actitudes manifestadas hacia cada lengua:

a. Actitudes hacia el aragonés ($\bar{x} = 4,106$; $\sigma = 4,975$)

	N.º	%
Desfavorable	24	6,202
Neutra	159	41,085
Favorable	204	52,713
TOTAL	387	100,000

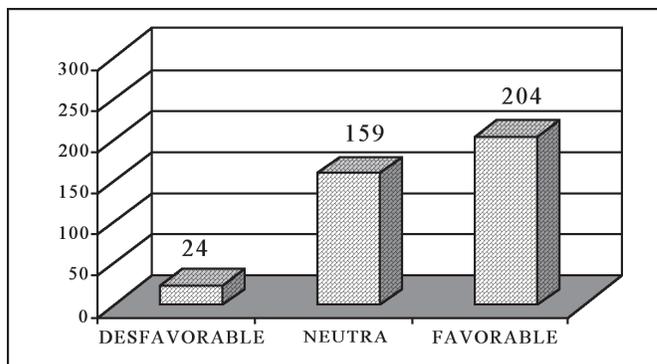


Gráfico 1. Actitudes hacia el aragonés del alumnado de ESO en Aragón.

b. Actitudes hacia el castellano ($\bar{x} = 6,755$; $\sigma = 3,147$)

	N.º	%
Desfavorable	2	,517
Neutra	88	22,739
Favorable	297	76,744
TOTAL	387	100,000

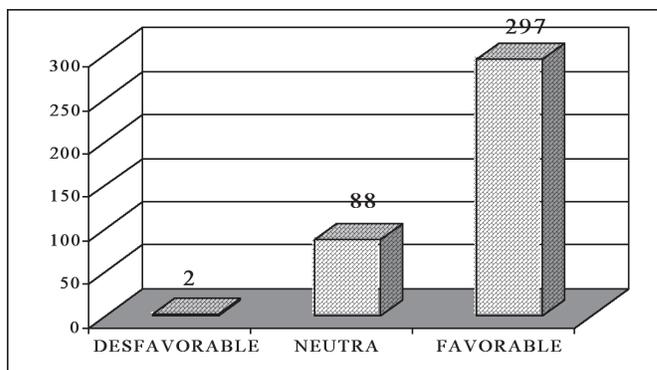


Gráfico 2. Actitudes hacia el castellano del alumnado de ESO en Aragón.

c. Actitudes hacia el catalán ($\bar{x} = 0,346$; $\sigma = 6,356$)

	N.º	%
Desfavorable	108	27,907
Neutra	167	43,152
Favorable	112	28,941
TOTAL	387	100,000

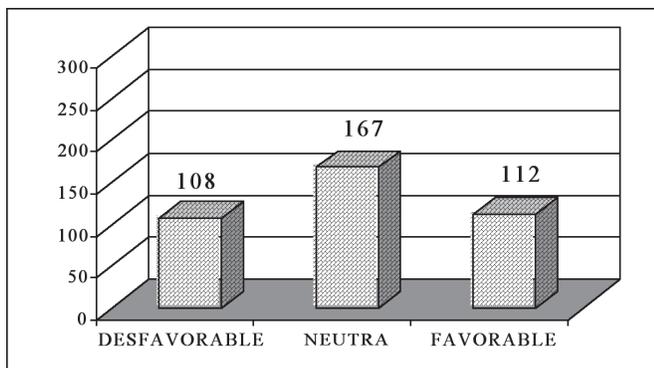


Gráfico 3. Actitudes hacia el catalán del alumnado de ESO en Aragón.

d. Actitudes hacia el francés ($\bar{x} = 0,778$; $\sigma = 5,462$)

	N.º	%
Desfavorable	70	18,088
Neutra	222	57,364
Favorable	95	24,548
TOTAL	387	100,000

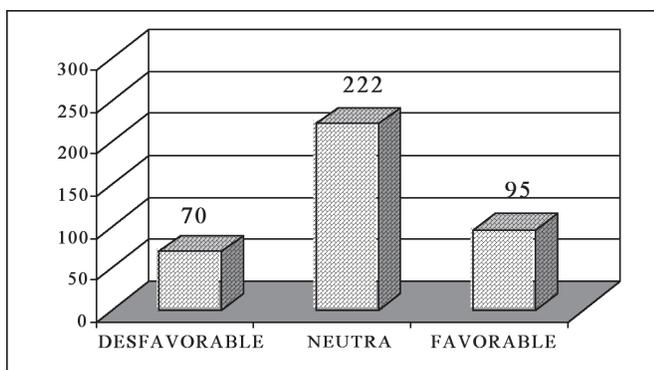


Gráfico 4. Actitudes hacia el francés del alumnado de ESO en Aragón.

e. Actitudes hacia el inglés ($\bar{x} = 1,734$; $\sigma = 4,826$)

	N.º	%
Desfavorable	46	11,886
Neutra	226	58,398
Favorable	115	29,716
TOTAL	387	100,000

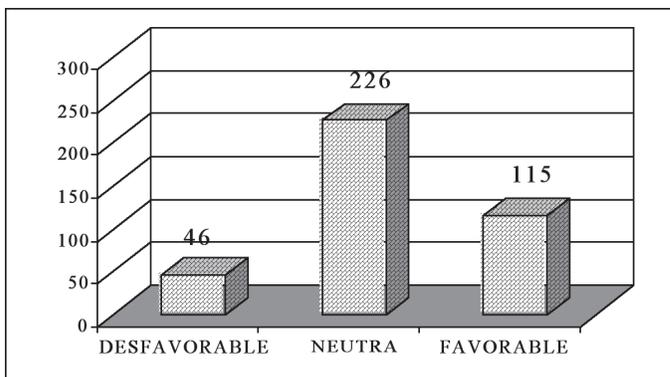


Gráfico 5. Actitudes hacia el inglés del alumnado de ESO en Aragón.

De cara a obtener una perspectiva global, los datos correspondientes a los gráficos anteriores pueden ser visualizados de manera conjunta tal como aparece en el gráfico 6.

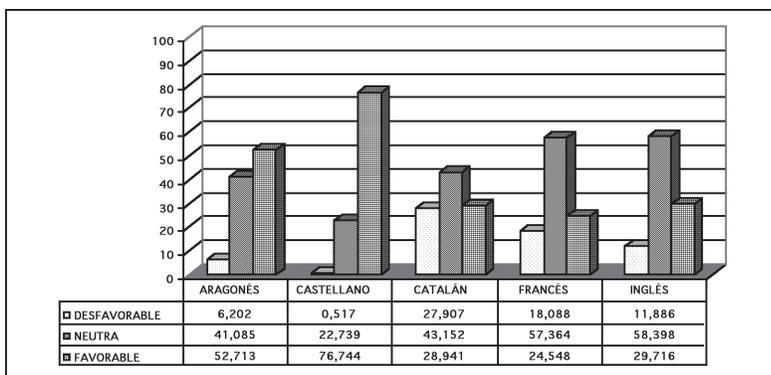


Gráfico 6. Actitudes lingüísticas en Aragón (datos en %).

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

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

La representación de estas puntuaciones medias puede verse en el gráfico 7.

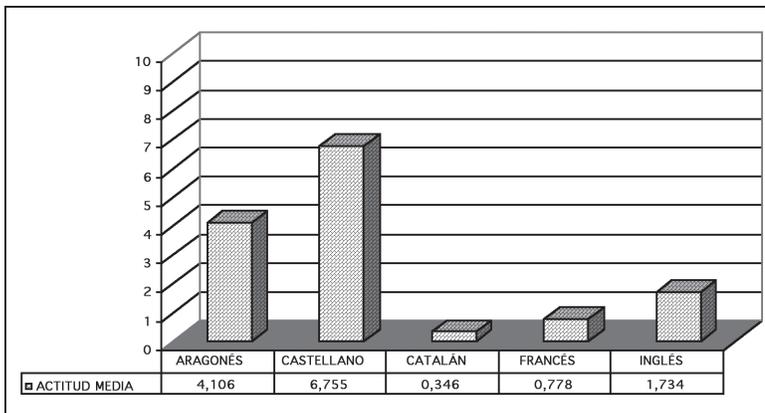


Gráfico 7. Puntuación media de las actitudes lingüísticas en Aragón.

Una vez llevada a cabo la que podríamos denominar parte más descriptiva del estudio, en el siguiente apartado pasaremos a analizar la incidencia de las diferentes variables controladas sobre las actitudes puestas de manifiesto por el alumnado.

Relaciones entre las variables controladas y las actitudes lingüísticas del alumnado de ESO

ZONA LINGÜÍSTICA (ZL)

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

En cambio, sí aparecieron con relación al castellano (en la zona B las actitudes son más positivas que en la zona C) con un valor de $F_{2,384} = 4,215$ ($p = 0,0079$), al catalán (en la zona C las actitudes son más positivas que en la zona B y también que en la zona A) con valores, respectivamente, de $F_{2,384} = 7,511$ ($p = 0,0001$) y de $F_{2,384} = 7,511$ ($p = 0,0147$), y al francés (en la zona C las actitudes son más positivas que en la zona A) con un valor de $F_{2,384} = 2,022$ ($p = 0,0450$). Los contrastes correspondientes a las actitudes hacia el castellano, el catalán y el francés pueden verse en los gráficos 8, 9 y 10.

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

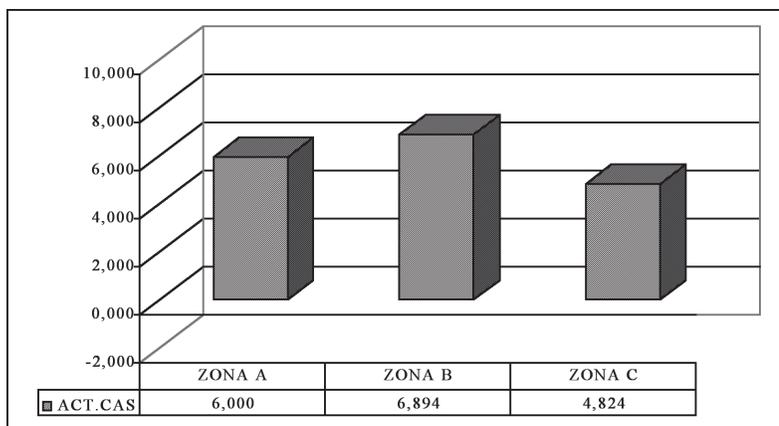


Gráfico 8. Actitudes hacia el castellano en función de la zona lingüística.

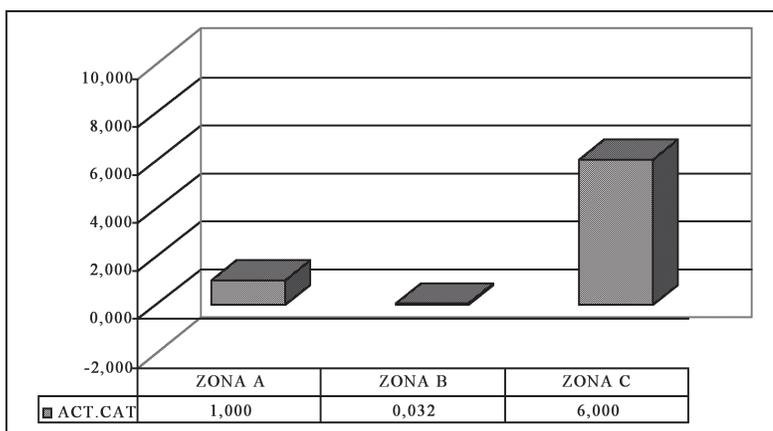


Gráfico 9. Actitudes hacia el catalán en función de la zona lingüística.

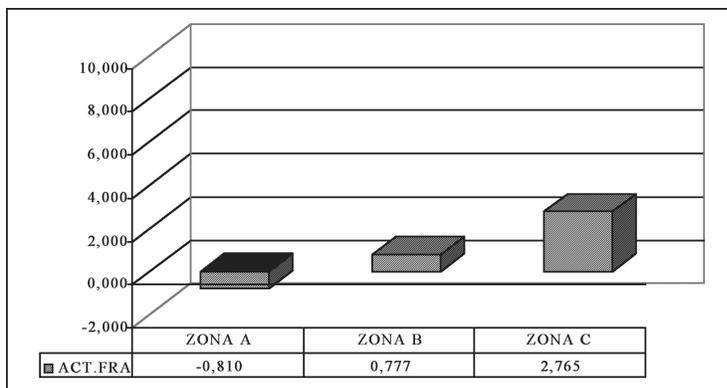


Gráfico 10. Actitudes hacia el francés en función de la zona lingüística.

CURSO ESCOLAR (CURSO)

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

En cambio, sí aparecieron con relación al catalán (en 1.º de ESO las actitudes son más positivas que en 4.º de ESO) con un valor de $F_{1,385} = 12,188$ ($p = 0,0005$). Dicho contraste puede verse en el gráfico 11.

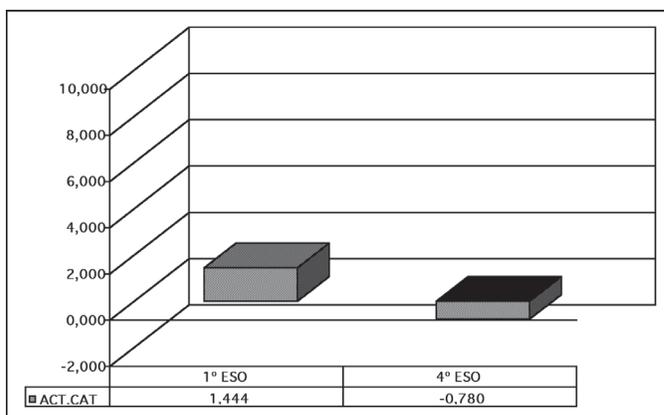


Gráfico 11. Actitudes hacia el catalán en función del curso escolar.

