

Claves en la enseñanza de la lengua minorizada. Acercamiento al caso del aragonés

Iris Orosia Campos Bandrés¹

Recibido: 4 de agosto de 2017 / Aceptado: 12 de marzo de 2019

Resumen. El aragonés es una de las lenguas propias de Aragón, la cual ha sufrido un proceso de minorización a lo largo de su historia y hasta nuestros días. A pesar de ello, ya han pasado dos décadas desde que se introdujo por primera vez en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. Sin embargo, existen escasas investigaciones sobre la evolución de la enseñanza-aprendizaje del aragonés y sobre su situación actual en las escuelas. Con la finalidad de realizar una aportación en el ámbito de la enseñanza del aragonés, así como en el de la didáctica de las lenguas minorizadas, desarrollamos una investigación cualitativa bajo el diseño del estudio de diarios. Las aportaciones de los 32 alumnos participantes muestran la escasa competencia alcanzada por el alumnado de resultados del obsoleto modelo implementado. Además, de los datos emerge la presencia tanto de un factor de tipo afectivo como de una visión diglósica del aragonés que determinan las representaciones del alumnado respecto a esta lengua. En cualquier caso, la valoración de las propuestas didácticas de los docentes es considerablemente positiva y resulta reiterativa la solicitud de un espacio mayor para la lengua propia en el ámbito escolar.

Palabras clave: Lenguas minorizadas, lengua aragonesa, representaciones lingüísticas, estudio de diarios.

[en] Keys in the minoritised language teaching. An approach to the case of Aragonese language

Abstract. The Aragonese language is one of the regional languages of Aragon. This language has been historically minoritised until the present day. Nevertheless, it has been two decades since its first introduction in the Infant Education and the Primary Education. However, there is very little research focused on the development of Aragonese teaching-learning process and also on its current situation at school. With the aim of contributing to the field of Aragonese teaching, and also to the field of minoritised languages didactics, we implemented a qualitative research under the diary study. The contributions from the 32 participating children have shown the very little competence achieved by students thanks to an obsolete system implemented. Moreover, we confirm the emergence of an affective factor and a diglossic conception of Aragonese that determinate the linguistic representations of children. In any case, the evaluation of the didactic proposals developed by teachers is considerably positive. We find also the reiterated demand for a greater space for the Aragonese language teaching at the school.

Keywords: Threatened languages, Aragonese language, linguistic representations, diary study.

¹ icamposb@unizar.es
Universidad de Zaragoza

[fr] Clés en l'enseignement de la langue minorisée. Une approche au cas de la langue aragonaise

Résumé. L'aragonais est l'une des deux langues minoritaires de la région d'Aragon. Cette langue est étée minorisée pendant des siècles et jusqu'à nos jours. En dépit de cela, vingt ans ont passé depuis la première introduction de la langue aragonaise en l'Éducation Préprimaire et l'Éducation Primaire. Cependant, n'existe que peu d'études scientifiques concernant l'évolution de l'enseignement-apprentissage de l'aragonais et son état actuel à l'école. Afin d'apporter une contribution dans le domaine de l'enseignement de l'aragonais et dans le domaine de la Didactique des Langues minorisées, nous effectuons une recherche qualitative sous l'étude des journaux intimes. Les contributions des 32 étudiants participants montrent sa faible compétence en langue aragonaise en raison de la mise en oeuvre d'un modèle d'enseignement obsolète. En plus, les données montrent la présence d'un facteur affectif et d'une conception diglossique de l'aragonais, lesquels déterminent les représentations linguistiques des étudiants. En tout état de cause, l'évaluation de la proposition didactiques développées par les maîtres est largement positif et, en plus, nous trouvons la réitération constante d'un plus grand nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la langue régionale.

Mots-clés. Langues minories, langue aragonaise, représentations linguistiques, étude des journaux intimes.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estudio Empírico. 2.1. Objetivos. 2.2. Metodología. 2.3. Instrumento. 2.4. Muestra. 2.5. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. Resultados para el objetivo 1. 3.2. Resultados para el objetivo 2. 3.3. Resultados para el objetivo 3. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

Cómo citar: Campos Bandrés, I. O. (2019). Claves en la enseñanza de la lengua minorizada. Acercamiento al caso del aragonés, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 79-97.

1. Introducción

Una de las características de la Comunidad Autónoma de Aragón es su pluralidad lingüística, caracterizada por la presencia de la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y de dos lenguas propias, el aragonés y el catalán, ambas en una situación de minoritariedad y minorización.

A pesar de que con la aprobación del Estatuto de Autonomía de Aragón, en 1982, se reconoció de forma institucional la existencia de varias lenguas y modalidades lingüísticas en el territorio aragonés, resulta evidente la ambigüedad del texto, que no incluía la mención del catalán de Aragón y el aragonés bajo sus glotónimos (Ley Orgánica N° 8, 1982):

1. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón constituyen una de las manifestaciones más destacadas del patrimonio histórico y cultural aragonés y un valor social de respeto, convivencia y entendimiento.
2. Una ley de las Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las Administraciones públicas aragonesas.

En términos generales, podemos decir que esta ambigüedad en el tratamiento de la pluralidad lingüística de la Comunidad ha marcado el devenir de las acciones desarrolladas por parte de las diversas formaciones políticas que han gobernado el territorio aragonés desde la llegada de la democracia. De este modo, no fue hasta el año 2009 cuando se aprobó la primera ley de lenguas de Aragón, la cual reconocía a las lenguas propias minoritarias ya como *aragonés* y *catalán*, pero no les otorgaba un estatus de cooficialidad que garantizase su salvaguarda (López y Soro, 2011). Fue en 2013, y de resultas de un nuevo cambio en el gobierno de la Comunidad, cuando se derogó dicha ley y se aprobó la que se encuentra en vigor en nuestros días, una ley especialmente controvertida por negar, de nuevo, la denominación científica a las lenguas propias (Universidad de Zaragoza, 2013), y que garantiza una protección de las mismas inferior al anterior texto.

A pesar del escaso valor otorgado a las lenguas propias por parte de las instituciones aragonesas, ambas han contado con una relativa presencia en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria de algunos de sus territorios de empleo histórico. El catalán se introdujo en algunas escuelas de la denominada Franja Oriental de Aragón en el año 1984 y ha contado con una evolución positiva a lo largo del tiempo tanto en número de alumnos como en grado de presencia en los centros, pasando de ser una asignatura voluntaria a ser lengua vehicular de una parte de los contenidos curriculares.

En lo que respecta al aragonés, entró en la educación reglada –Infantil y Primaria– en el curso 1997/1998 aunque de forma muy limitada, en cuatro escuelas piloto y tan solo como materia no curricular e impartida en horario extraescolar. Fue gracias a la adquisición de las competencias en materia educativa por parte del gobierno aragonés cuando se desarrolló, en 2007, una cierta regulación del área, con la publicación de unas “orientaciones curriculares” para la materia anexadas al currículo oficial de Educación Infantil y de Educación Primaria² (Benítez, 2016).

Aunque a lo largo de estas dos décadas el número de escuelas oscenses en las que existe la posibilidad de cursar aragonés ha ascendido hasta un total 44 –en el curso escolar 2017/2018–, el incremento del número de alumnos que deciden tomar estas clases ha sido muy discreto, desde los 256 que comenzaron en el curso 1997/1998 (Alcover y Quintana, 2000), hasta los casi 800 del curso 2016/2017.

