

Claves para enseñar una lengua minorizada. Aportaciones del alumnado tras 20 años de aragonés en la escuela.

Resumen: A pesar de que en 2018 se cumplen dos décadas de la entrada del aragonés en las aulas, existen escasas investigaciones centradas en su situación escolar. Interesados en realizar una aportación en este sentido, desarrollamos una investigación cualitativa bajo el diseño de estudio de diarios con 32 alumnos de aragonés de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y que no tenían esta lengua como L1. Los datos analizados muestran la escasa competencia comunicativa alcanzada por el alumnado, así como la presencia de un factor afectivo y una visión diglósica del aragonés que determinan sus representaciones respecto a esta lengua. Además, la valoración de las propuestas didácticas implementadas es positiva y se solicita un espacio escolar mayor para la lengua.

Palabras clave: lenguas minorizadas; didáctica de la lengua minorizada; lengua aragonesa; representaciones lingüísticas, estudio de diarios.

1. Marco teórico:

Dentro de las fronteras aragonesas se hablan la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y dos lenguas propias, el aragonés y el catalán, ambas en situación de minoritariedad y minorización.

Respecto a la situación del aragonés en el ámbito educativo, tras décadas de represión lingüística (cf Campos, 2016), el aragonés entró en las aulas en el curso 1997/1998. A pesar de que el número de escuelas en las que existe la posibilidad de cursar aragonés ha ascendido, su situación escolar es extremadamente variable y ambigua dado que son los propios centros educativos los que deciden tanto si se introduce o no la materia como el tratamiento que se hará del aragonés, pudiendo ser desde una asignatura extraescolar hasta la lengua vehicular de casi el 50% de la enseñanza.

En cuanto al número de alumnos de aragonés la evolución ha sido positiva, con un aumento paulatino a lo largo de los años, haciendo que la cifra haya ascendido desde los 191 alumnos que comenzaron en el curso 1997/1998 hasta los casi 1200 de nuestros días.

En cuanto al estudio científico sobre las metodologías y resultados de enseñanza del aragonés encontramos un ámbito de investigación prácticamente virgen, con solo los estudios de Campos (2015 y 2017). Este hecho justifica la necesidad y significatividad del trabajo presentado.

2. Objetivos:

Debido a la actual carencia de datos sobre la enseñanza del aragonés el propósito de nuestra investigación fue realizar una exploración descriptiva (Mc Millan y Schumacher, 2005), para descubrir las claves del estado de la cuestión a través de sus protagonistas. En concreto, nuestros objetivos fueron:

Organizado por:



1. 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.
2. Determinar cuáles son las metodologías y actividades que más y menos motivan al alumnado.
3. 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.

3. Metodología:

En cuanto a la estrategia para la recopilación de los datos, optamos 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 Amorrotu *et al* (2009), cuando el foco de interés 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. Por otra parte, algunos autores han señalado lo delicada que resulta la realización 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.

Así, 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 (cf. Bailey, 1980; Brown, 1985; Cenoz y Lindsay, 1993; Campbell, 1996; Díaz, 1997).

En cuanto a la muestra, de las 26 escuelas en las que se enseñaba el aragonés en el curso en el que realizamos el estudio (2014/2015), un total de 14 se encontraban en territorios donde su sustitución lingüística por el castellano ya se había completado. 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 al alumnado de estos ciclos por ser los de mayor edad.

4. Discusión:

Objetivo 1

En la literatura sobre aprendizaje de L2/L3 se acepta que existen dos tipos de motivación, una de tipo *instrumental* y otra de tipo *integrador* (Gardner y Lambert, 1959). En el caso de las lenguas minoritarias, se ha constatado que el desarrollo de una ideología 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 (2017b) pone de manifiesto que en el caso de la población adulta aragonesa 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 de la Comunidad. Por el contrario, en los datos recopilados en nuestro trabajo encontramos la ausencia de esta ideología entre la población infantil: *“¿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, destaca la presencia del factor afectivo. Así, es recurrente la relación de la lengua con antecesores familiares (generalmente 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”*.