OPCIONALIDAD (OPC)

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

En cambio, sí aparecieron con relación al castellano (entre el grupo *otros* las actitudes son más positivas que entre los que *sí* asisten a clases de lengua minoritaria, lo mismo sucede entre los que *no* asisten a clases de lengua minoritaria y aquellos que *no asisten pero sí asistieron en EP* y también entre el grupo *otros* y aquellos que *no asisten pero sí asistieron en EP*) con un valor, respectivamente, de $F_{3,383} = 4,573$ (0,0104), de $F_{3,383} = 4,573$ (0,0140) y de $F_{3,383} = 4,573$ (0,0071); y al catalán (entre los que *sí* asisten a clases de lengua minoritaria las actitudes son más positivas que entre los que *no* asisten y también con respecto al grupo *otros*), con valores, respectivamente, de $F_{3,383} = 4,442$ (0,0209) y de $F_{3,383} = 4,442$ (0,0004). Dichos contrastes pueden verse en los gráficos 12 y 13.

Al igual que sucedía al analizar las actitudes hacia el catalán y el castellano en función de las zonas lingüísticas, debemos incidir en que la inversión observada en cuanto a la valoración del catalán y del castellano entre quienes asisten y quienes no asisten a clases de lengua minoritaria ya se había observado en otros estudios realizados en el contexto catalanófono de Aragón (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

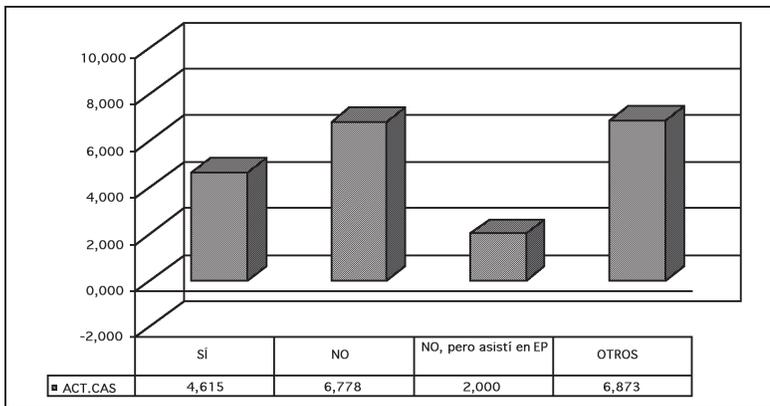


Gráfico 12. Actitudes hacia el castellano en función de la opcionalidad.

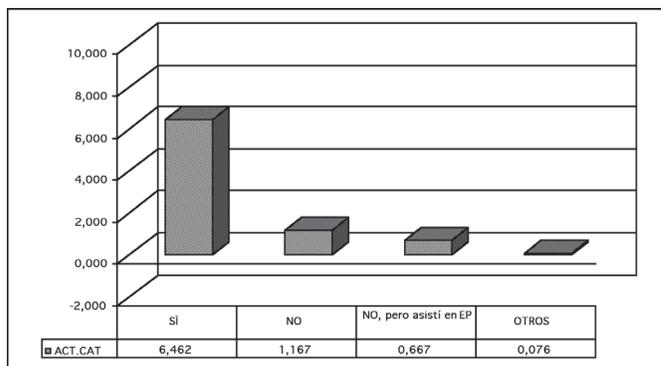


Gráfico 13. Actitudes hacia el catalán en función de la opcionalidad.

SITUACIÓN SOCIOPROFESIONAL (SSP)

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

En cambio, sí aparecieron con relación al inglés (entre las familias de nivel socioprofesional *alto* las actitudes son más positivas que entre los de nivel *medio* y también *bajo*) con valores, respectivamente, de $F_{3,329} = 3,169$ ($p = 0,0034$) y de $F_{3,329} = 3,169$ ($p = 0,0195$). Dicho contraste puede verse en el gráfico 14.

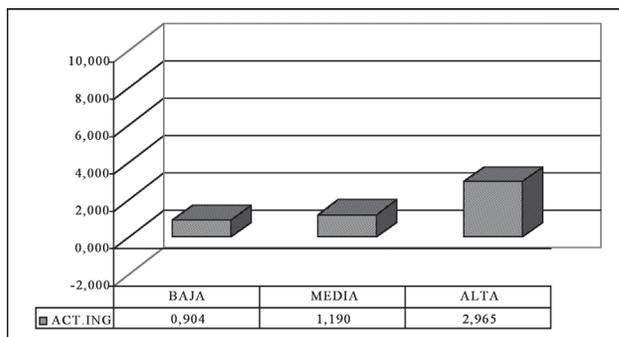


Gráfico 14. Actitudes hacia el inglés en función de la situación socioprofesional.

CONDICIÓN LINGÜÍSTICA FAMILIAR (CLF)

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

En cambio, sí aparecieron con relación al castellano (entre los *castellanófonos* las actitudes son más positivas que entre los *bilingües aragoneses* y también que entre los *bilingües catalanes*, y son mejores entre estos que entre los *bilingües aragoneses*) con valores, respectivamente, de $F_{3,383} = 7,428$ ($p < 0,0001$), $F_{3,383} = 7,428$ ($p = 0,0331$) y $F_{3,383} = 7,428$ ($p = 0,0327$); y al catalán (entre los *bilingües aragoneses* las actitudes son más positivas que entre los *castellanófonos* y entre los *bilingües catalanes* son más positivas que entre los *castellanófonos*, y también entre los *bilingües catalanes* son más positivas que entre los *bilingües aragoneses*, e incluso son más positivas entre los *bilingües catalanes* que entre los del grupo *otros*) con valores, respectivamente, de $F_{3,383} = 18,108$ ($p = 0,0269$), $F_{3,383} = 18,108$ ($p < 0,0001$), $F_{3,383} = 18,108$ ($p = 0,0052$) y de $F_{3,383} = 18,108$ ($p = 0,0013$). Dichos contrastes pueden verse en los gráficos 15 y 16.

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

Lo realmente interesante en este caso es que aquellos sujetos que aparecen bajo el epígrafe *otros*, ya hemos dicho que se trata de inmigrantes, reproducen casi miméticamente las actitudes de los castellanófonos respecto a las lenguas minoritarias,⁹ lo cual está probablemente ligado a la propia perspectiva instrumental del lenguaje en cuanto que, en este caso, el catalán resulta de poca utilidad en sus intercambios comunicativos.

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

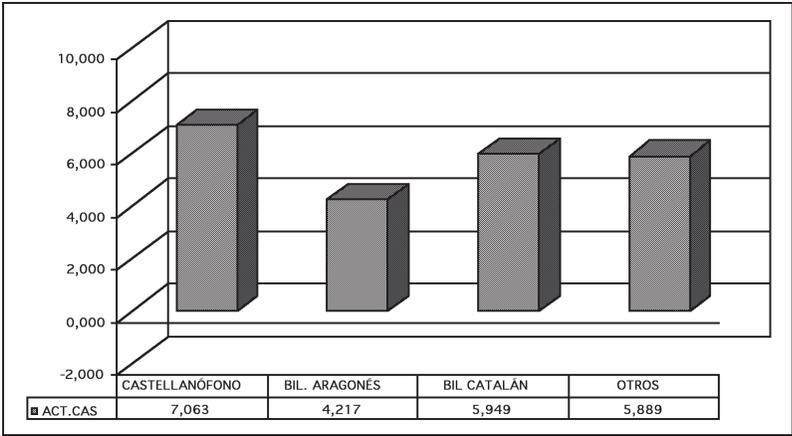


Gráfico 15. Actitudes hacia el castellano en función de la condición lingüística familiar.

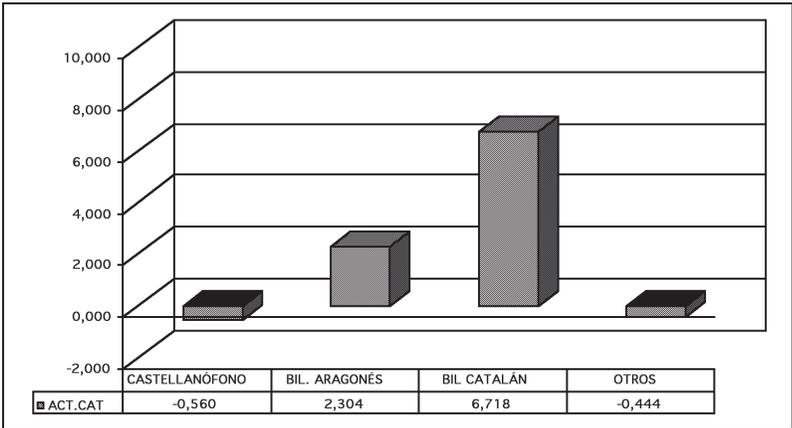


Gráfico 16. Actitudes hacia el catalán en función de la condición lingüística familiar.

DISCUSIÓN

El estudio realizado sobre las actitudes lingüísticas por parte de escolares aragoneses no es solo un trabajo descriptivo en el que se puede comparar el sentido que adquieren dichas actitudes para cada una de las lenguas analizadas. Por el contrario, además, nos aporta datos que permiten conocer mejor la génesis de las actitudes lingüísticas en contextos caracterizados por el contacto de lenguas. En este apartado seguiremos esa doble vertiente: en primer lugar nos referiremos a las actitudes lingüísticas desde una perspectiva descriptiva y, a continuación, abordaremos su explicación desde el análisis de los diversos factores que pueden explicar los resultados obtenidos.

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

Matizando este punto, digamos que dentro del primer agrupamiento el porcentaje de individuos con actitudes favorables hacia el castellano es notablemente superior al de los que muestran ese mismo tipo de actitudes hacia el aragonés, y que, dentro del segundo agrupamiento, el porcentaje de sujetos que denota actitudes

negativas hacia el catalán supera al que aparece respecto al francés o al inglés. Además, mientras el castellano obtiene las medias más altas y la menor desviación típica, el catalán destaca con la media más baja y la mayor desviación típica. Es decir, mientras el castellano es la lengua más valorada y donde la población se muestra más homogénea, el catalán no solo es la menos valorada sino que la población tiene también las opiniones más extremas.

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

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

Dicho esto, pasaremos a analizar las relaciones entre las variables que hemos controlado y las actitudes puestas de manifiesto por los escolares encuestados. En primer lugar, destacaremos que no aparecieron diferencias de consideración del aragonés ni del inglés entre las diferentes zonas lingüísticas. Ambas lenguas, una porque probablemente es considerada patrimonio de los aragoneses y otra por su carácter de lengua franca internacional, son valoradas por igual en cada uno de los territorios lingüísticos. En cambio, las diferencias más significativas aparecieron con relación al catalán al ser esta lengua más valorada en la zona catalanófono que en el resto de zonas, y al castellano al ser menos valorada en esa misma zona que en la zona castellanófono. En el caso del catalán, esta sería la razón de la menor homogeneidad

en la población aragonesa a que antes nos hemos referido y que quedaría ligada a una perspectiva instrumental y de promoción social ante el continuo intercambio con Cataluña por parte de los habitantes del Aragón catalanófono, y en el caso del castellano el sentido de amenaza frente al catalán con que puede ser percibida esa lengua por parte de algunos sectores de este mismo territorio actuaría rebajando su propia valoración (Huguet, 2001; Huguet y Llurda, 2001).

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

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

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

Finalmente, destaquemos que si bien la condición lingüística familiar no parece guardar relación con las actitudes hacia el aragonés, el inglés y el francés, sí se muestra significativa con referencia al castellano y al catalán. En el primer caso, los castellanófonos muestran unas actitudes más positivas que los bilingües aragoneses y catalanes y estos últimos también respecto a los bilingües aragoneses. En el caso del catalán, son los bilingües catalanes quienes muestran actitudes más favorables que cualquier otro colectivo lingüístico. Al igual que dijimos al referirnos a las actitudes hacia el catalán y el castellano en función de las zonas lingüísticas y de la opcionalidad, los resultados se repiten uniformemente a los obtenidos por Huguet (2001) y Huguet y Llurda (2001) en estudios previos. Pero lo realmente destacable y novedoso de nuestro estudio es que se apunta a que, en los territorios bilingües, el colectivo cada día más numeroso de inmigrantes se asimila al grupo de los castellanófonos, de manera especial en el caso de las actitudes hacia las lenguas minoritarias. Es decir, obvian el hecho diferencial que representa la otra lengua que coexiste con el castellano ya que, probablemente, tiene escasa utilidad en sus intercambios comunicativos, hecho que se había manifestado claramente en sociedades con una larga experiencia en recepción de inmigrantes como el Canadá francófono y que llevó a la adopción de medidas de discriminación positiva del francés tanto a nivel social como educativo (Ouellet, 1990; McAndrew, 2001).

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOVER, C., y A. QUINTANA (2000), *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*, Zaragoza, Edicions de l'Astral.
- APPEL, R., y P. MUYSKEN (1987), *Language contact and bilingualism*, Londres, Edward Arnold.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986), *Bilingualism: basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1988), *Key issues in bilingualism and bilingual education*, Clevedon / Avon, Multilingual Matters.
- (1992), *Attitudes and language*, Clevedon / Avon, Multilingual Matters.
- EQUIPO EUSKOBARÓMETRO (2001), *Estudio sociolingüístico de las hablas del Alto Aragón*, documento no publicado, Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC (1983), *Quatre anys de català a l'escola*, Barcelona, Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- GARDNER, R. C. (1973), «Attitudes and motivation: their role in second language acquisition», en OLLER, J., y J. RICHARDS (eds.), *Focus on the learner*, Rowley, Newbury House, pp. 235-246.
- (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*, Londres, Edward Arnold.
- GENESE, F., W. E. LAMBERT y N. E. HOLOBOW (1986), «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 27-36.
- GIMENO VALLÉS, C. L., y F. NAGORE LAÍN (1989), *El aragonés hoy*, Huesca, CFA.