Por otra parte, el acceso al aprendizaje de esta lengua no está garantizado a todo el alumnado dado que son los propios centros educativos los que deciden tanto si se introduce o no la materia como las características de la misma, pudiendo ser desde una asignatura extraescolar hasta la lengua vehicular de casi el 50% de los contenidos curriculares (Benítez, 2015). A pesar de que la posibilidad de utilizar el aragonés como vehículo de la enseñanza existe desde el año 2007, hasta nuestros días ha sido limitado, aunque creciente, el número de centros que han presentado proyectos lingüísticos para su utilización como lengua vehicular, existiendo en la actualidad (curso 2018/2019) cinco proyectos aprobados y dos pendientes de aprobación. De este modo, el tratamiento escolar del aragonés desde su introducción en las aulas ha sido principalmente el de asignatura (en casos aislados obligatoria, en algunos optativa y en la mayor parte voluntaria extraescolar). Este tratamiento de la lengua propia, como materia y no como vehículo de la enseñanza, se ha demostrado obsoleto en las Comunidades plurilingües

² Para obtener una perspectiva completa y detallada del devenir de la enseñanza del aragonés en lo relativo al marco legal, consultar Benítez (2015) y Benítez (2016).

del Estado que han contado con un mayor desarrollo en materia de planificación lingüística (vid. Siguán, 1989), y, tal y como demostró Campos (2015), también resulta insuficiente para la adquisición de una mínima competencia comunicativa en aragonés (nivel A2 del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas) en el caso del alumnado que no lo tiene como lengua materna.

Finalmente, cabe señalar que, aunque la presencia del aragonés en algunas aulas oscenses ya se ha extendido durante dos décadas, son muy escasos los estudios relacionados tanto con la situación de la lengua entre sus escasos jóvenes hablantes como con la comunidad educativa de los centros en los que se imparte. De este modo, únicamente destacan los estudios de Martínez (1995) y Huguet (2006), así como el ya mencionado trabajo de Campos (2015). El estudio de Martínez se centró en el estudio de la influencia de la escolarización en la lengua mayoritaria sobre la competencia lectoescritora en el caso de los niños aragonesohablantes. Por una parte, este autor constató la existencia de una considerable castellanización del aragonés entre sus jóvenes hablantes. Por otra parte, corroboró la tesis extendida en el ámbito psicolingüístico respecto a las potenciales dificultades en lectoescritura que pueden desarrollar los niños hablantes de una lengua minorizada cuando son escolarizados bajo modelos de tipo *asimilacionista* (Skutnabb-Kangas, 1988). Huguet (2006), se centró en el análisis de las actitudes del alumnado adolescente altoaragonés hacia las lenguas propias de Aragón (aragonés, castellano y catalán) y las dos lenguas extranjeras del currículo de Educación Secundaria (francés e inglés). Al centrarse en esta etapa, no aportaba datos sobre el estado de la cuestión en las únicas en las que se puede acceder al aprendizaje del aragonés, la Educación Infantil y la Educación Primaria pero en cualquier caso, cabe destacar que sus resultados mostraron la presencia de actitudes claramente favorables hacia el aragonés y el castellano, más neutrales hacia las lenguas extranjeras y considerablemente más negativas hacia el catalán.

Revisado el escaso número de investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua aragonesa, decidimos realizar una aportación centrada en el análisis exploratorio de su tratamiento didáctico, así como de las representaciones y usos por parte del alumnado que la cursa como L3³. Para ello, optamos por una estrategia de investigación de naturaleza cualitativa, centrada en el análisis de las manifestaciones escritas durante un curso escolar en un diario de aprendizaje por parte del alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria.

2. Estudio empírico

2.1. Objetivos

Debido a la carencia de datos sobre la enseñanza del aragonés a la que aludíamos anteriormente, el principal propósito de nuestra investigación fue realizar una exploración descriptiva (McMillan y Schumacher, 2005), centrándonos en descubrir

³ Siguiendo la categorización de Campos (2015), utilizamos la etiqueta L3 para categorizar al aragonés estudiado por el alumnado de centros situados en el territorio de influencia histórica de la lengua según López (2012) pero que ya se encuentran completamente castellanizados. A consecuencia del estado de minorización del aragonés, estos niños no tienen un contacto cotidiano con la lengua a través de los medios de comunicación, el paisaje lingüístico, etc., por lo que, esta, no puede considerarse su L2 sino que se acerca más a las características de una L3.

algunas claves acerca del estado de la enseñanza del aragonés a través de sus protagonistas. En concreto, nuestros objetivos fueron:

Conocer cuáles son las representaciones lingüísticas respecto al aragonés por parte del alumnado que cursa la materia pero no tiene esta lengua como L1. Indagar en la posible presencia de prejuicios o estereotipos, así como en la motivación para el aprendizaje de la lengua.

1. Determinar cuáles son las metodologías y actividades que más y menos motivan al alumnado.
2. Comprobar el grado de uso de la lengua propia en la expresión escrita del alumnado y establecer posibles correlaciones entre este y los factores que determinan el modo en el que se enseña el aragonés en cada centro, tanto los vinculados al docente (estrategias didácticas implementadas) como al centro (enseñanza dentro o fuera del horario lectivo y antigüedad del maestro en el puesto).

2.2. Metodología

Nuestras decisiones metodológicas vinieron determinadas por las características del objeto de estudio y por su contexto, así como por los objetivos de la investigación. En primer lugar, y siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), decidimos implementar una metodología de tipo cualitativo, dado que, como se ha expuesto con anterioridad, la finalidad principal del estudio era describir y comprender la realidad del aragonés en las aulas.

En cuanto a la estrategia para la recopilación de los datos, teniendo en cuenta nuestra orientación metodológica, el método más adecuado de forma *apriorística* parecía aquel que permitiera el contacto directo del investigador con el alumnado. Sin embargo, decidimos optar por un método indirecto, el estudio de diarios, atendiendo a las características del objeto de estudio y su contexto. Así, teniendo en cuenta trabajos previos sobre lenguas minoritarias, consideramos el potencial riesgo que tendrían métodos directos como la entrevista o el grupo de discusión, dado que, tal y como señalan Amorrutu *et al* (2009), cuando el foco de interés del investigador es una lengua minoritaria suele darse el caso de que el discurso de los participantes que no la tienen como L1 se reduzca a la emisión de valoraciones “políticamente correctas” que no reflejan sus representaciones reales sobre la lengua en cuestión. Por otra parte, algunos autores han puesto de manifiesto lo especialmente delicada que resulta la implementación de entrevistas en el caso de los niños, principalmente debido a la naturaleza asimétrica de la relación niño-adulto. En este sentido, Fine y Sandstrom (1988) destacan que las manifestaciones de los niños pueden verse condicionadas por cuestiones como el grado de confianza que tengan con el investigador o el propio rol del investigador como tal, que puede conllevar la emisión de aquellos juicios que consideran que quiere o necesita escuchar, con el fin de agradarle. Asimismo, cabe recordar las limitaciones que pueden presentar los sistemas de registro de los datos (grabadoras o videocámaras) en el proceso de entrevista, al intimidar en cierta medida al participante. A todo esto se suma el hecho de que el investigador, en nuestro caso, debería preguntar al alumnado acerca de uno de sus maestros y las metodologías que desarrollaba, lo cual podría coartar sus respuestas más críticas al entender que estas podrían ser transmitidas al docente.