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: *“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...”*.

Objetivo 2

En cuanto a la propuesta didáctica, encontramos una predilección por los trabajos de tipo artístico-manual, así como por las actividades relacionadas con la oralidad. Entre estas, las preferidas son la escucha de historias, cuentos y leyendas, así como la representación teatral y la recitación (adivinanzas, trabalenguas, etc.). Finalmente, destacan las alusiones al buen clima del aula como elemento 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”*.

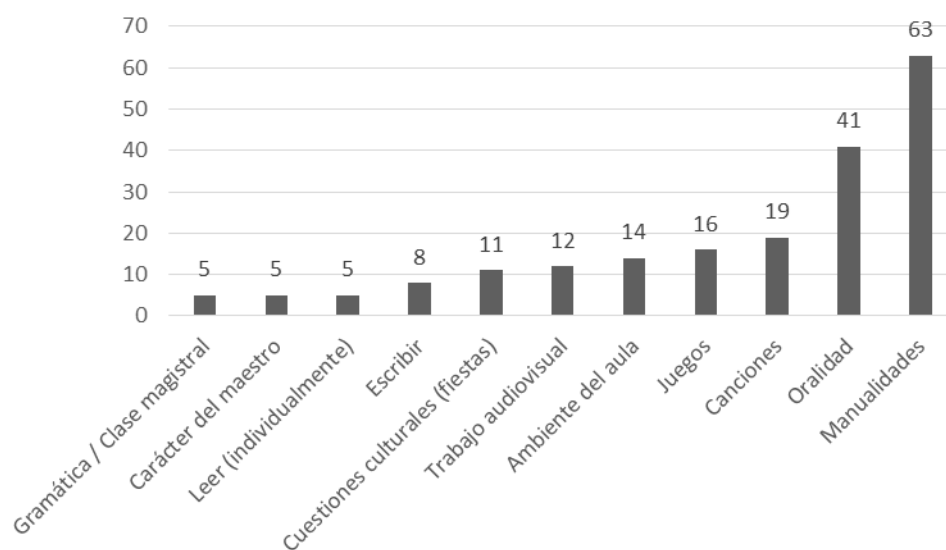


Figura 1. Frecuencias en las respuestas a la pregunta: “¿Qué es lo que más me ha gustado de esta clase?”

En cuanto a las metodologías y actividades menos motivadoras, cabe señalar que las entradas relacionadas con críticas a las propuestas didácticas fueron escasas, tal y como se refleja en la Figura 2.

Además, destaca que en un buen número de casos se manifiesta que lo que menos ha gustado al alumno de la sesión 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): “¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase y por qué?: “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”.

Finalmente, 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”.

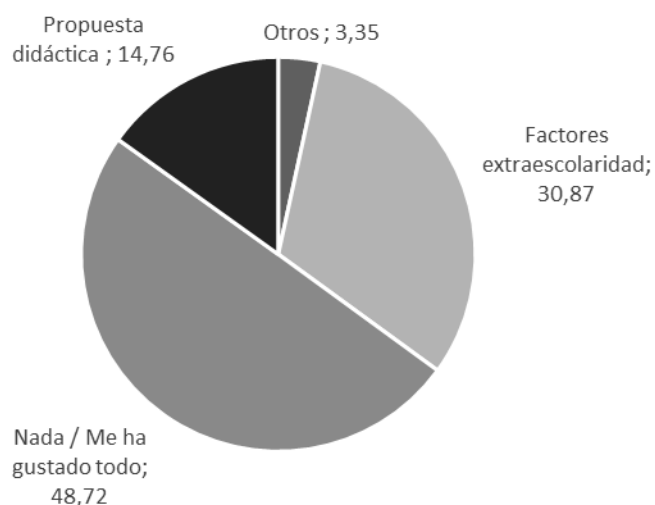


Figura 2. Porcentajes en las respuestas a la pregunta: ¿Qué es lo que menos me ha gustado de esta clase?