- GOBIERNO DE ARAGÓN (1995), *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*, Zaragoza, DGA.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A., y Á HUGUET (2002), «Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 249-276.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.
- HAMERS, J. F., y M. BLANC (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruselas, Mardaga.
- HOFFMANN, C. (1998), «Luxembourg and the European schools», en CENOZ, J., y F. GENESEE (eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 143-174.
- HUGUET, Á. (2001), «Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares», *Revista de Educación*, 326, pp. 355-371.
- (2005), «Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y familiar», *Revista de Psicología Social*, 20 (2), pp. 175-191.
- , y J. JANÉS (2005), «Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña», *Cultura & Educación*, 17 (4), pp. 309-312.
- , y E. LLURDA (2001), «Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), pp. 267-282.
- , y J. SUÏLS (1998), *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*, Barcelona, Horsori.
- , I. VILA y E. LLURDA (2000). «Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis», *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), pp. 313-333.
- LAMBERT, W. E. (1969), «Psychological aspects of motivation in language learning», *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, pp. 5-11.
- LAPRESTA, C. (2001), *Soy aragonés o sóc aragonès*, Fraga, IEBC-IEA.
- LASAGABASTER, D. (2003), *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lérida, Milenio.

- MACKEY, W. F. (1976), *Bilinguisme et contact dans langues*, París, Klincksieck.
- MADARIAGA, J. M. (1994), «Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense», *Comunicación, Lengua y Educación*, 24, pp. 119-127.
- MAR-MOLINERO, C. (2001), «Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispanohablante», *Revista de Educación*, 326, pp. 79-97.
- MARTÍN, M. A., M. R. FORT, M. L. ARNAL y J. GIRALT (1995), *Estudio sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*, Zaragoza, Universidad / Seminario de Investigaciones Lingüísticas.
- MARTÍNEZ, J. (1995), *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- MCANDREW, M. (2001), *Immigration et diversité à l'école*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- MORGAN, C. (1993), «Attitude change and foreign language culture learning». *Language Teaching*, 26, pp. 63-75.
- NAGORE, F. (2001), *Os territorios lingüísticos en Aragón*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses.
- (2004), «La llengua aragonesa: entre l'extinció i la normativització», en PRADILLA, M. A. (coord.), *Calidoscopi lingüístic. Un debat entorn les llengües de l'Estat*, Barcelona, Octaedro, pp. 201-213.
- OUELLET, M. (1990), *Synthèse historique de l'immersion française au Canada*, Quebec, CIRB.
- QUINTANA, A. (1991), «Die Kodifizierung der neuaragonesischen Schriftsprache», en WINKELMANN, O. (coord.), *Zum Stand der Kodifizierung romanischer Kleinsprachen. Romanistisches Kolloquium v*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 199-215.
- SÁNCHEZ, M. P., y R. RODRÍGUEZ (1986), «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», *Infancia y Aprendizaje*, 33, pp. 3-26.
- , y RODRÍGUEZ, R. (1997), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Madrid, Síntesis.
- , y S. SÁNCHEZ (1992), *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*, Valencia, Promolibro.
- SCHUMANN, J. (1978), «The acculturation model for second language acquisition», en GINGRAS, R. (ed.), *Second language acquisi-*

- tion and foreign language teaching*, Arlington, Center for Applied Linguistics, pp. 27-50.
- SCHUMANN, J. (1990), «Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition», *TESOL Quarterly*, 24, pp. 667-684.
- SERRA, J. M. (1989), «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo», *Infancia y Aprendizaje*, 47, pp. 55-65.
- (1997), *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*, Barcelona, Horsori.
- SHARP, D., B. THOMAS, E. PRICE, G. FRANCIS e I. DAVIS (1973), *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*, Basingstoke / Cardiff, McMillan, University of Wales Press.
- SIGUAN, M. (1992), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza.
- , y W. F. MACKEY (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- VILA, I. (1992), «La educación bilingüe en el Estado español», en ARNAU, J., C. COMET, J. M. SERRA e I. VILA, *La educación bilingüe*, Barcelona, Horsori, pp. 53-103.
- (1995), *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori.
- (ed.) (1998), *Bilingüisme i educació*, Barcelona, Proa.
- WILLIAMS, M. (1994), «Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective», *Educational and child psychology*, 11, pp. 77-84.

ANEXO I

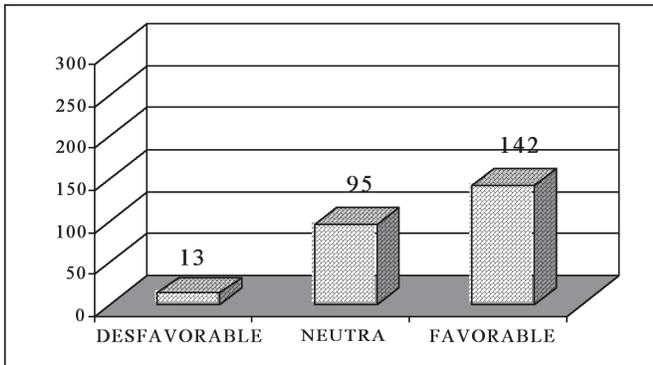
Descripción de las actitudes y contrastes significativos en las submuestras correspondientes a las zonas A ($n_A = 250$), B ($n_B = 386$) y C ($n_C = 227$)

ZONA LINGÜÍSTICA A (ARAGONESÓFONA)

Actitudes manifestadas hacia cada lengua

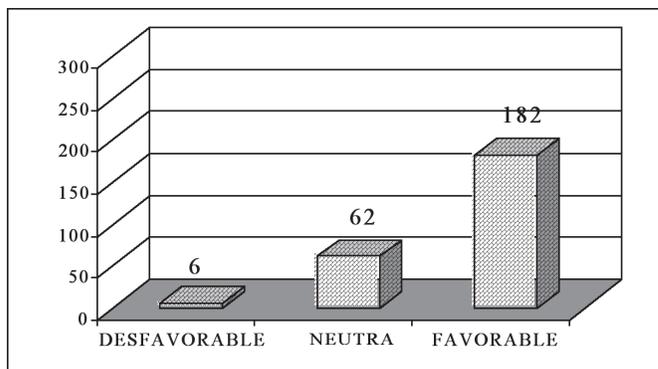
a. Actitudes hacia el aragonés ($\bar{x} = 4,424$; $\sigma = 4,811$)

	N.º	%
Desfavorable	13	5,200
Neutra	95	38,000
Favorable	142	56,800
TOTAL	250	100,000



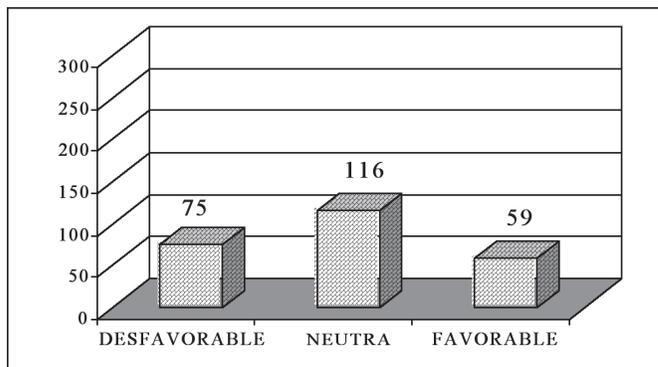
b. Actitudes hacia el castellano ($\bar{x} = 6,080$; $\sigma = 3,803$)

	N.º	%
Desfavorable	6	2,400
Neutra	62	24,800
Favorable	182	72,800
TOTAL	250	100,000



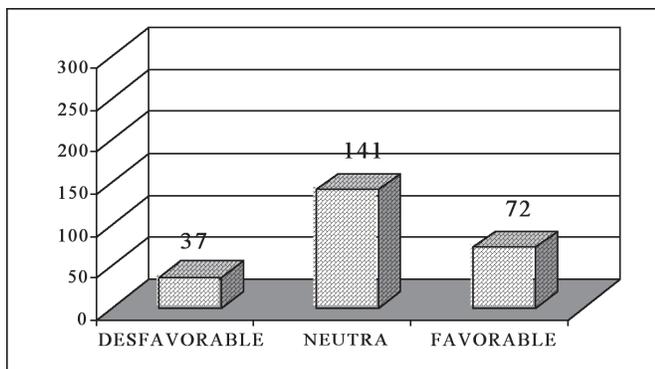
c. Actitudes hacia el catalán ($\bar{x} = -0,620$; $\sigma = 6,239$)

	N.º	%
Desfavorable	75	30,000
Neutra	116	46,400
Favorable	59	23,600
TOTAL	250	100,000



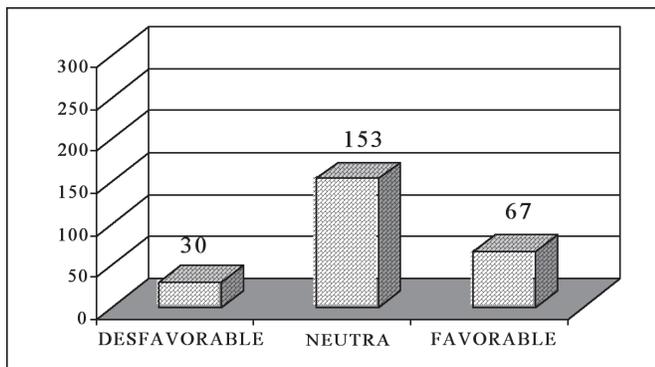
d. Actitudes hacia el francés ($\bar{x} = 1,252$; $\sigma = 5,286$)

	N.º	%
Desfavorable	37	14,800
Neutra	141	56,400
Favorable	72	28,800
TOTAL	250	100,000

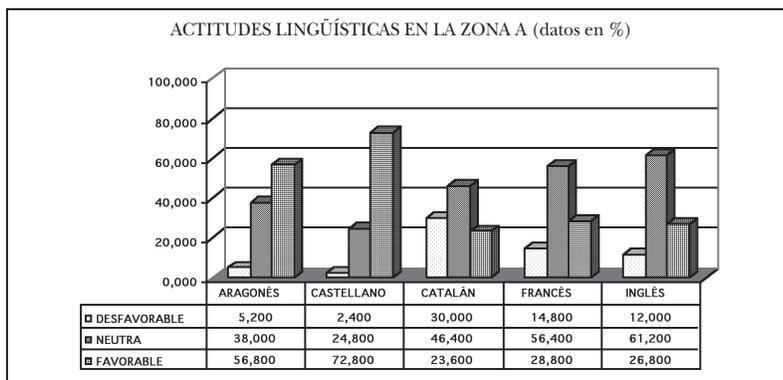


e. Actitudes hacia el inglés ($\bar{x} = 1,072$; $\sigma = 4,624$)

	N.º	%
Desfavorable	30	12,000
Neutra	153	61,200
Favorable	67	26,800
TOTAL	250	100,000



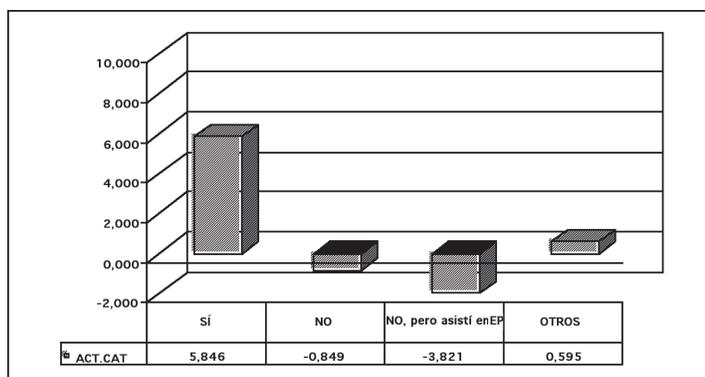
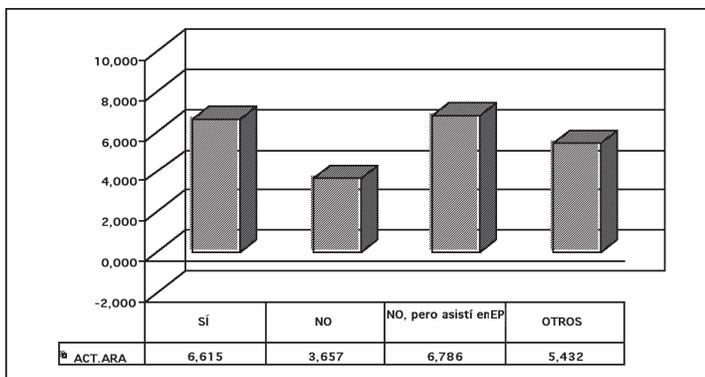
f. Actitudes hacia el conjunto de las lenguas



Relaciones entre las variables controladas y las actitudes manifestadas hacia cada lengua

- a. *Curso escolar (CURSO)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia ninguna de las lenguas.

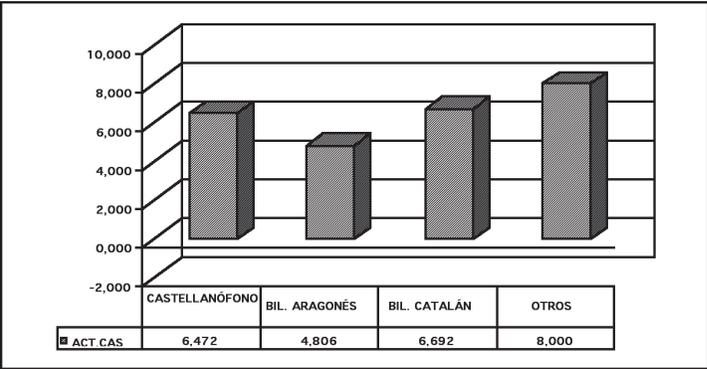
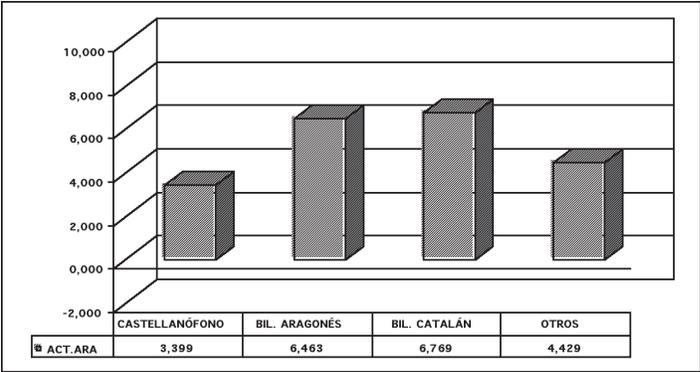
- b. *Opcionalidad (OPC)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el castellano, el francés y el inglés; en cambio aparecieron con relación al aragonés (*sí vs. no; no vs. no, pero asistí en EP y no vs. otros*) con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 5,442$ ($p = 0292$), de $F_{3,246} = 5,442$ ($p = 0012$) y de $F_{3,246} = 5,442$ ($p = 0376$); y al catalán (*sí vs. no; sí vs. no, pero asistí en EP; sí vs. otros; no vs. no, pero asistí en EP; no, pero asistí en EP vs. otros*) con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 8,333$ ($p = 0,0001$), $F_{3,246} = 8,333$ ($p < 0,0001$), $F_{3,246} = 8,333$ ($p = 0,0069$), $F_{3,246} = 8,333$ ($p = 0,0154$) y de $F_{3,246} = 8,333$ ($p = 0,0035$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:

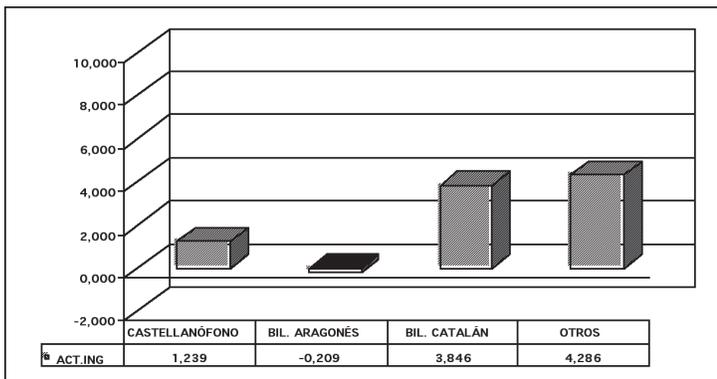
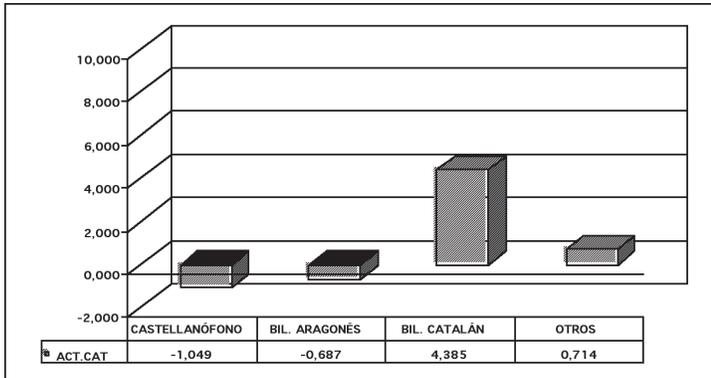


c. *Situación socioprofesional (SSP)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia ninguna de las lenguas.

d. *Condición lingüística familiar (CLF)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el francés; en cambio, aparecieron con relación al aragonés (*castellanófono* vs. *bilingüe aragonés* y *castellanófono* vs. *bilingüe catalán*), con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 8,155$ ($p < 0,0001$) y de $F_{3,246} = 8,155$ ($p = 0,0119$); al castellano (*castellanófono* vs. *bilingüe aragonés* y *bilingüe aragonés* vs. *otros*), con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 3,927$ ($p = 0,0024$) y de $F_{3,246} = 3,927$ ($p = 0,0324$); al catalán (*castellanófono* vs. *bilingüe catalán* y *bilingüe aragonés* vs. *bilingüe catalán*), con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 3,239$ ($p = 0,0024$) y de $F_{3,236} = 3,239$ ($p = 0,0070$); y al inglés (*castellanófono* vs. *bilingüe aragonés*, *caste-*

llanófono vs. bilingüe catalán, bilingüe aragonés vs. bilingüe catalán y bilingüe aragonés vs. otros), con valores, respectivamente, de $F_{3,246} = 4,669$ ($p = 0,0284$), $F_{3,246} = 4,669$ ($p = 0,0467$), $F_{3,246} = 4,669$ ($p = 0,0034$) y de $F_{3,246} = 4,669$ ($p = 0,0131$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:



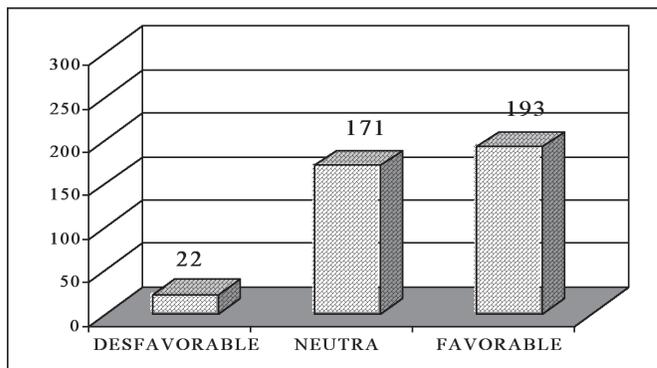


ZONA LINGÜÍSTICA B (CASTELLANÓFONA)

Actitudes manifestadas hacia cada lengua

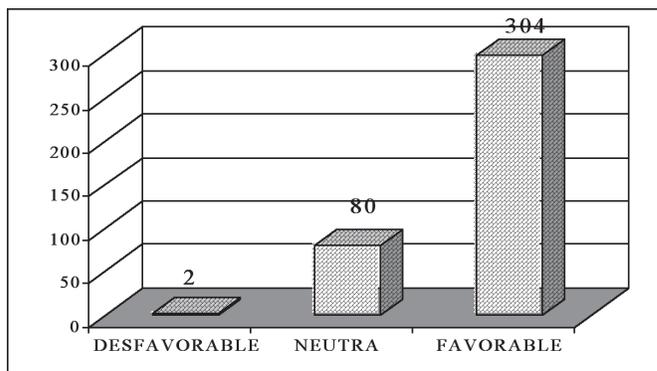
a. Actitudes hacia el aragonés ($\bar{x} = 3,938$; $\sigma = 4,957$)

	N.º	%
Desfavorable	22	5,699
Neutra	171	44,301
Favorable	193	50,000
TOTAL	386	100,000



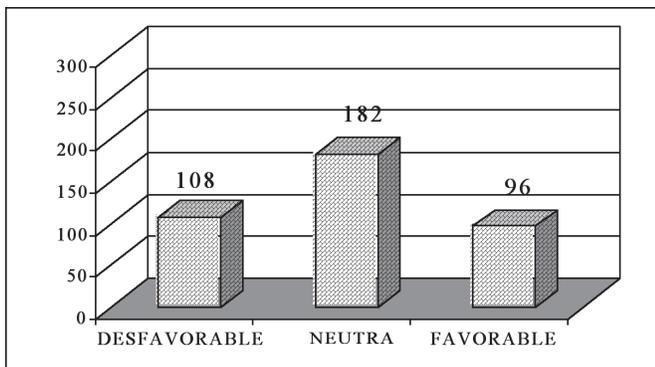
b. Actitudes hacia el castellano ($\bar{x} = 6,969$; $\sigma = 2,961$)

	N.º	%
Desfavorable	2	0,518
Neutra	80	20,725
Favorable	304	78,756
TOTAL	386	100,000



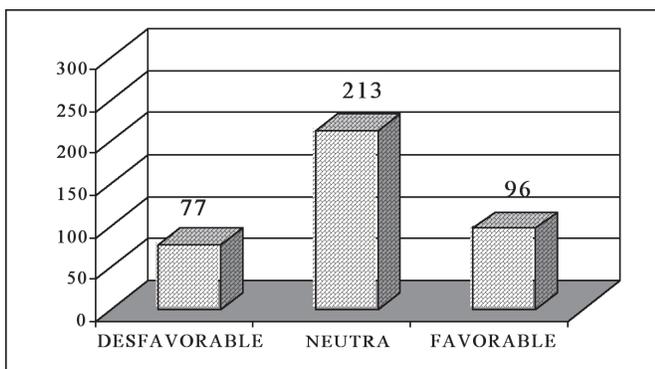
c. Actitudes hacia el catalán ($\bar{x} = -0,350$; $\sigma = 6,059$)

	N.º	%
Desfavorable	108	27,979
Neutra	182	47,150
Favorable	96	24,870
TOTAL	386	100,000



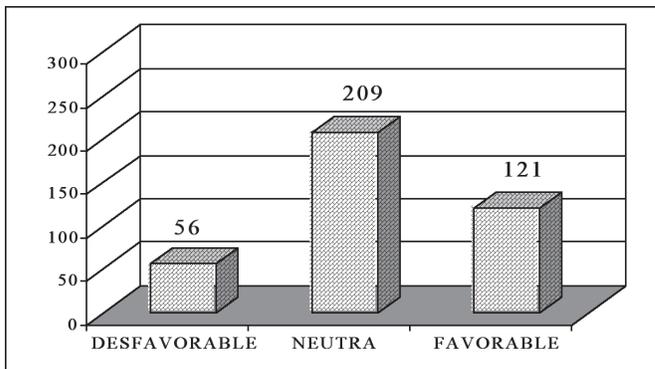
d. Actitudes hacia el francés ($\bar{x} = 0,383$; $\sigma = 5,551$)

	N.º	%
Desfavorable	77	19,948
Neutra	213	55,181
Favorable	96	24,870
TOTAL	386	100,000

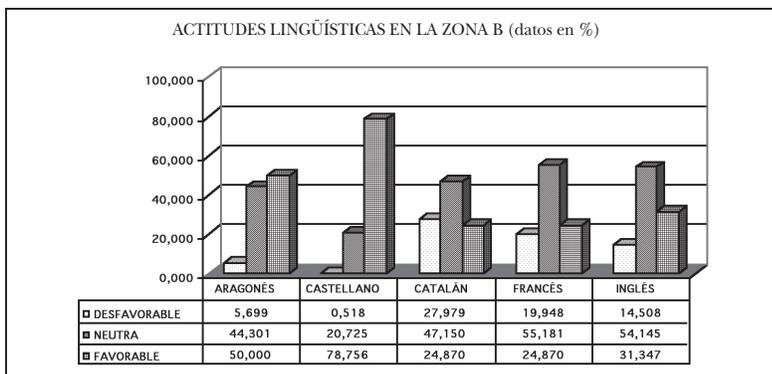


e. Actitudes hacia el inglés ($\bar{x} = 1,611$; $\sigma = 4,997$)

	N.º	%
Desfavorable	56	14,508
Neutra	209	54,145
Favorable	121	31,347
TOTAL	386	100,000

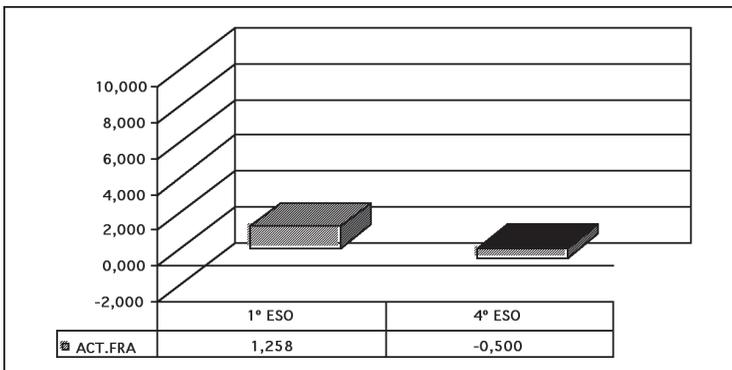
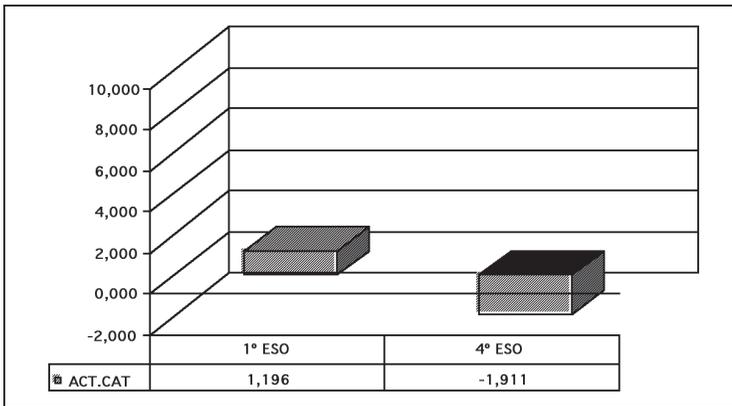


f. Actitudes hacia el conjunto de las lenguas

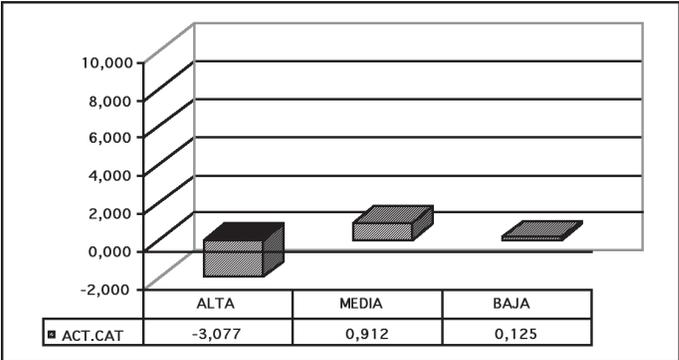
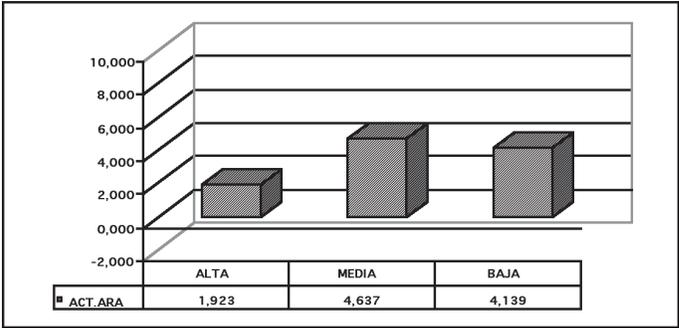


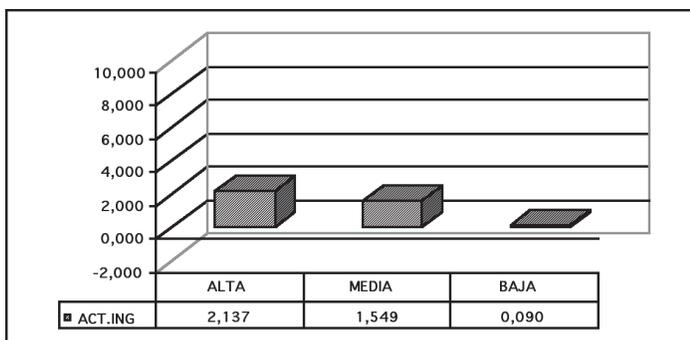
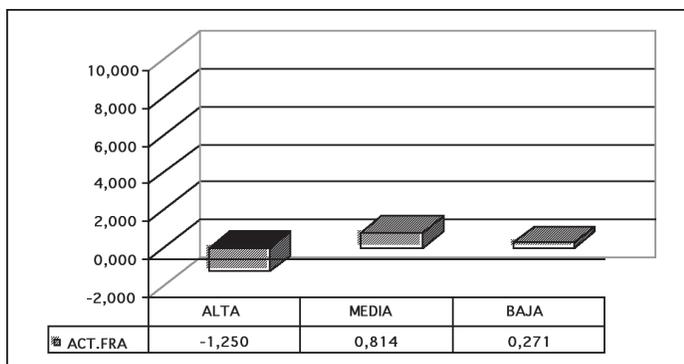
*Relaciones entre las variables controladas
y las actitudes manifestadas hacia cada lengua*

- a. *Curso escolar (CURSO)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, el castellano y el inglés; en cambio, aparecieron con relación al catalán (*1.º de ESO vs. 4.º de ESO*) y al francés (*1.º de ESO vs. 4.º de ESO*), con valores, respectivamente, de $F_{1,384} = 27,101$ ($p < 0,0001$) y de $F_{1,384} = 9,898$ ($p = 0,0018$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:

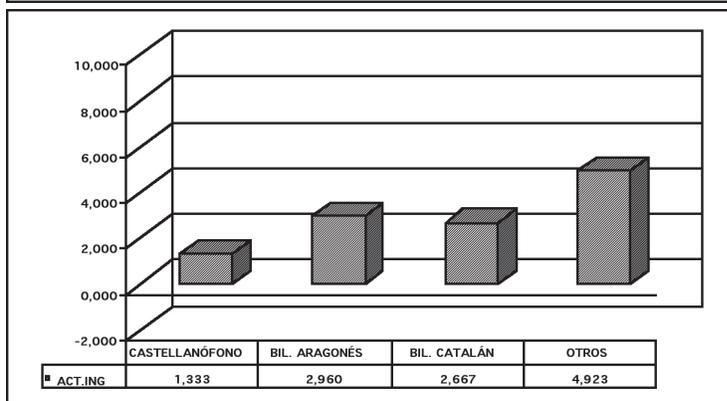
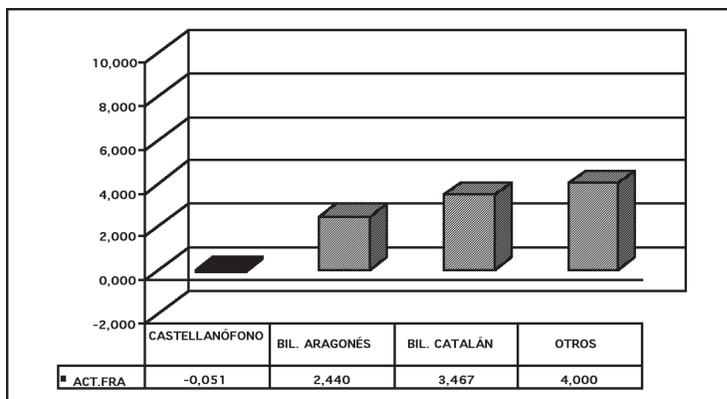
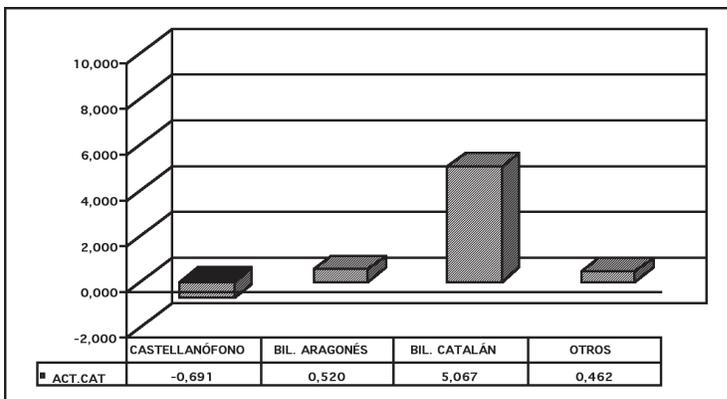


b. *Situación socioprofesional (SSP)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el castellano; en cambio, aparecieron con relación al aragonés (*baja vs. alta y media vs. alta*), con valores, respectivamente, de $F_{3,311} = 3,537$ ($p = 0,0068$) y de $F_{3,311} = 3,537$ ($p = 0,0017$); al catalán (*baja vs. alta y media vs. alta*), con valores, respectivamente, de $F_{3,311} = 5,292$ ($p = 0,0013$) y de $F_{3,311} = 5,292$ ($p = 0,0001$); al francés (*media vs. alta*), con un valor de $F_{3,311} = 1,986$ ($p = 0,0271$) y al inglés (*baja vs. media y baja vs. alta*), con valores, respectivamente, de $F_{3,311} = 3,266$ ($p = 0,0182$), de $F_{3,311} = 3,266$ ($p = 0,0072$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:





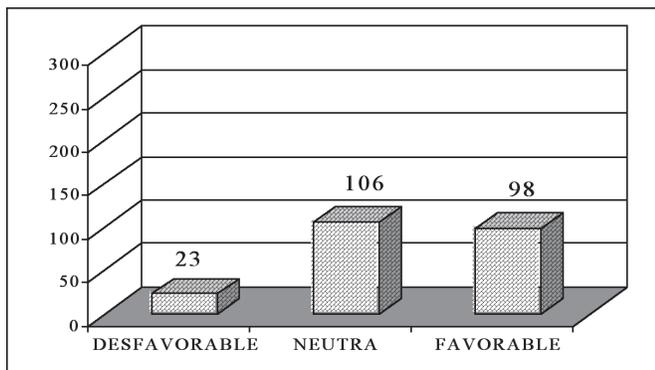
- c. *Condición lingüística familiar* (CLF). La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés y el castellano; en cambio, aparecieron con relación al catalán (*castellanófono vs. bilingüe catalán*, *bilingüe aragonés vs. bilingüe catalán* y *bilingüe catalán vs. otros*), con valores, respectivamente, de $F_{3,382} = 4,730$ ($p = 0,0003$), de $F_{3,382} = 4,730$ ($p = 0,0203$) y de $F_{3,382} = 4,730$ ($p = 0,0426$); al francés (*castellanófono vs. bilingüe aragonés*, *castellanófono vs. bilingüe catalán* y *castellanófono vs. otros*), con valores, respectivamente, de $F_{3,382} = 5,383$ ($p = 0,0284$), de $F_{3,382} = 5,383$ ($p = 0,0151$) y de $F_{3,382} = 5,383$ ($p = 0,0090$); y al inglés (*castellanófono vs. otros*), con un valor de $F_{3,382} = 3,129$ ($p = 0,0108$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:



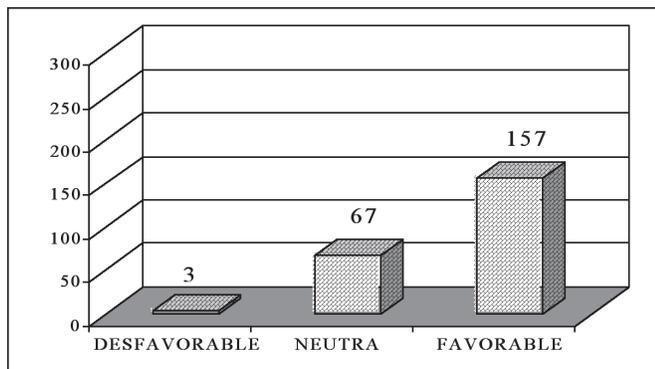
ZONA LINGÜÍSTICA C (CASTELLANÓFONA)

*Actitudes manifestadas hacia cada lengua*a. Actitudes hacia el aragonés ($\bar{x} = 2,943$; $\sigma = 5,253$)

	N.º	%
Desfavorable	23	10,132
Neutra	106	46,696
Favorable	98	43,172
TOTAL	227	100,000

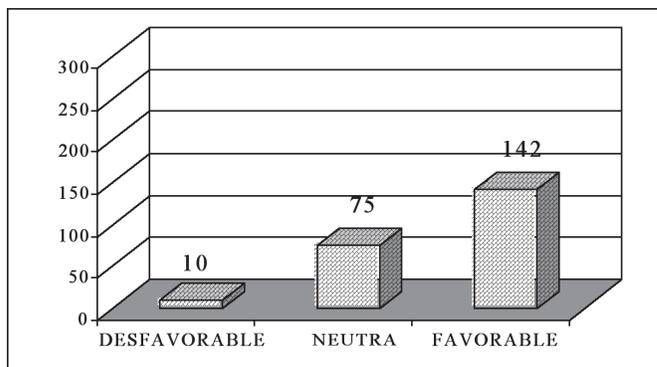
b. Actitudes hacia el castellano ($\bar{x} = 6,163$; $\sigma = 4,101$)

	N.º	%
Desfavorable	3	1,322
Neutra	67	29,515
Favorable	157	69,163
TOTAL	227	100,000



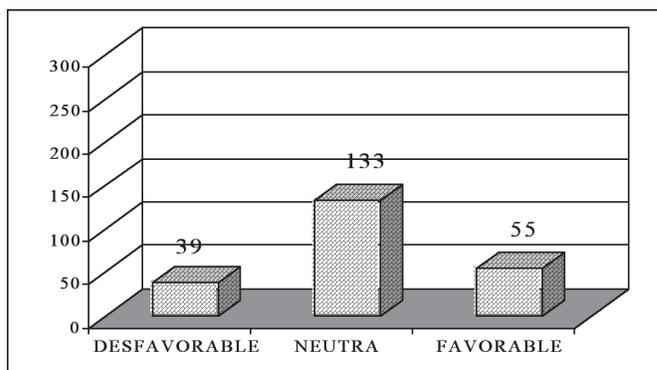
c. Actitudes hacia el catalán ($\bar{x} = 5,282$; $\sigma = 4,715$)

	N.º	%
Desfavorable	10	4,405
Neutra	75	33,040
Favorable	142	62,555
TOTAL	227	100,000



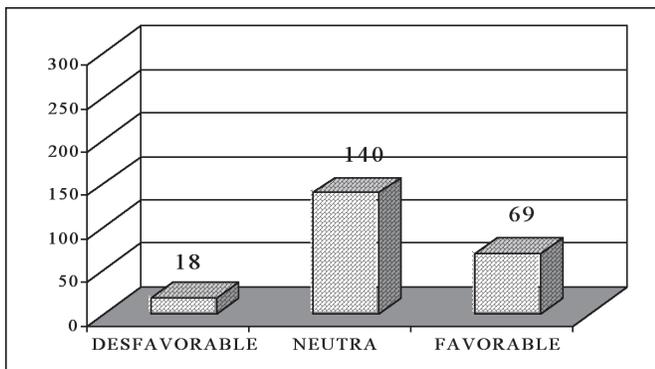
d. Actitudes hacia el francés ($\bar{x} = 0,529$; $\sigma = 5,341$)

	N.º	%
Desfavorable	39	17,181
Neutra	133	58,590
Favorable	55	24,229
TOTAL	227	100,000

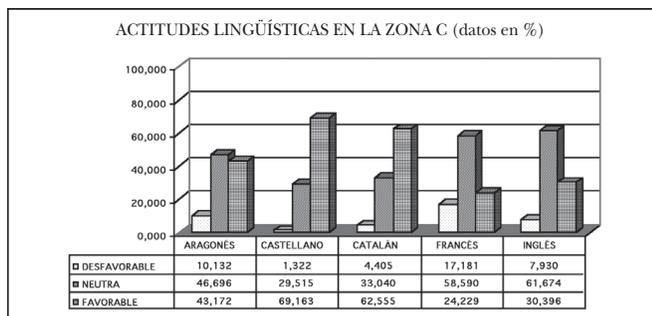


e. Actitudes hacia el inglés ($\bar{x} = 1,930$; $\sigma = 4,352$)

	N.º	%
Desfavorable	18	7,930
Neutra	140	61,674
Favorable	69	30,396
TOTAL	227	100,000

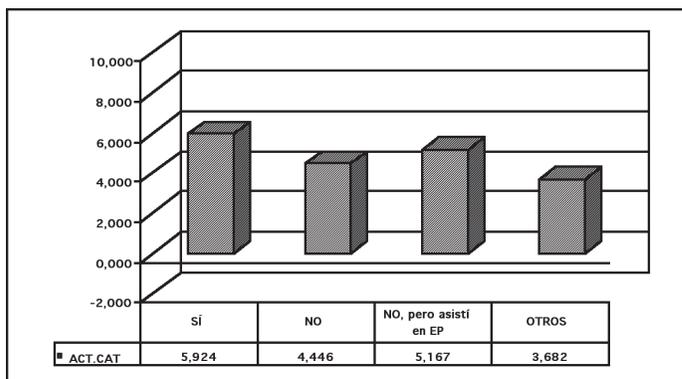
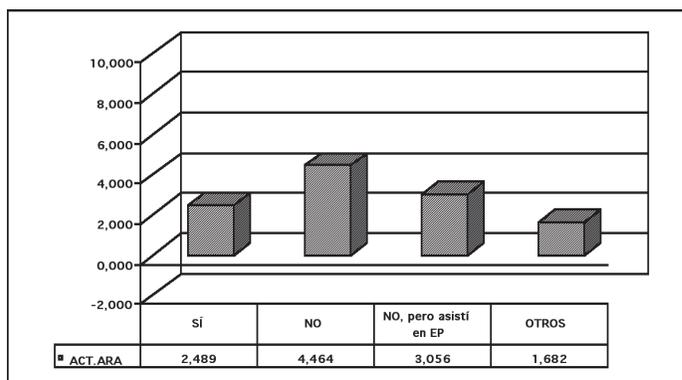


f. Actitudes hacia el conjunto de las lenguas

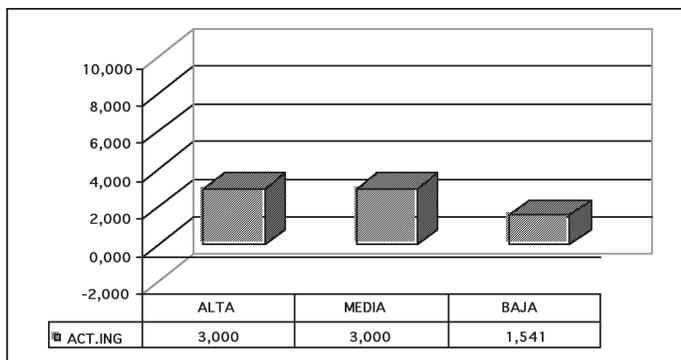


Relaciones entre las variables controladas y las actitudes manifestadas hacia cada lengua

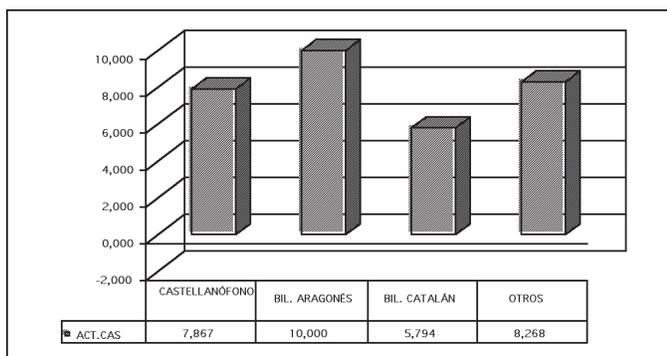
- a. *Curso escolar (CURSO)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia ninguna de las lenguas.
- b. *Opcionalidad (OPC)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el castellano, el francés y el inglés; en cambio, aparecieron con relación al aragonés (*sí vs. no* y *no vs. otros*), con valores, respectivamente, de $F_{3,223} = 2,360$ ($p = 0,0183$) y de $F_{3,223} = 2,360$ ($p = 0,0348$) y al catalán (*sí vs. no*), con valores, respectivamente, de $F_{3,223} = 2,281$ ($p = 0,0490$) y de $F_{3,223} = 2,281$ ($p = 0,0386$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:



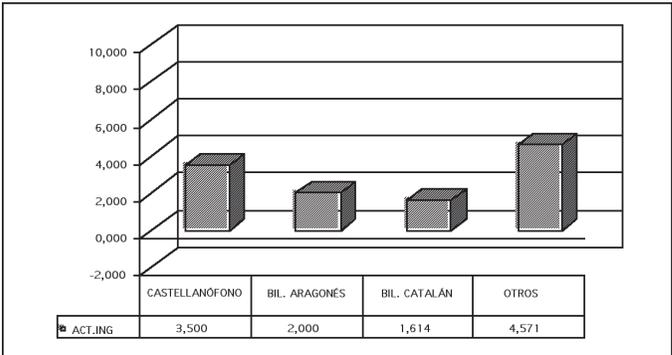
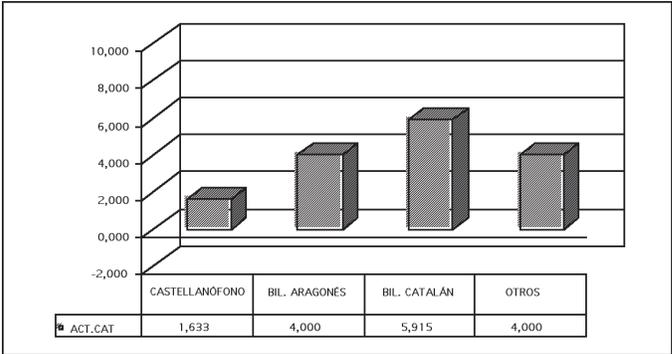
- c. *Situación socioprofesional (SSP)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés, castellano, el catalán y el francés; en cambio, aparecieron con relación al inglés (*baja vs. media*), con un valor de $F_{3,210} = 2,003$ ($p = 0,0426$). Dicho contraste puede verse en el siguiente gráfico:



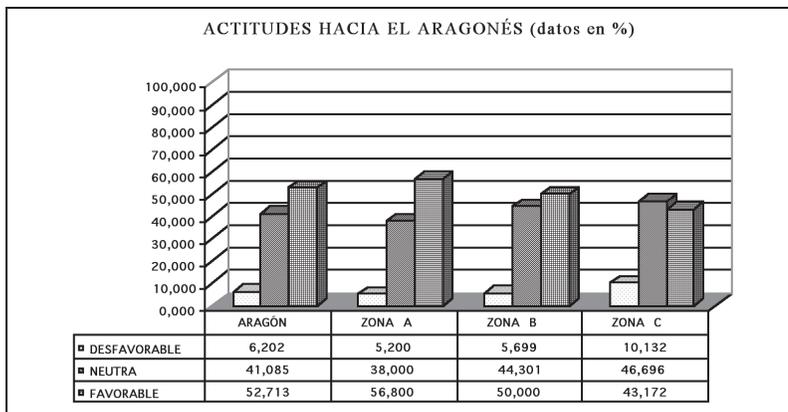
- d. *Condición lingüística familiar (CLF)*. La variable no mostró diferencias significativas respecto a las actitudes hacia el aragonés y el francés; en cambio, aparecieron con relación al castellano (*castellanófono vs. bilingüe catalán*), el catalán (*castellanófono vs. bilingüe catalán*) y el inglés (*castellanófono vs. bilingüe catalán*), con valores, respectivamente de $F_{3,223} = 3,248$ ($p = 0,0097$), de $F_{3,223} = 8,003$ ($p \leq 0,0001$) y de $F_{3,223} = 2,218$ ($p = 0,0481$). Dichos contrastes pueden verse en los siguientes gráficos:

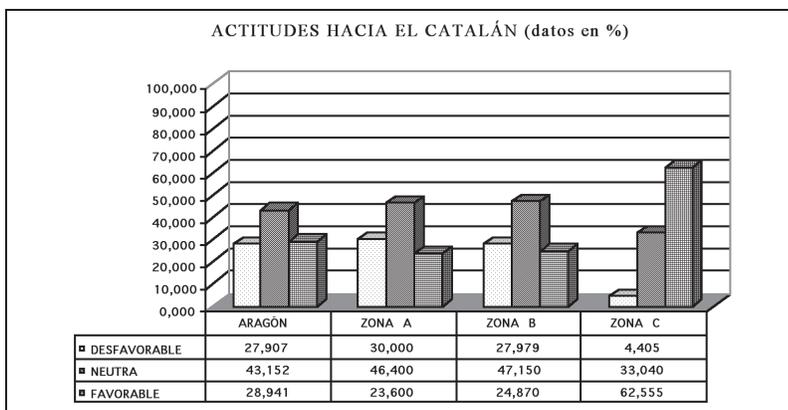
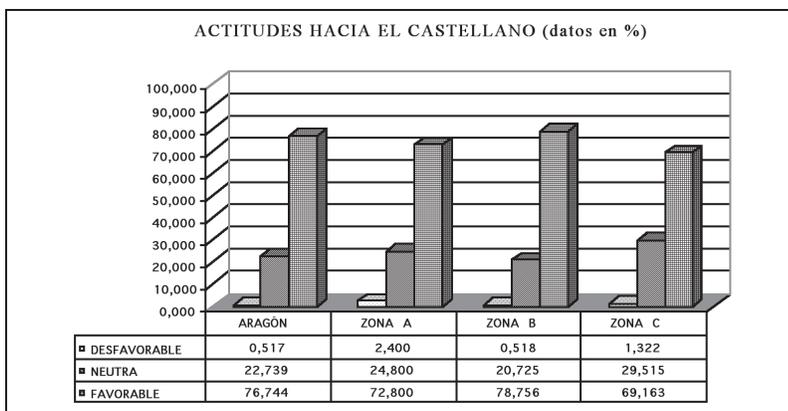


PLURILINGÜISMO Y ESCUELA EN ARAGÓN

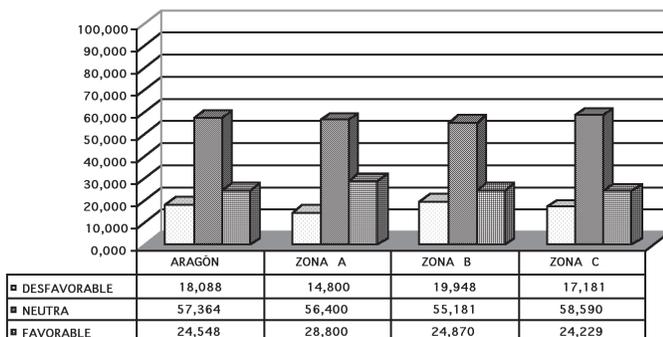


Descripción comparativa de las actitudes hacia cada una de las lenguas en la muestra global de Aragón y en las submuestras A, B y C

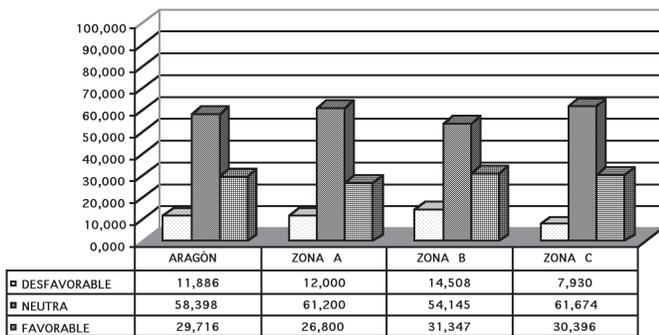




ACTITUDES HACIA EL FRANCÉS (datos en %)



ACTITUDES HACIA EL INGLÉS (datos en %)



ANEXO II

Cuadro resumen de cruces significativos y no significativos

Contraste	Lengua	Muestra Aragón	Muestra zona A	Muestra zona B	Muestra zona C
ZL vs. actitud	ARA	--			
	CAS	SÍ (B > C)			
	CAT	SÍ (C > B / C > A)			
	FRA	SÍ (C > A)			
	ING	--			
CURSO vs. actitud	ARA	--			
	CAS	--			
	CAT	SÍ (1.º > 4.º)		SÍ (1.º > 4.º)	
	FRA	--		SÍ (1.º > 4.º)	
	ING	--			
OPC vs. actitud	ARA	--	SÍ (SÍ > NO / NO, PERO... > NO / OTROS > NO)		SÍ (NO > SÍ)
	CAS	SÍ (AL > SÍ / NO > NO, PERO... / AL > NO, PERO...)			--
	CAT	SÍ (SÍ > NO / SÍ > AL)	SÍ (SÍ > NO / SÍ > NO, PERO...)		SÍ (SÍ > NO)
	FRA	--			--
	ING	--			--
SSP vs. actitud	ARA	--		SÍ (BAJA > ALTA / MEDIA > ALTA)	
	CAS	--			
	CAT	--		SÍ (BAJA > ALTA / MEDIA > ALTA)	
	FRA	--		SÍ (MEDIA > ALTA)	
	ING	SÍ (ALTA > MEDIA / ALTA > BAJA)		SÍ (ALTA > BAJA / MEDIA > BAJA)	SÍ (MEDIA > BAJA)
CLF vs. actitud	ARA	--	SÍ (BA > CS / BC > CS)		--
	CAS	SÍ (CS > BA / CS > BC / BC > BA)	SÍ (CS > BA / OTROS > BA)		SÍ (CS > BC)
	CAT	SÍ (BA > CS / BC > CS / BC > BA / BC > OT)	SÍ (BC > CS / BC > BA)	SÍ (BC > BA / BC > CS)	SÍ (BC > CS)
	FRA	--		SÍ (BA > CS / BC > CS)	--
	ING	--	SÍ (CS > BA / BC > CS / BC > BA)		SÍ (CS > BC)

CLAVES: SÍ (diferencia significativa), NO (diferencia no significativa) / ZL: A, B, C / CURSO: 1.º y 4.º de ESO / SEXO: H (hombre), M (mujer) / OPC: SÍ, NO; NO, PERO ASISTÍ EN EP / SSP: ALTA, MEDIA, BAJA / CLF: CS (castellano), BA (bilingüe aragonés), BC (bilingüe catalán).

ANEXO III

Modelo de encuesta utilizado en la zona A (aragonesófono)

CÓDIGO DEL CENTRO

NÚM. ALUMNO/A

El objetivo del cuestionario que vas a realizar es llevar a cabo un análisis de la situación de las lenguas habladas en Aragón. En él encontrarás preguntas que te piden información referente a algunos datos personales y opiniones al respecto.

Ten en cuenta que las personas responsables del estudio garantizamos absolutamente la confidencialidad de tus respuestas y nuestra única finalidad es realizar una interpretación lo más objetiva posible de ellas.

Durante la cumplimentación del cuestionario piensa, además, que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la interpretación de aquello que respondas es muy importante para dar una orientación a las instituciones públicas aragonesas y, en consecuencia, revertirá en beneficio de todos los ciudadanos y las ciudadanas de Aragón.

Por todo ello, debes entender que:

1. No tenemos interés en las cuestiones personales e individuales que puedan aparecer en la encuesta y que la **confidencialidad** y el carácter anónimo de los datos están garantizados.
2. Te rogamos la máxima colaboración y que respondas **libre y sinceramente** en un ejercicio de responsabilidad que te animamos a llevar a cabo.

El equipo de investigación responsable de la aplicación de este cuestionario quiere agradecerte el tiempo que dediques a responderlo.

Ahora, antes de empezar, responde, por favor, a la cuestión siguiente:

- Además del castellano, ¿existe algún habla o lengua propia en tu localidad? En caso afirmativo escribe el nombre con el que vosotros la conocéis.

sí (especificar)

NO, la única lengua de mi localidad es el castellano

NOTA IMPORTANTE:

A partir de este momento, para mayor comodidad en la aplicación e interpretación del cuestionario que sigue, utilizaremos de manera genérica el término *aragonés* para referirnos a las hablas de diferentes localidades o valles de Aragón. Así, con dicho término englobaremos, por ejemplo, el chistabino, el tensino, el panticuto, el cheso, el ansotano, el habla de Fanlo, la de Fiscal, el belsetán, el fobano, el ayerbense, el semontanés, el patués o benasqués, el grausino o ribagorzano (si no es catalán), etc. Es decir, con *aragonés* nos referimos al habla autóctona que no queda englobada ni dentro del castellano ni dentro del catalán.

Del mismo modo, encontrarás que el término *catalán* engloba a todas las hablas de la zona oriental de Aragón: fragatí, lliterà, ribagorçà, maellà, etc. Por lo tanto, a partir de este momento y en cada caso, debes tener en cuenta que las anteriores denominaciones de las diferentes hablas aragonesas son consideradas en la encuesta bien como *aragonés* o bien como *catalán* y, consecuentemente, solo aparecerán referencias a estos términos o al *castellano*.



1. Hombre Mujer 0.- ¿Asistes en tu centro escolar a clases de aragonés?
(señalar **solo una** de las tres posibilidades)
2. Tiempo que hace que asistes a este centro escolar: sí
Desde siempre Desde ESO NO
 NO, pero asistí
en Educación Primaria
 Otros (especificar)
3. Los que vivís en tu casa os habláis:
Siempre en aragonés
Siempre en castellano
En aragonés y en castellano
Otros (.....)
4. Con los compañeros en el patio hablas siempre en aragonés
 más aragonés que castellano
 tanto aragonés como castellano
 más castellano que aragonés
 siempre en castellano
5. Con tus amigos de fuera del centro hablas siempre en aragonés
 más aragonés que castellano
 tanto aragonés como castellano
 más castellano que aragonés
 siempre en castellano
6. Con las personas mayores de fuera de casa y
de fuera del centro hablas siempre en aragonés
 más aragonés que castellano
 tanto aragonés como castellano
 más castellano que aragonés
 siempre en castellano
7. Lees cuentos e historietas siempre en aragonés
 más aragonés que castellano
 tanto aragonés como castellano
 más castellano que aragonés
 siempre en castellano
8. Ves programas de televisión o escuchas
programas de radio siempre en aragonés
 más aragonés que castellano
 tanto aragonés como castellano
 más castellano que aragonés
 siempre en castellano

9. Escribe a tus amigos y familiares
- | | | |
|--------------------------------|--|--------------------------|
| siempre en aragonés | | <input type="checkbox"/> |
| más aragonés que castellano | | <input type="checkbox"/> |
| tanto aragonés como castellano | | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que aragonés | | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | | <input type="checkbox"/> |

10. Con los profesores del centro hablas
- | | | |
|--------------------------------|--|--------------------------|
| siempre en aragonés | | <input type="checkbox"/> |
| más aragonés que castellano | | <input type="checkbox"/> |
| tanto aragonés como castellano | | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que aragonés | | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 11. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla aragonés los alumnos estudien esa lengua (el aragonés) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Es inútil aprender aragonés porque seguramente no lo utilizaré nunca | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Es más importante aprender inglés o francés que aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El aragonés solo deben estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El aragonés es una lengua que suena mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Me gusta (o me gustaría) hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Me gusta oír hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 21. El castellano es una lengua bonita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Todos los aragoneses debemos saber hablar castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. El castellano solo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Me gusta oír hablar en castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. En Aragón deberían estudiarse otros idiomas antes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. El aragonés o el catalán son más importantes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El castellano es una lengua fácil de aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Es aburrido aprender el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. El castellano debería enseñarse en todos los países de Europa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Los aragoneses deberíamos hablar menos castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SÍ	NO
31. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla catalán los alumnos estudien esa lengua (el catalán)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Es inútil aprender catalán porque seguramente no lo utilizaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es más importante aprender inglés o francés que catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. El catalán solo deben estudiarlo los que lo hablan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. El catalán es una lengua que suena mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Me gusta (o me gustaría) hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta oír hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué lengua utilizáis normalmente en tu casa?	Siempre aragonés	A veces aragonés y a veces castellano	Siempre castellano
41. Tu padre habla a tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tu madre le habla a tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Tu padre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tú hablas con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Tu madre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Tú hablas con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Tú hablas con tus hermanos y hermanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si en tu familia conviven otras personas, continúa

48. Tu padre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Hablan con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Tu madre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Hablan con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Tú les hablas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ellos hablan contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Lugar de nacimiento del alumno Provincia
55. Lugar de nacimiento del padre Provincia
56. Lugar de nacimiento de la madre Provincia

	SÍ	NO
57. El inglés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. El inglés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Inglaterra u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Me gusta oír hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. En Aragón debería estudiarse más el francés que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Es inútil aprender inglés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Es aburrido aprender inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. El inglés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. El castellano es más importante que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SÍ	NO
67. El francés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. El francés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Francia u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Me gusta oír hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. En Aragón debería estudiarse más el inglés que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Es inútil aprender francés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Es aburrido aprender francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. El francés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. El castellano es más importante que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.- Profesión de los padres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c/ Titulado de grado medio (maestro, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios
(mecánico, chófer, policía, fontanero, camarero, albañil,
electricista, etc.), agricultor o ganadero
- f/ Peón, temporero, vigilante, etc.
- g/ Labores del hogar
- h/ Otros (especificar)



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta utilizada en la zona B (castellanófona)

CÓDIGO DEL CENTRO

NÚM. ALUMNO/A

El objetivo del cuestionario que vas a realizar es llevar a cabo un análisis de la situación de las lenguas habladas en Aragón. En él encontrarás preguntas que te piden información referente a algunos datos personales y opiniones al respecto.

Ten en cuenta que las personas responsables del estudio garantizamos absolutamente la confidencialidad de tus respuestas y nuestra única finalidad es realizar una interpretación lo más objetiva posible de ellas.

Durante la cumplimentación del cuestionario piensa, además, que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la interpretación de aquello que respondas es muy importante para dar una orientación a las instituciones públicas aragonesas y, en consecuencia, revertirá en beneficio de todos los ciudadanos y las ciudadanas de Aragón.

Por todo ello, debes entender que:

1. No tenemos interés en las cuestiones personales e individuales que puedan aparecer en la encuesta y que la **confidencialidad** y el carácter anónimo de los datos están garantizados.
2. Te rogamos la máxima colaboración y que respondas **libre y sinceramente** en un ejercicio de responsabilidad que te animamos a llevar a cabo.

El equipo de investigación responsable de la aplicación de este cuestionario quiere agradecerte el tiempo que dediques a responderlo.

Ahora, antes de empezar, responde, por favor, a la cuestión siguiente:

- Además del castellano, ¿existe algún habla o lengua propia en tu localidad? En caso afirmativo escribe el nombre con el que vosotros la conocéis.

- sí (especificar)
- NO, la única lengua de mi localidad es el castellano

NOTA IMPORTANTE:

A partir de este momento, para mayor comodidad en la aplicación e interpretación del cuestionario que sigue, utilizaremos de manera genérica el término *aragonés* para referirnos a las hablas de diferentes localidades o valles de Aragón. Así, con dicho término englobaremos, por ejemplo, el chistabino, el tensino, el panticuto, el cheso, el ansotano, el habla de Fanlo, la de Fiscal, el belsetán, el fobano, el ayerbense, el semontanés, el patués o benasqués, el grausino o ribagorzano (si no es catalán), etc. Es decir, con *aragonés* nos referimos al habla autóctona que no queda englobada ni dentro del castellano ni dentro del catalán.

Del mismo modo, encontrarás que el término *catalán* engloba a todas las hablas de la zona oriental de Aragón: fragatí, lliterà, ribagorçà, maellà, etc. Por lo tanto, a partir de este momento y en cada caso, debes tener en cuenta que las anteriores denominaciones de las diferentes hablas aragonesas son consideradas en la encuesta bien como *aragonés* o bien como *catalán* y, consecuentemente, solo aparecerán referencias a estos términos o al *castellano*.



1. Hombre Mujer

2. Tiempo que hace que asistes a este centro escolar:
Desde siempre Desde ESO

3. Los que vivís en tu casa os habláis:
Siempre en
Siempre en castellano
En y en castellano

4. Con los compañeros en el patio hablas siempre en
másque castellano
tanto como castellano
más castellano que
siempre en castellano

5. Con tus amigos de fuera del centro hablas siempre en
más que castellano
tanto como castellano
más castellano que
siempre en castellano

6. Con las personas mayores de fuera de casa y de fuera del centro hablas siempre en
más que castellano
tanto como castellano
más castellano que
siempre en castellano

7. Lees cuentos e historietas siempre en
más que castellano
tanto como castellano
más castellano que
siempre en castellano

8. Ves programas de televisión o escuchas programas de radio siempre en
más que castellano
tanto como castellano
más castellano que
siempre en castellano

9. Escribes a tus amigos y familiares
- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| siempre en | <input type="checkbox"/> |
| más que castellano | <input type="checkbox"/> |
| tanto como castellano | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | <input type="checkbox"/> |

10. Con los profesores del centro hablas
- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| siempre en | <input type="checkbox"/> |
| más que castellano | <input type="checkbox"/> |
| tanto como castellano | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 11. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla aragonés los alumnos estudien esa lengua (el aragonés) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Es inútil aprender aragonés porque seguramente no lo utilizaré nunca | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Es más importante aprender inglés o francés que aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El aragonés solo deben estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El aragonés es una lengua que suena mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Me gusta (o me gustaría) hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Me gusta oír hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 21. El castellano es una lengua bonita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Todos los aragoneses debemos saber hablar castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. El castellano solo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Me gusta oír hablar en castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. En Aragón deberían estudiarse otros idiomas antes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. El aragonés o el catalán son más importantes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El castellano es una lengua fácil de aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Es aburrido aprender el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. El castellano debería enseñarse en todos los países de Europa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Los aragoneses deberíamos hablar menos castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SÍ	NO
31. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla catalán los alumnos estudien esa lengua (el catalán)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Es inútil aprender catalán porque seguramente no lo utilizaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es más importante aprender inglés o francés que catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. El catalán solo deben estudiarlo los que lo hablan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. El catalán es una lengua que suena mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Me gusta (o me gustaría) hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta oír hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué lengua utilizáis normalmente en tu casa?

	Siempre	A veces y a veces castellano	Siempre castellano
--	------------------	--	-----------------------

41. Tu padre habla a tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tu madre le habla a tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Tu padre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tú hablas con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Tu madre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Tú hablas con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Tú hablas con tus hermanos y hermanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si en tu familia conviven otras personas, continúa

48. Tu padre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Hablan con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Tu madre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Hablan con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Tú les hablas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ellos hablan contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Lugar de nacimiento del alumno	Provincia
55. Lugar de nacimiento del padre	Provincia
56. Lugar de nacimiento de la madre	Provincia

	SÍ	NO
57. El inglés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. El inglés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Inglaterra u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Me gusta oír hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. En Aragón debería estudiarse más el francés que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Es inútil aprender inglés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Es aburrido aprender inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. El inglés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. El castellano es más importante que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SÍ	NO
67. El francés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. El francés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Francia u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Me gusta oír hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. En Aragón debería estudiarse más el inglés que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Es inútil aprender francés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Es aburrido aprender francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. El francés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. El castellano es más importante que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.- Profesión de los padres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c/ Titulado de grado medio (maestro, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios
(mecánico, chófer, policía, fontanero, camarero, albañil,
electricista, etc.), agricultor o ganadero
- f/ Peón, temporero, vigilante, etc.
- g/ Labores del hogar
- h/ Otros (especificar)



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta utilizada en la zona C (catalanófono)

CÓDIGO DEL CENTRO

NÚM. ALUMNO/A

El objetivo del cuestionario que vas a realizar es llevar a cabo un análisis de la situación de las lenguas habladas en Aragón. En él encontrarás preguntas que te piden información referente a algunos datos personales y opiniones al respecto.

Ten en cuenta que las personas responsables del estudio garantizamos absolutamente la confidencialidad de tus respuestas y nuestra única finalidad es realizar una interpretación lo más objetiva posible de ellas.

Durante la cumplimentación del cuestionario piensa, además, que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la interpretación de aquello que respondas es muy importante para dar una orientación a las instituciones públicas aragonesas y, en consecuencia, revertirá en beneficio de todos los ciudadanos y las ciudadanas de Aragón.

Por todo ello, debes entender que:

1. No tenemos interés en las cuestiones personales e individuales que puedan aparecer en la encuesta y que la **confidencialidad** y el carácter anónimo de los datos están garantizados.
2. Te rogamos la máxima colaboración y que respondas **libre y sinceramente** en un ejercicio de responsabilidad que te animamos a llevar a cabo.

El equipo de investigación responsable de la aplicación de este cuestionario quiere agradecerte el tiempo que dediques a responderlo.

Ahora, antes de empezar, responde, por favor, a la cuestión siguiente:

- Además del castellano, ¿existe algún habla o lengua propia en tu localidad? En caso afirmativo escribe el nombre con el que vosotros la conocéis.

sí (especificar)

NO, la única lengua de mi localidad es el castellano

NOTA IMPORTANTE:

A partir de este momento, para mayor comodidad en la aplicación e interpretación del cuestionario que sigue, utilizaremos de manera genérica el término *aragonés* para referirnos a las hablas de diferentes localidades o valles de Aragón. Así, con dicho término englobaremos, por ejemplo, el chistabino, el tensino, el panticuto, el cheso, el ansotano, el habla de Fanlo, la de Fiscal, el belsetán, el fobano, el ayerbense, el semontanés, el patués o benasqués, el grausino o ribagorzano (si no es catalán), etc. Es decir, con *aragonés* nos referimos al habla autóctona que no queda englobada ni dentro del castellano ni dentro del catalán.

Del mismo modo, encontrarás que el término *catalán* engloba a todas las hablas de la zona oriental de Aragón: fragatí, lliterà, ribagorçà, maellà, etc. Por lo tanto, a partir de este momento y en cada caso, debes tener en cuenta que las anteriores denominaciones de las diferentes hablas aragonesas son consideradas en la encuesta bien como *aragonés* o bien como *catalán* y, consecuentemente, solo aparecerán referencias a estos términos o al *castellano*.



1. Hombre Mujer 0.- ¿Asistes en tu centro escolar a clases de catalán?
(señalar **solo una** de las tres posibilidades)
2. Tiempo que hace que asistes a este centro escolar: sí
Desde siempre Desde ESO NO
 NO, pero asistí en Educación Primaria
3. Los que vivís en tu casa os habláis:
Siempre en catalán
Siempre en castellano
En catalán y en castellano
Otros (.....)
4. Con los compañeros en el patio hablas siempre en catalán
 más catalán que castellano
 tanto catalán como castellano
 más castellano que catalán
 siempre en castellano
5. Con tus amigos de fuera del centro hablas siempre en catalán
 más catalán que castellano
 tanto catalán como castellano
 más castellano que catalán
 siempre en castellano
6. Con las personas mayores de fuera de casa y de fuera del centro hablas siempre en catalán
 más catalán que castellano
 tanto catalán como castellano
 más castellano que catalán
 siempre en castellano
7. Lees cuentos e historietas siempre en catalán
 más catalán que castellano
 tanto catalán como castellano
 más castellano que catalán
 siempre en castellano
8. Ves programas de televisión o escuchas programas de radio siempre en catalán
 más catalán que castellano
 tanto catalán como castellano
 más castellano que catalán
 siempre en castellano

9. Escribe a tus amigos y familiares
- | | | |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| siempre en catalán | | <input type="checkbox"/> |
| más catalán que castellano | | <input type="checkbox"/> |
| tanto catalán como castellano | | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que catalán | | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | | <input type="checkbox"/> |

10. Con los profesores del centro hablas
- | | | |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| siempre en catalán | | <input type="checkbox"/> |
| más catalán que castellano | | <input type="checkbox"/> |
| tanto catalán como castellano | | <input type="checkbox"/> |
| más castellano que catalán | | <input type="checkbox"/> |
| siempre en castellano | | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 11. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla aragonés los alumnos estudien esa lengua (el aragonés) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Es inútil aprender aragonés porque seguramente no lo utilizaré nunca | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Es más importante aprender inglés o francés que aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El aragonés solo deben estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El aragonés es una lengua que suena mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Me gusta (o me gustaría) hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Me gusta oír hablar en aragonés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | SÍ | NO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 21. El castellano es una lengua bonita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Todos los aragoneses debemos saber hablar castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. El castellano solo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Me gusta oír hablar en castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. En Aragón deberían estudiarse otros idiomas antes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. El aragonés o el catalán son más importantes que el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El castellano es una lengua fácil de aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Es aburrido aprender el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. El castellano debería enseñarse en todos los países de Europa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Los aragoneses deberíamos hablar menos castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SÍ	NO
31. Me parece bien que en las escuelas de los pueblos de Aragón donde se habla catalán los alumnos estudien esa lengua (el catalán)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es desagradable (o debe ser desagradable) aprender catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Es inútil aprender catalán porque seguramente no lo utilizaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Deberíamos esforzarnos todos en promocionar más el uso del catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es más importante aprender inglés o francés que catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Vivo en Aragón y por eso debería conocer mejor una lengua nuestra como es el catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. El catalán solo deben estudiarlo los que lo hablan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. El catalán es una lengua que suena mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Me gusta (o me gustaría) hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta oír hablar en catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué lengua utilizáis normalmente en tu casa?	Siempre catalán	A veces catalán y a veces castellano	Siempre castellano
41. Tu padre habla a tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tu madre le habla a tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Tu padre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Tú hablas con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Tu madre habla contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Tú hablas con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Tú hablas con tus hermanos y hermanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si en tu familia conviven otras personas, continúa

48. Tu padre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Hablan con tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Tu madre les habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Hablan con tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Tú les hablas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Ellos hablan contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Lugar de nacimiento del alumno	Provincia
55. Lugar de nacimiento del padre	Provincia
56. Lugar de nacimiento de la madre	Provincia

	SÍ	NO
57. El inglés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. El inglés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Inglaterra u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Me gusta oír hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. En Aragón debería estudiarse más el francés que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Es inútil aprender inglés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Es aburrido aprender inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. El inglés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. El castellano es más importante que el inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SÍ	NO
67. El francés es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Todos los aragoneses deberíamos saber hablar francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. El francés solo deberían aprenderlo y estudiarlo en Francia u otros países donde se habla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Me gusta oír hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. En Aragón debería estudiarse más el inglés que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Me gusta (o me gustaría) saber hablar en francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Es inútil aprender francés porque seguramente no lo necesitaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Es aburrido aprender francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. El francés debería enseñarse en todos los países de Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. El castellano es más importante que el francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.- Profesión de los padres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	PADRE	MADRE
a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c/ Titulado de grado medio (maestro, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios
(mecánico, chófer, policía, fontanero, camarero, albañil,
electricista, etc.), agricultor o ganadero
- f/ Peón, temporero, vigilante, etc.
- g/ Labores del hogar
- h/ Otros (especificar)



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Índice

Presentación	7
Presentación	13
Presentació	21
Introducción	29
Objetivos de la investigación	41
Metodología	45
Variables empleadas en la investigación	47
Muestreo	48
Selección de las muestras	49
Composición de las muestras	50
Características de las muestras	53
Instrumentos de evaluación	54
Procedimientos	56
Tratamiento de los datos	56

Resultados	57
Descripción de las actitudes lingüísticas del alumnado en Aragón	59
Relaciones entre las variables controladas y las actitudes lingüísticas del alumnado de ESO	64
Discusión	71
Referencias bibliográficas	77
Anexo I	83
Anexo II	109
Anexo III	113

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

1. M.^a José Gayán Laviña y Lourdes Languiz Salcedo, *El cuero en el Altoaragón* (1987).
2. M.^a Carmen Mairal Claver, *Juegos tradicionales infantiles en el Altoaragón* (1987).
3. Ángel Vergara Miravete, *La música tradicional en el Altoaragón* (1987).
4. Manuel Benito Moliner y Francisco Domper Gil, *Azara* (1988).
5. M.^a Pilar Benítez Marco, *Contribución al estudio de La Morisma de Aínsa* (1988).
6. Vicente Bielza de Ory y Gilbert Dalla-Rosa, *Las relaciones socioeconómicas transpirenaicas* (1989).
7. Rafel Vidaller Tricas, *Dizionario sobre espeziez animals y bexetals en o bocabulario altoaragonés* (1989).
8. Herminio Lafoz Rabaza, *Cuentos altoaragoneses de tradición oral* (1990).
9. Carlos Ascaso Arán, *Estudio sobre el cultivo y comercio de la almendra en la comarca de la Hoya de Huesca* (1990).
10. Agustín Faro Forteza, *Tradició oral a Santisteba (La Llitera)* (1990).
11. Hèctor Moret i Coso, *Pere Pach i Vistuer: articles ribagorçans i altres escrits* (1991).
12. José M.^a Satué Sanromán, *El vocabulario de Sobrepuerto (Léxico comentado de una comarca despoblada del Altoaragón)* (1992).
13. José Damián Dieste Arbués, *Refranes ganaderos altoaragoneses* (1994).
14. Luciano Puyuelo Puente, *Castillazuelo: tal como éramos* (1994).
15. Inmaculada de la Calle Ysern y Ángel M. Morán Viscasillas, *Cara y cruz en Nocito (El ayer y el hoy de una comunidad en la sierra de Guara)* (1994).
16. Joaquín Salleras y Ramón Espinosa, *La ermita de San Salvador de Torrente de Cinca* (1995).
17. VV.AA., *Del esparto a la PAC. Primeras Jornadas Agrarias (Lalueza, noviembre-diciembre 1993)* (1995).
18. Pedro Lafuente Pardina, *Al calor de la cadiera (relatos y vivencias del Altoaragón)* (1996).
19. José Antonio Llanas Almudébar, *La pequeña historia de Huesca. Glosas, I* (1996).
20. José M.^a Satué Sanromán, *Semblanzas de Escartín* (1997).
21. José M.^a Ferrer Salillas y M.^a Ángeles Abió Zamora, *Angüés. Historia, vida y costumbres de una villa del Somontano oscense* (1998).
22. Francisco Castellón Cortada, *Santa María de Valdeflores y San Miguel, las dos parroquias de Benabarre* (1998).
23. Ester Sabaté Quinquillá (coord.), *Albelda, la vida de la villa* (1999).

24. Jeanine Fribourg, *Fiestas y literatura oral en Aragón (El dance de Sariñena y sus relaciones con los de Sena, Lanaja y Lecinena)* (2000).
25. Chabier Tomás Arias, *El aragonés del Biello Sobrarbe* (1999).
26. Ramon Vives i Gorgues, *Costumari de Castellonroi (Ànima d'un poble)* (2001).
27. Mariano Constante, *Crónicas de un maestro oscense de antes de la guerra* (2001).
28. M.^a Celia Fontana Calvo, *La iglesia de San Pedro el Viejo y su entorno. Historia de las actuaciones y propuestas del siglo XIX en el marco de la restauración monumental* (2003).
29. Ignacio Almudévar Zamora, *Retablo del Alto Aragón en el último tercio del siglo XX (artículos, charlas y conferencias)* (2005).
30. M.^a Dolores Barrios Martínez y Pilar Alcalde Arántegui (eds.), *Antonio Durán Gudiol y la prensa escrita (artículos)* (2005).
31. Ramón Lasasosa Susín (ed.), *Enrique Capella. Folclore y tradición* (2006).