Teniendo en cuenta los criterios expuestos, decidimos recopilar los datos a través del diseño denominado como estudio de diarios, el cual ha contado con una aplicación creciente en el marco del aprendizaje de segundas y terceras lenguas durante las últimas décadas (Bailey, 1980; Brown, 1985; Cenoz y Lindsay, 1993; Campbell, 1996; Díaz, 1997), con distintas finalidades como: la documentación de experiencias de aprendizaje, la reflexión o autoevaluación docente, la evaluación de los resultados de proyectos de innovación o la aportación de datos empíricos para el avance teórico en el área de la Didáctica de las Lenguas (Porter *et al*, 1990).

En la misma línea de las investigaciones más recientes mediante este diseño, entendimos el *diario* en los términos de Bailey (1990, p. 215) como la expresión en primera persona de la experiencia de aprendizaje a través del registro regular de los datos más significativos. La utilidad de este diseño, apuntada por el mismo autor, para conocer el grado de implicación de factores recurrentes en los procesos de aprendizaje de las lenguas que van más allá de las metodologías y estrategias didácticas, como son la dimensión afectiva o el grado de ansiedad lingüística, determinó considerablemente nuestra elección de este diseño de investigación.

2.3. Instrumento

Tal y como señala Díaz (1997) en la investigación sobre aprendizaje de L2/L3 con diarios no se ha establecido un modo generalizado de elaboración del instrumento. Así, la tendencia ha sido la de la estructuración del mismo según el criterio de cada investigador y en coherencia con los objetivos de su estudio. En cualquier caso, sí que se encuentran una serie de rasgos comunes en buena parte de las investigaciones, que consideramos que podrían tomarse como “criterios mínimos” para la creación del instrumento. En primer lugar, es especialmente recurrente la presencia de una primera parte que permite abordar la contextualización del estudio. En esta primera sección se solicitan datos sobre la experiencia personal del aprendiz respecto a la lengua en cuestión, sus actitudes hacia la misma o el nivel de conocimientos previo al comienzo de la experiencia de aprendizaje. También es recurrente la presentación de una serie de preguntas que puedan servir como punto de partida para la reflexión. Por ejemplo, Díaz (1997, p. 275) propone las siguientes: ¿Qué he aprendido hoy?; Si no he aprendido, ¿a qué creo que se ha debido?; ¿Qué habría que haber hecho?; ¿Qué sensaciones he experimentado?, las cuales, debido a su amplitud, podrían resultar útiles para iniciar la reflexión sobre el aprendizaje realizado en cualquier disciplina y no exclusivamente en la lingüística⁴.

Por otra parte, en la mayor parte de los estudios desarrollados se proponen una serie de pautas a los sujetos participantes para garantizar una redacción suficientemente completa y detallada. De este modo, Bailey (1990) recomienda solicitar al aprendiz que: escriba cualquier cosa que venga a su mente sobre la sesión de apren-

⁴ Encontramos una tendencia similar, de presentación de preguntas sencillas a modo de punto de partida, en buena parte de las investigaciones con diarios realizadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas y terceras lenguas. Así, por ejemplo, en su reciente trabajo, Suñén y Díaz Gutiérrez (2015) plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué he aprendido?; ¿Cómo lo he aprendido?; ¿Dónde he tenido problemas/dificultades? y ¿Qué puedo hacer para solucionarlos/las? Por su parte, Galindo (2007) va incluso más allá, otorgando una total autonomía al alumnado en la creación de sus diarios de aprendizaje lingüístico. La autora plantea la presentación de diferentes modelos de diarios (no exclusivamente de aprendizaje lingüístico) como punto de partida, para favorecer así la reflexión grupal sobre qué es y qué debe contener el diario de aprendizaje de cada alumno, con la finalidad última de que su diseño sea autónomo e individual.

dizaje; no tenga reparo en cometer errores de corrección, cohesión o estructuración si decide escribir en la lengua que está aprendiendo; dedique un mismo lugar y una hora a la redacción de las entradas y que guarde el diario en un lugar no accesible a otras personas. En una línea similar, Brown (1985) explica al aprendiz en las primeras páginas del diario los propósitos principales de su elaboración, le garantiza el tratamiento anónimo de los datos y le recomienda la dedicación de, al menos, 15 minutos al día a la redacción de sus experiencias de aprendizaje.

Para la construcción de nuestro instrumento tuvimos en cuenta los estudios citados pero también las características de nuestros participantes (alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria). De este modo, se procuró que el documento fuese física y visualmente atractivo para niños de esta edad y al mismo tiempo facilitase tanto su labor de reflexión como el establecimiento de una rutina para la escritura de las entradas a lo largo de un curso académico.

La primera página recordaba a los participantes cinco sencillas normas:

1. Para no olvidarse de los detalles, hay que tomar las notas sin que pase mucho tiempo desde la clase de aragonés.
2. Es muy importante reflexionar sobre cada pregunta antes de comenzar a escribir.
3. Hay que escribir cada opinión con completa sinceridad.
4. A lo largo del curso, se puede escribir en aragonés, en castellano o en ambas lenguas sin miedo a cometer errores.
5. Además de contestar a las preguntas, se puede añadir cualquier otra información, dibujos, etc.

A continuación, se solicitaban detalles del contexto, del centro y de los participantes: localidad, conocimientos de aragonés antes de comenzar el curso, número de años cursando la materia, características del aula (número de alumnos, curso o cursos a los que pertenecían, clima y comportamiento, etc.). Asimismo, se solicitó la reflexión sobre el significado que tenía el aragonés para los participantes:

Antes de empezar... Reflexiona unos minutos sobre lo que significa para ti la lengua aragonesa. Puedes contar todo lo que quieras: por qué vas a estas clases, cuándo comenzaste a estudiarla, cuánto la utilizas, para qué, con quién y en qué lugar o lugares, qué te gusta y/o te gustaría hacer en clase de aragonés, qué profesores has tenido y qué te ha gustado más y menos de ellos, cuál piensas que es la situación del aragonés, etc. Después, cierra los ojos y recuerda la primera imagen que te venga a la cabeza cuando piensas en la lengua aragonesa. Dibújala.

Todos los diarios entregados al alumnado fueron completamente iguales y escritos en aragonés y en castellano. Tras las citadas partes introductorias, el documento se estructuraba a través de sesiones, con cinco preguntas a contestar tras cada una de ellas: ¿Qué hemos hecho hoy en clase?; ¿Qué he aprendido hoy?; ¿Para qué me va a servir lo que he aprendido hoy?; ¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase y por qué?; ¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué? Asimismo, se incorporaron una serie de preguntas breves en distintas páginas con el fin de recopilar más información y aportar un mayor dinamismo al documento, como por ejemplo: “Me gustaría muchísimo que el aragonés...”; “Cuando pienso en una persona hablando aragonés me viene a la cabeza esta imagen (dibújala)”.

2.4. Muestra

En el momento en el que se desarrolló nuestra investigación (curso 2014/2015) el aragonés se enseñaba en un total de 26 escuelas situadas en la provincia de Huesca, pero con diferentes contextos sociolingüísticos y distinto tratamiento de la lengua en cada centro. El número total de alumnos cursando aragonés, en Educación Infantil y en Educación Primaria, era de 597.

Como hemos señalado con anterioridad, nos interesaba realizar el estudio entre el alumnado que tomaba estas clases pero no tenía el aragonés como L1/L2, dado que considerábamos que en ese caso las variables relacionadas con la vitalidad etnolingüística podrían interferir en la extracción de conclusiones sobre las estrategias didácticas utilizadas en el aula, al mismo tiempo que supondría una considerable complejización de un primer estudio con ánimo exploratorio.

De las 26 escuelas en las que se enseñaba el aragonés, un total de 14 se encontraban en territorios donde su sustitución lingüística por el castellano se había completado hacia mediados del siglo XX, por lo que resultaba complicado que el alumnado tuviera un considerable *input* de la lengua fuera del ámbito escolar. Entre estas escuelas, se depositaron un total de 11 diarios, uno en cada una de las que contaban con alumnado de 2º y/o 3º ciclo de Educación Primaria cursando la materia. Se decidió restringir la participación a alumnado de estos ciclos por ser los de mayor edad entre los jóvenes que pueden aprender aragonés. En este sentido, en el ámbito de la Psicolingüística, a lo largo de varias décadas se ha asumido que las actitudes hacia las lenguas comienzan a manifestarse sólidamente durante la etapa adolescente, en torno a los doce años de edad, aunque algunos autores como Siguán y Mackey (1986) determinan la posibilidad de una aparición más temprana en lugares y contextos en los que existen lenguas en contacto con cierta conflictividad lingüística (situación que no era la de nuestro estudio).

A pesar de que en la mayor parte de estudios sobre el aprendizaje L2/L3 mediante diarios la redacción y registro del proceso se realiza por parte de un solo sujeto, en nuestro caso decidimos otorgar esta labor a grupos de alumnos de hasta cuatro componentes, con el fin de evitar problemas derivados de la mortandad de la muestra, teniendo en cuenta que la redacción de un diario durante un curso escolar completo requería de un grado de responsabilidad considerable para ser abordada por un solo alumno de 2º o 3º ciclo de Educación Primaria. Mediante esta redacción colectiva pretendíamos, asimismo, garantizar la consecución de los denominados criterios de aceptabilidad de los estudios de aprendizaje lingüístico a través de diarios, los cuales se pueden sintetizar en: garantizar la honestidad y franqueza del participante, la información detallada del contexto de enseñanza-aprendizaje, la caracterización del informante (cualidades, rasgos, actitudes, etc. que pueden afectar al aprendizaje de la lengua), la frecuencia de las entradas, la vinculación de las interpretaciones a lo acontecido (Díaz, 1997).

El número total de alumnos redactores fue de 32.

2.5. Procedimiento

Los diarios se depositaron al inicio del curso escolar, en el mes de septiembre, y se recogieron en el mes de junio. Un investigador se trasladó a cada una de las escuelas para explicar al alumnado participante (todos ellos voluntarios) los detalles e impor-

tancia de su colaboración, para transmitirle la garantía de anonimato y para aclarar cualquier posible duda acerca del proceso de redacción del diario.

Realizamos nuestro trabajo partiendo de las claves establecidas por Bailey (1990), las cuales han servido como base a la mayor parte de estudios con diarios realizados en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2/L3. En síntesis, las fases fueron las siguientes: 1) Selección de la muestra y contextualización de cada caso; 2) Recopilación longitudinal de las experiencias y representaciones del alumnado participante a lo largo del curso escolar; 3) Recogida de los diarios, solicitando previamente a los participantes la revisión de sus aportaciones para la realización de posibles aclaraciones sobre lo escrito; 4) Lectura de los datos varias veces y en profundidad para la extracción de las categorías más significativas; 5) Interpretación de los elementos emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, tomando como referencia los objetivos de la investigación, y discusión de los mismos.

En coherencia con lo expuesto, para el análisis de los datos, de naturaleza narrativa y fruto de la transcripción literal de todas las aportaciones realizadas en los diarios, se consideró oportuna una orientación basada en la *Teoría Fundamentada en los Hechos de Glaser y Strauss* (1967). Este método consiste en la relación de los datos para la elaboración de una propuesta explicativa a través de sus puntos comunes. Apostamos por esta estrategia ya que la pretensión de nuestro estudio no era la verificación o puesta a prueba de teorías a partir de la experimentación (Taylor y Bogdan, 2013), sino la búsqueda de las claves básicas para *comprender* una realidad concreta, la de la lengua aragonesa en las escuelas del Alto Aragón. El contenido de los diarios fue transcrito y codificado en temas o categorías emergentes, sin valernos de un sistema creado *had hoc*. Para realizar este trabajo nos ayudamos del programa informático Atlas.ti.

3. Resultados

Para facilitar la lectura de los resultados, los estructuraremos a través de nuestros tres objetivos de investigación. Debemos apuntar que las unidades de significado que se exponen a modo de ejemplos están extraídas de la transcripción literal de las entradas escritas por los participantes, las cuales se respetaron aunque contuvieran errores lingüísticos.

3.1. Resultados para el objetivo 1

En lo que respecta a la motivación para el aprendizaje de la lengua, cabe comenzar destacando que en la mayor parte de ocasiones son los progenitores los que toman la decisión de que sus hijos cursen la materia de aragonés: “Cuasi totas imos a clase d’aragonés porque os nuestros pais quieren y prenzípiamos istas clases bellas en Infantil y atras en Primaria”; “Voy a aragonés porque: mis padres me quisieron apuntar, me dijeron que era chulo y mi madre me quiso apuntar y porque quiero aprender aragonés”.

En la literatura sobre aprendizaje de segundas y terceras lenguas se ha aceptado que existen dos tipos de motivación, una de tipo *instrumental* y otra de tipo *integrador* (Gardner y Lambert, 1959). La primera supone el aprendizaje de una L2/L3 con

una finalidad funcional y pragmática que permita al sujeto conseguir beneficios económicos o un mayor estatus social. Esta motivación tiene una naturaleza individualista y puede despertar tanto actitudes positivas como negativas hacia la lengua en cuestión. La segunda, la de tipo *integrador*, está relacionada con el deseo de conocer la cultura del grupo hablante de la lengua, de identificarse con este e incluso de llegar a formar parte de esa comunidad. Tiene un carácter social, interpersonal, y conlleva un deseo de pertenencia e identificación con la comunidad lingüística. Las actitudes vinculadas a este tipo de motivación también pueden ser positivas o negativas, dado que aunque el sujeto tenga interés (funcional, pragmático) por aprender una lengua en cuestión, si posee prejuicios hacia la comunidad hablante su potencial interés por el idioma podría disiparse.

En el caso de las lenguas minoritarias, se ha constatado que el desarrollo de una ideología sobre el aprendizaje lingüístico, en términos generales, basada en la motivación instrumental puede conllevar actitudes negativas hacia la lengua minoritaria por considerarse poco útil para conseguir un beneficio desde el punto de vista económico o personal. En este sentido, el estudio desarrollado por Campos (2018) pone de manifiesto que en el caso de la población adulta aragonesa, parece ser que la ideología mayoritaria en cuanto al aprendizaje de las lenguas está marcada por este tipo de motivación, lo cual a su vez determina las actitudes hacia las lenguas propias y minoritarias de la Comunidad. Por el contrario, en los datos recopilados en nuestro trabajo encontramos la ausencia de esta ideología entre la población infantil, con entradas como las siguientes: “¿Para qué me va a servir lo que he aprendido hoy?: Para tener más cultura e saber escribir millor aragonés. Para saper más y poder fablar con a mía chirmana. Me puede fer onra ta saber más sobre as plantas”.

En cuanto a las representaciones del alumnado, en primer lugar destaca la presencia del factor afectivo. De este modo, es recurrente la relación de la lengua aragonesa con antecesores familiares (generalmente los abuelos), así como la manifestación del objetivo de aprenderlo para colaborar en su salvaguarda: “Cuando oigo el aragonés pienso en...: En mi abuela y en recuperarlo y en los viejos tiempos”, “Me gustaría muchísimo que el aragonés: No estase en extinción y estase en todo el mundo”, “Me gustaría muchísimo que el aragonés...: Se hablara más e intentar que se hablara en todo mi pueblo”, “Cuando pienso en el aragonés me viene a la cabeza esta imagen...: la clase de aragonés, mi profe de aragonés, nosotras y los abuelos”; “Cuando oigo hablar el aragonés pienso en...: nuestros antepasados y el Pilar”.

También en relación al componente afectivo, resulta interesante comprobar que en los diarios en los que se han registrado un mayor número de entradas aparecen de forma recurrente comentarios positivos respecto al docente de la materia: “Estas son las tres palabras con las que describiría a mi profe de aragonés: Buena, lista y simpática, guapa”; “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase?: No hay nada que no me haya gustado porque todo me ha pareciu muito chulo porque X. nos hace unas clases muy molonas y se nos pasa el tiempo volando”; “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase?: Nos ha gustado todo porque tenemos una profe molongui”.

En cuanto a la presencia de prejuicios o estereotipos, encontramos la representación diglósica del aragonés, dado que se relaciona frecuente y mayoritariamente con cuestiones vinculadas a la tradición, el folklore, o el mundo rural y la naturaleza: “Cuando pienso en el aragonés me viene a la cabeza esta imagen...: La bandera de

Aragón, veo a los joteros cantar, a mis abuelos hablando, las montañas aragonesas, el ganado, pueblos aragoneses...”; “Cuando oigo el aragonés pienso en...: Cachirulos y una gaita, un acordeón y madera”; “Cuando pienso en una persona que hable en aragonés me viene a la cabeza esta imagen...: Me imagino un abuelo hablando en aragonés. Me imagino a mis abuelos hablando en aragonés”. En la misma línea, tiende a concebirse como una lengua del pasado; parece que el alumnado no concibe que existan comunidades aragonesohablantes en la actualidad a pesar de encontrarse estas, en algunos casos, a escasa distancia de su localidad: “Voy a aragonés porque quiero hablar el idioma que se hablaba hace mucho tiempo”; “¿Para qué me va a servir lo que he aprendido hoy?: Para saber el idioma de hace años”.

3.2. Resultados para el objetivo 2

Para dar respuesta a nuestro segundo objetivo, y dada la diversidad de respuestas relacionadas con el mismo, decidimos proceder al cómputo de los diferentes tipos de aportaciones realizadas respecto a las preguntas: “¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase y por qué?” y “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué?”.

En cuanto a la primera cuestión, encontramos una notable predilección por los trabajos de tipo artístico-manual, así como por las actividades relacionadas con la oralidad. Respecto a las actividades artístico-manuales, algunas unidades de significado representativas son las siguientes: “Lo que más goyo me ha feito d’ista clase ye que emos pintado onsos porque me fa goyo pintar”; “Me ha gustado hacer un moñaco de nieu porque ha sido divertido”. En relación a las actividades vinculadas a la oralidad, las actividades preferidas son la escucha de historias, cuentos y leyendas, así como la representación teatral y la recitación (adivanzas, trabalenguas, etc.): “La historia de *Halloween* ye lo que más goyo nos ha feito, para tener más cultura y saper de dónde vienen las fiestas que ye cuando los celtas y os romanos acababan o fin de año”; “¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase?: Leer el cuento primero para mí y después en voz alta desplegándolo”; “El cuento de miedo que nos ha contado porque era de la nueit de las ánimas”; “Oír el cuento y verlo. Contar el cuento de la raboseta porque nos ha enseñado cosas, y pintar el dibujo”; “Pintar porque me gustan las manualidades y el trabalenguas porque son muy chulos y difíciles”.

Finalmente, también destacan, por no parecer *apriorísticamente* previsibles, las alusiones al buen clima del aula como cosa de la sesión que más les ha gustado: “Tener una buena relación, poder reírnos y charrar porque en otras clases no nos dejan”; “Que hay buen ambiente y que no nos molesta nadie”. Este tipo de valoraciones también se encuentran de forma recurrente en otras entradas, espontáneas o que responden a las preguntas puntuales de dinamización: “Para terminar...: El aragonés me parece una lengua bonita, el curso que viene sí que seguiremos haciendo aragonés porque nos divertimos mucho y las clases me gustaría que fueran iguales que las de este año”; “Pensar en las clases de aragonés me inspira...: Que nos lo pasamos bien y aprendemos mucho. Un pueblo lleno de aragoneses, y yo riéndome con busatros en clase”; “Nos sentimos muy bien, nos divertimos, nos gusta venir, nos sentimos a gusto, cuando me toca clase de aragonés pienso: “¡qué bien, me toca clase de aragonés!””; “Me gustaría muchísimo que el aragonés...: Que la profe no se vaya nunca. Que las clases de aragonés sigan siendo igual de divertidas”.

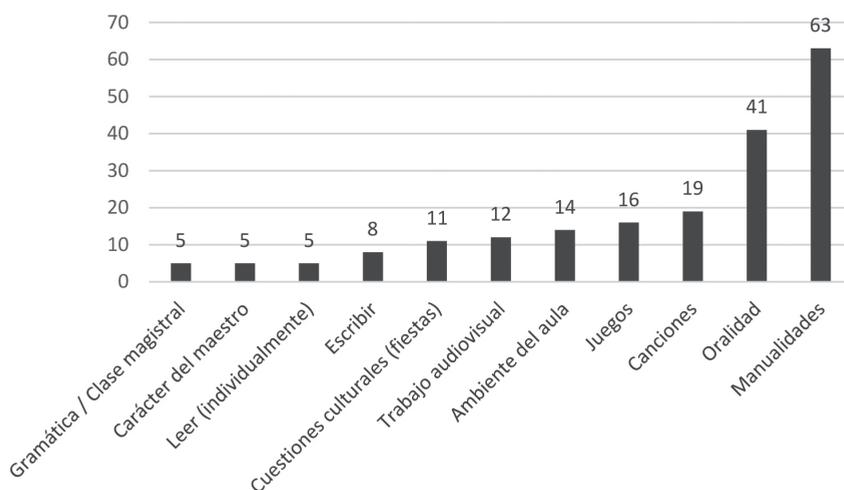


Figura 1. Frecuencias en las respuestas a la pregunta:
¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase?

En cuanto a las metodologías y actividades que menos motivan al alumnado, analizamos las respuestas referentes a la pregunta: ¿Qué es lo que menos me ha gustado de la clase y por qué?

En primer lugar, cabe señalar que la mayor parte de entradas relacionadas con críticas a las propuestas didácticas, tanto como respuestas a esta pregunta como a través de aportaciones espontáneas, fueron muy poco numerosas. Así, tal y como se refleja en la Figura 2, casi la mitad de las respuestas a la citada pregunta fueron de este tipo: “Nada”, “No hay nada que no me haya gustado”, “Me ha gustado todo”.

Por otra parte, y de nuevo interesante por no ser respuestas esperadas de forma *apriorística*, destaca que en un buen número de casos se manifiesta que lo que menos ha gustado al alumno de la clase son hechos no relacionados con su contenido sino con las consecuencias derivadas de la situación del aragonés en el centro (número limitado de alumnos; escasa dotación de recursos, etc.; pero sobre todo el escaso tiempo de impartición de la materia): “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué?: Que solo podíamos utilizar un ordenador para traducir”; “Que solo somos tres en clase, porque no podemos hacer tantos juegos”; “Que en la clase de al lado fayan música y tanta escandalera”; “Que haya ruido de la extraescolar de Jujitsu que está en la clase de al lado”; “Que la clase se me ha hecho muy corta y también que quiero que haya una hora más de aragonés”; “No me gusta cuando nos vamos a casa después de aragonés. Me gustaría que hubiera más clases de aragonés”.

Finalmente, tan solo un 14,76% de las valoraciones negativas están directamente relacionadas con la propuesta didáctica del docente, destacando la impartición de clases magistrales de contenidos gramaticales, así como la realización de actividades de individuales de escritura: “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué?: Que hemos escrito mucho”; “Me gustaría muchísimo que el aragonés...: No fuese tan complicado. Pienso yo [entrada tras una clase magistral de gramática sobre el artículo determinado]”; “Lo que menos goyo me ha feito ha sido bellas explicaciones de X., porque yeran aburridas”; “Escribir porque me cansa”.

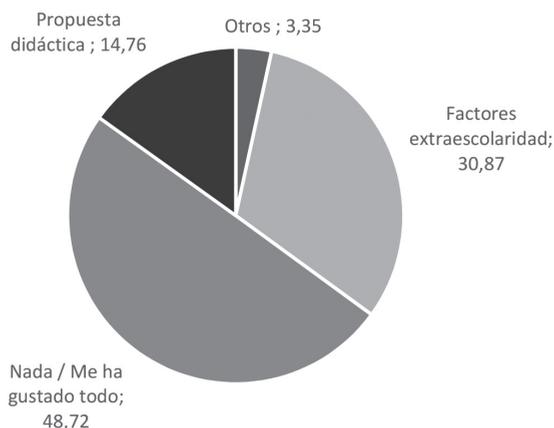


Figura 2. Porcentajes en las respuestas a la pregunta:
¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase?

3.3. Resultados para el objetivo 3

Para determinar el nivel de uso del aragonés se llevaron a cabo dos operaciones de análisis. Por una parte, se contabilizaron todas las entradas de cada diario y se halló el porcentaje de las mismas que contaba con alguna muestra de aragonés. En este sentido, destacó la presencia de un diario en el que todas las entradas contenían la utilización de algún rasgo del aragonés. Entre el resto de los diarios, tres de ellos presentaban porcentajes próximos al 50% de las entradas y, en cuanto al resto, todos excepto uno contenían menos de una cuarta parte de los registros con muestras de aragonés.

Tabla 1. Uso del aragonés en las entradas registradas en cada diario.

| Escuela | Entradas totales | Entradas con aragonés | Porcentaje |
|------------|------------------|-----------------------|------------|
| Escuela 1 | 70 | 70 | 100% |
| Escuela 2 | 35 | 17 | 48.57% |
| Escuela 3 | 55 | 25 | 45.45% |
| Escuela 4 | 145 | 61 | 42.06% |
| Escuela 5 | 105 | 29 | 27.61% |
| Escuela 6 | 125 | 30 | 24.00% |
| Escuela 7 | 30 | 7 | 23.33% |
| Escuela 8 | 50 | 10 | 20.00% |
| Escuela 9 | 115 | 22 | 19.13% |
| Escuela 10 | 45 | 5 | 11.11% |
| Escuela 11 | 100 | 3 | 3.00% |

Por otra parte, los registros con presencia del aragonés se analizaron en términos de nivel de uso de la lengua y corrección lingüística. Así, se constató que en la mayor parte de los registros con presencia del aragonés, esta se reducía al uso testimonial de vocabulario o cuestiones gramaticales sencillas como la flexión de algún verbo o la utilización de los artículos determinados. Únicamente se encontraron frases (no así textos completos), y con una corrección lingüística aceptable, en el diario en el que el 100% de los registros contaban con presencia de la lengua aragonesa.

Posteriormente, se procedió al establecimiento de las posibles correlaciones entre la presencia y corrección de uso del aragonés con los factores que determinan el modo en el que se enseña en cada centro, tanto los vinculados al docente (estrategias didácticas implementadas) como al centro (enseñanza dentro o fuera del horario lectivo y antigüedad del maestro en el puesto). En este caso, encontramos una progresión lineal cuyos límites estaban claramente delimitados por dos escuelas con resultados antagónicos.

Por su parte, la escuela con mayor número de registros en aragonés (el 100%) era la que presentaba, también, una mayor corrección en el uso de la lengua, así como una mayor capacidad de redacción de frases: “Mis conocimientos de aragonés antes de empezar el curso 2014/2015 eran los siguientes: Puedo leyer textos senzillos, repleco cuan fabla o mío mayestro, conoxco bels animals y plantas, conoxco bellas partes d’o cuerpo, sapemos escribir bella coseta”; “En mi clase de aragonés somos así. Di cuántos alumnos hay, cuántos son chicos y cuántas chicas, cuántos hay de cada curso, cómo es el ambiente de la clase, cómo os soléis comportar...: Bi’n ha 4 alumnas. Semos as 4 mesachas, garra mesache. Semos totas de o mismo curso, semos de seiseno. L’ambiente ye bueno porque nos lebamos bien entre nusatras. Gosamos comportar-nos muito bien. Casi totas imos a clases d’aragonés porque os nuestros pais quieren. Y prenzipiemos istas clases bellas en Infantil y atras en Primaria. Nunca utilizamos el aragonés, solo en clase”. Este centro se caracteriza por contar con la impartición del aragonés dentro del horario lectivo, a través de agrupaciones poco numerosas y nivelares (por cursos), y por parte de un docente con dilatada experiencia como maestro de aragonés y con antigüedad en el centro.

Mientras tanto, en el caso de la escuela con un menor número de registros en aragonés (el 3%), nos encontramos con un contexto en el que el aragonés se cursa en la pausa del mediodía y con agrupaciones numerosas y multinivelares (de 1º a 6º de Primaria), y en el que el docente de aragonés cambia cada curso, lo cual supone una realidad prácticamente antagónica a la anterior.

Respecto al resto de diarios, en términos generales, encontramos una evolución hacia la creciente aparición de rasgos y léxico de la lengua aragonesa conforme avanza el curso escolar, si bien es discreta en términos de corrección lingüística y de capacidad de comunicación escrita a través del uso exclusivo del aragonés (sin castellanismos): “Emos feito güe en clase: reirnos, fer cartels ta nombrar la escuela: escusaus de ninos, ninas y mayestr@s”; “Muitas cosas, por ejemplo felicitar Nadal”; “Saber la fiesta de chiner: os trucos y as fogueras”. Esta aparición creciente del aragonés puede ejemplificarse a través de los registros del diario recogido en la Escuela 4:

[Hasta la sesión 10 no hay muestra alguna de aragonés]. Sesión 10: “¿Qué hemos hecho hoy en clase?: Aprender cómo se felicita la Navidad en aragonés y hacer una postal. Goyoso Nadal”; Orella [al lado de un dibujo de una oreja]”. Sesión 12: “¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase y por qué? Dibuxar y brendar”;

¿Qué hemos hecho hoy en clase?: Charrar en aragonés de Nadal, de regalos, de lo que hemos hecho. Hemos hecho un dibuixo de los regalos que me han traído”. Sesión 13: “¿Qué hemos hecho hoy en clase?: Vier un vídeo de los trucos. Hen leiú informazió de cómo ye ixa fiesta (o zambra). X. ha traído trucos de verdad y los hemos tocado”; “De cada semana hacer el diario ya me sé las preguntas en aragonés y las digo en voz alta sin mirar. Hoy me siento contenta porque la clase ha sido divertida”. Sesión 15: “Tenén una nueva compañera en clase, se diz María, va a 6º de Primaria y tiene 11 añadas, y le hemos explicado lo que fon en las clases de aragonés, hemos grabado el conto de la raboseta, hen empeziau a treballar el ibierno”. Sesión 27: “¿Qué hemos hecho hoy en clase?: Hen fecho es meses de chulio y agosto, hen sentiú las canzións y hen replenau preguntas sueltas del diario”.

Dentro del *continuum* que encontramos entre los diarios localizados entre los dos extremos, existe una aparente influencia del horario en el que se cursa la materia, con producciones más extensas y numerosas en el caso de la impartición tras la finalización de la jornada en comparación con la impartición en la pausa del mediodía para la comida. Un ejemplo es la comparación de las siguientes unidades de significado: “¿Qué he aprendido hoy?: Fer un esbarizaculs” (clase al mediodía); “¿Qué he aprendido hoy?: Güe he aprendiu a debuxar a Rizets Soros y a escribir: pai, mai, fillo, onso, onset y onsa. Lo que más goyo me ha feito d’ista clase ye que emos pintau onsos, porque me gusta pintar” (clase por la tarde, tras la finalización del horario lectivo).

Asimismo, la estabilidad del maestro en el puesto parece correlacionar con una mayor presencia del aragonés, resultando también determinante la valoración positiva del docente. Así, encontramos más manifestaciones del aragonés en los diarios en los que aparecen de forma recurrente comentarios espontáneos relacionados con la valoración positiva del maestro. Otro factor determinante, como ya hemos señalado, es el número de alumnos que componen el grupo-clase (con entradas más limitadas en el caso de grupos más numerosos), así como el grado de diversidad en cuanto al curso del alumnado (con entradas más limitadas en el caso de agrupaciones multinivelares que cuentan con alumnado de tres o más cursos).

Otro factor que podría tener cierta influencia, aunque consideramos que no contamos con datos suficientes para confirmarlo, es la metodología preferida por el docente. Así, en el diario en el que se refleja una enseñanza más bien tradicional, estructuralista, con el abordaje explícito de contenidos gramaticales, destaca especialmente la escasa presencia del aragonés: “¿Qué hemos hecho hoy en clase?: Hemos repasado los artículos determinados e indeterminados. Hemos hecho ejercicios. Ejercicios de artículos y contracciones”; “¿Qué he aprendido hoy?: Artículos y vocabulario. He aprendido a hacer: d’o, t’o, ent’o, d’a, t’a, ent’a, d’os, t’os, ent’os, d’as, t’as, ent’as”. Sin embargo, dos sesiones después, encontramos la utilización de lo aprendido de forma incorrecta: “¿Qué hemos aprendido hoy?: Beluns nombres d’a animals”.

4. Conclusiones

Los resultados muestran la presencia de una motivación hacia el aprendizaje de la lengua minorizada que no responde a una ideología estrictamente instrumental respecto al aprendizaje de L2/L3, a diferencia de lo que se ha encontrado entre la población adulta

Tabla 2. Ejemplos de entradas (diarios de la escuela 1) que reflejan la competencia en aragonés del alumnado en relación a aspectos gramaticales básicos, semántica y léxico y uso pragmático de la lengua.

| | Ejemplos | Comentario |
|------------------|---|--|
| Gramática | <p>“repleco cuan fabla o mío mayestro, conoxco bels animals y plantas, conoxco bellas partes d’o cuerpo, sapemos escribir bella coseta”</p> <p>“Bi`n ha 4 alumnas. Semos as 4 mesachas, garra mesache. Semos totas de o mismo curso, semos de seiseno. L’ambiente ye bueno porque nos lebamos bien entre nusatras. Gosamos comportar-nos muito bien. Casi totas imos a clases d’aragonés porque os nuestros pais quieren”</p> | <p>Conocimiento y uso de los determinantes. (Especialmente interesante la corrección en la utilización del posesivo, corrección en la contracción de preposición y determinante artículo).</p> <p>Correcta flexión de los verbos en presente de indicativo. (Especialmente interesante en el caso de verbos irregulares. Asimismo, es interesante la variedad en el uso de verbos genuinos, sin castellanización).</p> |
| Semántica/léxico | <p>“Güe he aprendiu os tipos de fuellas y fruitos d’as plantas”</p> <p>[Más adelante, en otra entrada del diario elaborada en un margen de forma libre, encontramos un listado]</p> <p>“Nombre d’as plantas: abete, abete royo, alcazia chaponesa, chonguil, azirón, buxo, catalpa, zedro de l’atlas, zedro plorón, tellera, salz, rosera, plantero, abete pinsapo, pin royo, mazanera, yedra, forsitia, chinipro e ziprés”</p> | <p>Conocimiento de vocabulario básico sobre las plantas y sus partes (con aparición en otras entradas, además de las expuestas) y muestra de un léxico amplio sobre el nombre de las plantas en aragonés.</p> |
| Uso pragmático | <p>“Güe he aprendiu os tipos de fuellas y fruitos d’as plantas [...] Me ferá onra ta poder fer treballos d’as plantas en aragonés”</p> <p>“¿Para qué me va a servir lo que he aprendido hoy?: Para saper más y poder fablar con a mía chirmana”.</p> <p>“<i>Me gusstaría muchísimo que el aragonés... / Me cuacaría muitismo que l’aragonés...: Se charrara en más puestos</i>”.</p> | <p>Se plantea el aragonés como una lengua útil para realizar un trabajo sobre un contenido escolar de otra área (Ciencias Naturales) o para comunicarse con iguales (hermana). Esta posibilidad que se otorga al aragonés como lengua normalizada para la comunicación, queda corroborada en los deseos expresados en otras entradas del diario.</p> |

aragonesa (Campos, 2018). En lo que respecta a las representaciones del alumnado, resulta evidente la concepción diglósica del aragonés, el cual se relaciona con el pasado, la vejez, el ámbito rural y natural o el folklore. Este hecho es similar al que se ha

constatado en el caso de otras lenguas minorizadas, como el asturiano (González y Armesto, 2004) y responde a la escasez de referentes del hablante de la lengua minorizada en el entorno cotidiano del sujeto, así como en los ámbitos institucionales y de cultura.

Por otra parte, es importante remarcar el componente afectivo que presenta la lengua entre la mayor parte del alumnado que cursa la asignatura, al relacionarse con sus antecesores, principalmente con los abuelos. Este hecho viene ligado a la manifestación de un deseo por contribuir a la salvaguarda de la lengua.

En cuanto a las propuestas didácticas, las actividades relacionadas con la oralidad, especialmente la recitación, la interpretación y la escucha de relatos, ocupan un importante lugar junto a las actividades artísticas manuales. En el extremo opuesto, como propuestas menos motivadoras, encontramos la impartición de contenidos gramaticales por medio de clases magistrales y la realización individual de ejercicios escritos. En cualquier caso, resulta muy importante destacar que la crítica a las actividades implementadas por los docentes es mínima y que, sin embargo, se encuentran reiteradamente valoraciones positivas del docente y su quehacer, así como la demanda de un mayor espacio para el aragonés en el ámbito escolar.

En cuanto a los factores relacionados con la capacidad de expresión y la corrección lingüística del alumnado, los resultados son coherentes con los obtenidos por Campos (2015). De este modo, en términos generales, se puede concluir que, bajo el modelo actual, el alumnado que no tiene el aragonés como L1/L2 no consigue alcanzar una mínima competencia de expresión escrita en aragonés. En cualquier caso, se distinguen algunos factores que parecen resultar determinantes para la consecución de mayores logros, como son: su presencia en el horario lectivo, las agrupaciones pequeñas y niveles (por cursos) y la experiencia y estabilidad del docente en el centro.

Finalmente, queremos señalar algunas limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, la edad de los participantes no parece la más adecuada para alcanzar un profundo grado de reflexión, por lo que lo idóneo sería poder contar con alumnado de aragonés de Educación Secundaria (cosa imposible en el momento en el que se realizó la investigación). Por otra parte, nos encontramos con atisbos de mortandad de una parte de la muestra. Así, en el caso de las escuelas en las que un solo niño se había encargado de la tarea para todo el curso aportaron datos más escasos. Además, la incorporación de preguntas relacionadas de una forma más concreta con los recursos didácticos específicos utilizados en cada sesión por el docente para trabajar planos concretos de la lengua (aspectos gramaticales, estudio del léxico y uso pragmático del aragonés), así como con la metodología implementada, permitiría un análisis más complejo del quehacer docente y sus resultados.

Finalmente, y siguiendo la tendencia de trabajos como el de Litzler y Bakieva (2017), consideramos que nuestra investigación podría completarse mediante el análisis de un mayor corpus de datos, recopilados mediante otras estrategias como el grupo de discusión o la entrevista en profundidad, realizadas no solo al alumnado sino también a los docentes de aragonés.

5. Bibliografía

Alcover i Pinós, Carme y Quintana i Font, Artur (2000): *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el Català a l'Aragó*, Zaragoza, Rolde de Estudios Aragoneses-Gobierno de Aragón.

- Álvarez Álvarez, Carmen y San Fabián Maroto, José Luis (2012): “La elección del estudio de caso en investigación educativa”, *Gazeta de Antropología*, 28 (1). <http://hdl.handle.net/10481/20644> [Consulta: 03 de agosto de 2017].
- Amorrotu, Esti, Ortega, Ane, Idiazábal, Itziar y Barreña, Andoni (2009): *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bailey, Kathleen (1980): “An introspective analysis of an individual’s language learning Experience”, *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*, Scarcella, R. y Krashen, S. (eds.), Rowley-Massachusetts, Newbury House, 58-65.
- Bailey, Kathleen (1990): “The use of diary studies in teacher education programs”, en *Second Language Teachers Education*, Richards, J. y Nunan, D. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 215-226.
- Benítez Marco, María Pilar (2015): “(De)construyendo o marco lechislatibo ta l’amostranza ofizial de l’aragonés”, *Luenga & fablas*, 19, 39-44.
- Benítez Marco, María Pilar (2016): “Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés», en *Contribuciones al estudio del aragonés*, Benitez Marco, M. P., Eito Mateo, A., Nabarro García, Ch. I., y Nagore Laín, F., Zaragoza, Aladrada Ediciones, 13-64.
- Brown, Cheryl (1985): “Request for specific language input: differences between older and younger adult language learners”, en *Input in second language acquisition: series on issues in second language research*, Gass, S. y Madden, C. (eds.), Rowley – Massachusetts, Newbury House, 272-284.
- Campbell, Cherry (1996): “Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study”, en *Voices from the Language Classroom*, Bailey, K. y Nunan, D. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 201-223.
- Campos, Iris Orosia (2015): “¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997”, *Porta Linguarum*, 24, 191-202.
- Campos, Iris Orosia (2018): Aproximación a la situación del aragonés tras veinte años de enseñanza en la escuela. Las actitudes de las familias, *Temps d’Educació*, 54, 161-179.
- Cenoz Iragui, Jasone y Lindsay, Diana (1993): “Introspection in Second Language Acquisition Research: some data from learners’ diaries”, *Revista de lengüas para fines específicos*, 1, 94-108.
- Díaz Gutiérrez, Eva y Suñén Bernal, María del Carmen (2015): “El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos”, *Foro de Profesores de E/LE*, 11, 93-100.
- Díaz Martínez, Jovita (1997): “El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Moreno, F., Gil, M. y Alonso, K. (eds.), Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 271-280.
- Fine, Gary y Sandstrom, Kent (1988): *Knowing Children. Participant Observation with Minors*, Newbury Park, Sage Publications.
- Galindo Merino, María del Mar (2007): “Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Cano López, P. (coord.), Santiago de Compostela, Arco Libros, 409-418.
- Gardner, Robert y Lambert, Wallace (1959): “Motivational variables in second language acquisition”, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- González Riaño, Xosé Antón y Armesto Fernández, Xandru (2004): *Les llengües n’Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa- Estudiu empiricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d’Uviéu*, Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana.

- Huguet Canalís, Ángel (2006): *Plurilingüismo y escuela en Aragón*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Ley Orgánica N° 8 del Estatuto de Autonomía de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, Zaragoza, España, 10 de agosto de 1982.
- Litzler, Mary Frances y Bakieva, Margarita (2017): “Learning logs in foreign language study: student views on their usefulness for learner autonomy”, *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 65-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57130>.
- López Susín, José Ignacio y Soro Domingo, José Luis (2011): *Estatuto jurídico de las lenguas propias de Aragón*, Zaragoza, El Justicia de Aragón.
- López Susín, José Ignacio (2012): *Mapa Lingüístico de Aragón (Según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*, Zaragoza, Aladrada.
- Martínez Ferrer, Juan. *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*, Zaragoza, Edicions l’Astral.
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid, Pearson.
- Porter, Patricia, Goldstein, Lynn, Leatherman, Judith y Conrad, Susan (1990): “An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation”, en *Second language teacher education*, Richards, J. y Nunan, D. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Siguán, Miguel (coord.) (1989): *El bilingüismo en la Europa del año 2000*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Siguán, Miguel y Mackey, William Francis (1986): *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988): “Multilingualism and the education of minority children”, en *Minority Education. From Shame to Struggle*, Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 1-44.
- Taylor, Stephen John y Bogdan, Robert (2000): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Universidad de Zaragoza (2013): Adhesión del Consejo de Gobierno a la Declaración sobre la Ley de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. <http://www.unizar.es/sg/pdf/acuerdos/2013/2013-07-11/6.%20ACUERDO%20CG%20LENGUAS.pdf> [Consulta: 03 de agosto de 2017].