Objetivo 3

Para determinar el nivel de uso del aragonés, 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.

| 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% |

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

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. Únicamente se encontraron frases (no así textos) con una corrección lingüística aceptable en el diario en el que el 100% de los registros contaban con presencia de la lengua.

Posteriormente, se buscaron posibles correlaciones entre la presencia/corrección del aragonés y los factores que determinan el modo en el que

Organizado por:





se enseña en cada centro. En este caso, encontramos una progresión lineal cuyos límites estaban claramente delimitados por dos escuelas con resultados antagónicos.

La escuela con mayor número de registros en aragonés (el 100%) era la que presentaba una mayor corrección en su uso. Este centro se caracteriza por contar con la impartición del aragonés dentro del horario lectivo, a través de agrupaciones poco numerosas, nivelares, por un docente con dilatada experiencia como maestro de aragonés y con antigüedad en el centro.

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, en 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.

Dentro del contínuum 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. Asimismo, la estabilidad del maestro parece correlacionar con una mayor presencia del aragonés,. Otro factor determinante es el número de alumnos que componen el grupo-clase (entradas más limitadas en grupos más numerosos), así como el grado de diversidad en cuanto al curso (entradas más limitadas en agrupaciones multinivelares que cuentan con alumnado de tres o más cursos).

5. Conclusiones:

Los resultados muestran la presencia de una motivación hacia el aprendizaje del la lengua minorizada que no responde a una ideología estrictamente instrumental, a diferencia de lo que se ha encontrado entre la población adulta aragonesa (Campos, 2017b). En cuanto a las representaciones del alumnado, resulta evidente la concepción diglósica del aragonés, el cual se relaciona con el pasado, la vejez, el ámbito rural 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 del deseo de contribuir en su salvaguarda.

Resoecto a las propuestas didácticas, las actividades relacionadas con la oralidad ocupan un importante lugar junto a las 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. También resulta importante destacar que la crítica a las

Organizado por:





actividades implementadas es mínima y que se encuentran reiteradamente valoraciones positivas del docente y su quehacer, así como la demanda de un mayor espacio para el aragonés en la escuela.

En cuanto a 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: impartición en el horario lectivo, agrupamientos pequeños y nivelares, experiencia y estabilidad del docente en el centro.

7. Bibliografía:

- Amorrotu, E., Ortega, A., Idiazábal, I. y Barreña, A. (2009). *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bailey, K. (1980). "An introspective analysis of an individual's language learning Experience". En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*, pp. 58-65. Rowley-Massachusetts: Newbury House.
- Brown, Ch. (1985). "Request for specific language input: differences between older and younger adult language learners". S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition: series on issues in second language research*, pp. 272-284. Rowley - Massachussets: Newbury House.
- Campbell, Ch. (1996). "Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study". En K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*, pp. 201-223. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, I. (2015). ¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997. *Porta Linguarum*, 24, 191-202.
- (2016). Más de un siglo de 'lingüicidio' en las aulas. Aproximación al caso del aragonés. *Studium. Revista de Humanidades*, 21, 199-230.
- (2017). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en peligro. El caso del aragonés. *Lenguaje y Textos*, 46, 103-113.
- (2017b). "Entre identité et fonctionnalité: le cas de la langue aragonaise à l'école". En M. Saïd, Ch. Dahou, A. Kis-Marck y F. Roche, *Construction/déconstruction des identités linguistiques*, pp. 331-347. Saint-Denis: Connaissances et Savoirs.
- Cenoz, J. y Lindsay, D. (1993). Introspection in Second Language Acquisition Research: some data from learners' diaries. *Revista de lenguas para fines específicos*, 1, 94-108.
- Díaz, J. (1997). "El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras". En F., Moreno, M. Gil y K. Alonso

Organizado por:





#CIMIE18

LA MARCHA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Zaragoza, 5 y 6 de julio de 2018

- (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, pp. 271-280. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Fine, G. y Sandstrom, K. (1988). *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- González, X.A. y Armesto, X. (2004). *Les llengües n'Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa- Estuidu empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

Organizado por:

