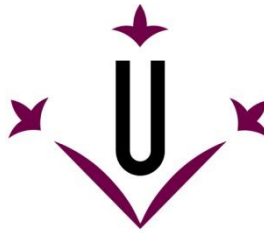


MÁSTER EN LENGUAS APLICADAS

FACULTAD DE LETRAS

UNIVERSITAT DE LLEIDA

CURSO 2015/16



Universitat de Lleida

**Análisis de las identidades, ideologías y prácticas
lingüísticas del alumnado en
el Valle de Benasque**

Autora: María Torres Oliva

Directora: Dra. Maria Sabaté Dalmau

Septiembre, 2016

*Man has survived hitherto
because he was too ignorant to know
how to realize his wishes.
Now that he can realize them,
he must either change them
or perish.*

WILLIAM CARLOS WILLIAMS (1883-1963)

Agradecimientos:

El presente trabajo se realizó bajo la supervisión de la Dra. Maria Sabaté Dalmau, a quien me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento por todas las enseñanzas que me ha aportado en el campo de la sociolingüística, así como por todos los comentarios y aportaciones de mejora para que pudiera realizar este proyecto con éxito.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	iii
Índice	v
Listado de Tablas	vii
Listado de Figuras	vii
1. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.1. El problema.....	11
1.2. Objetivos e hipótesis	12
1.3. Estudios previos sobre diglosia y bilingüismo en el Alto Aragón	13
2. CONTEXTO DE ARAGÓN	15
2.1. La situación sociolingüística del territorio	15
2.2. La gestión del bilingüismo en las lenguas minoritarias dentro del sistema educativo	23
2.3. Las identidades lingüísticas en Aragón.....	30
2.4. Ideologías y prácticas lingüísticas en Aragón.....	34
3. CONTEXTO DEL ESTUDIO: EL VALLE Y EL COLEGIO.....	36
4. METODOLOGÍA, ASPECTOS METODOLÓGICOS Y RECOGIDA DE DATOS	40
5. ANÁLISIS.....	45
5.1. Categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado.....	45

5.2.	Ideologías lingüísticas del alumnado	50
5.3.	Ideologías lingüísticas del colegio y el profesorado	57
5.4.	Ideologías lingüísticas de los padres	64
5.5.	Prácticas lingüísticas del alumnado y la docente.....	65
6.	CONCLUSIONES.....	75
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
	APÉNDICES.....	87
	Apéndice 1: Cuestionario para el alumnado	89
	Apéndice 2: Cuestionario para los padres	94
	Apéndice 3: Entrevista a la profesora	96
	Apéndice 4: Hoja informativa para participar en un proyecto de investigación.....	97
	Apéndice 5: Consentimiento para la investigadora.....	98
	Apéndice 6: Consentimiento para los padres	99
	Apéndice 7: Fotografías del colegio y del aula.....	100
	Apéndice 8: Fotografías del material escolar	107
	Apéndice 9: Obra de teatro “El científico loco y les ixordigues”	109
	Apéndice 10: Convenciones de transcripción (CHILDES).....	111

Listado de Tablas:

Tabla 1: Evolución del n.º de centros que imparten catalán y del alumnado entre 2010-2014	24
Tabla 2: Evolución del n.º de centros que imparten aragonés y del alumnado entre 2010-2014.....	26
Tabla 3: Centros de impartición de clases de lengua aragonesa.....	27
Tabla 4. Poblaciones del Valle de Benasque y número de habitantes.....	37
Tabla 5. Tabla-resumen de la tipología de preguntas en el cuestionario al alumnado.....	42

Listado de Figuras:

Figura 1: Mapa lingüístico de Aragón	18
Figura 2. Calendario escrito en aragonés benasqués.....	58
Figura 3. El patués como lengua extraescolar.....	61

1. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.1. El problema

La investigación que presentamos en este trabajo pretende observar, comprender y proveer de análisis el fenómeno del bilingüismo en las lenguas aragonesa y castellana en un colegio del Alto Aragón. La investigación se centrará en un grupo de alumnos que reciben clases extraescolares de lengua aragonesa, ya que ésta no se incluye dentro del currículo como lengua vehicular, a pesar de que la legislación educativa lo permite desde 2014. Para estudiar este fenómeno deberemos observar todos los agentes implicados en la clase de lengua: la profesora y nueve alumnos. En un segundo plano hemos decidido recabar información clave y relevante sobre los padres y las madres de los alumnos para observar y comprender mejor el contexto en el que conviven los alumnos y en el que surgen sus identidades lingüísticas en torno a la lengua de su territorio: el aragonés benasqués. En la actualidad no existen demasiadas investigaciones sobre la enseñanza y el bilingüismo aragonés-castellano (a excepción de los estudios pioneros de Martínez, 1995, y Huguet, 2006, y más recientemente Campos con la tesis que está realizando actualmente en la Universidad de Zaragoza).

Si bien es sabido que podríamos hacer diferencias entre estudios más descriptivos de la lengua (como por ejemplo *La combinación de clíticos en cheso*, de María Landa, 2005; *Aspectos morfosintácticos del belsetán (aragonés del valle de Bielsa)*, de Chabier Lozano Sierra y Anchel Loís Saludas Bernad, 2005) y entre los que están enmarcados dentro de la sociolingüística (como por ejemplo los que acabamos de mencionar de Martínez, 1995; Huguet, 2006; Campos, 2015a), se echan en falta estudios con una visión más social y global de la situación actual de la lengua en contextos comunicativos actuales (más allá de meras descripciones lingüísticas); en particular dentro del ámbito escolar. Los escasos estudios sobre enseñanza y bilingüismo de que disponemos abarcan la situación desde una perspectiva cuantitativa y global de la situación de la lengua, muy necesaria, pero que a la vez adolece de una visión más profunda de lo que realmente ocurre dentro de las escuelas y de lo que los alumnos, protagonistas y futuros garantes de la lengua, piensan sobre su condición de personas bilingües, en un contexto que, como veremos, se acerca al de la monolingualización en

castellano (para más información, ver Huguet, 2000, 2006; Huguet et al., 2008; Lapresta & Huguet, 2006) . Esta es la razón por la que “recopilar y analizar información de todas las formas posibles, principalmente no numéricas” (Blaxter, Hughes, & Tight, 2008 p. 78) ha sido uno de los métodos de recogida de datos que hemos utilizado (ver Capítulo 4).

Por esta razón creemos que este proyecto puede aportar nuevos datos mediante la observación de las interacciones espontáneas de los alumnos que nos den una visión más detallada de la realidad —es decir, de las prácticas bilingües y del uso de la lengua aragonesa con respecto a la castellana—, aunque parcial debido a las limitaciones de un trabajo de final de máster. Existe mucha bibliografía que trata sobre la adquisición/aprendizaje de dos lenguas de las personas bilingües (véase Bialystok, 2007, como se cita en Cots et al., 2010) en la que se demuestra que “las personas bilingües desarrollan una conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua como sistema” (Cots et al., 2010 p. 25). Según Bialystok (2007) hemos decidido observar si los alumnos se presentan como monolingües (en castellano), bilingües (aragonés-castellano) o plurilingües (castellano-aragonés-inglés, por ejemplo).

1.2. Objetivos e hipótesis

El problema descrito en el apartado anterior es la razón por la que hemos decidido plantear el siguiente objetivo en nuestra investigación: observar y analizar si se ha desarrollado conciencia metalingüística bilingüe y, si es así, de qué tipo sobre la lengua minorizada, el aragonés benasqués (variedad oriental del aragonés), pues entendemos que todas las personas desarrollan esta conciencia como seres sociales que son. Es decir, pretendemos observar, analizar y entender si los niños y niñas se consideran a sí mismos como monolingües o bilingües, consciente e inconscientemente, en qué ocasiones y el por qué, para más tarde comparar lo que dicen con lo que hacen en el aula y en el patio con sus prácticas lingüísticas bilingües (o no) reales. Hemos decidido plantear tres hipótesis en relación a nuestro objetivo:

- i. A mayor *input* en la lengua propia, el aragonés benasqués, habrá más prácticas lingüísticas en su habla en dicha lengua, y, consecuentemente, la conciencia metalingüística bilingüe será mayor.

- ii. A mayor desarrollo de la conciencia metalingüística de la lengua propia, mayor coherencia habrá entre las prácticas bilingües en el aula y las identidades lingüísticas bilingües desarrollada por el alumnado, con menos presentaciones identitarias monolingües en castellano.

- iii. En general, las identidades lingüísticas del alumnado y las prácticas e ideologías lingüísticas serán reflejo de un proceso de minorización de la lengua autóctona, la lengua aragonesa, contribuyendo así al mantenimiento y la proliferación de presentaciones identitarias e ideologías monolingües en castellano.

1.3. Estudios previos sobre diglosia y bilingüismo en el Alto Aragón

Es importante entender la lengua en sociedad por muchas razones: a continuación presentamos algunas de éstas, ya que nos ayudarán más adelante a entender el panorama sociolingüístico en el que nos encontramos.

En la actualidad todas las lenguas, en mayor o menos medida, están en contacto y no todas ellas gozan de la misma protección, en los mejores casos podemos hablar de oficialidad o apoyo institucional y en otros no, hecho que nos lleva a que a nivel global muchas lenguas estén en riesgo de desaparición o de máxima vulnerabilidad. Como apunta Nagore Laín (2004) en la mayor parte del Alto Aragón, donde se habla aragonés y castellano, los niños y niñas ya ni siquiera tienen un conocimiento pasivo de la lengua —la aragonesa—, por lo que podríamos asegurar que la situación actual es muy decadente para la lengua autóctona y muchos de los hablantes tienen “dudas colectivas acerca de la utilidad de la lealtad idiomática” (Nagore Laín, 2004 p. 983). Por esta razón, y si usamos la terminología propuesta por Hagège (como se cita en Nagore Laín, 2004 p. 984), la mayor parte del

territorio que abarca todo el Alto Aragón y la lengua que ahí se habla ya han llegado a la fase de *obsolescencia*, fase que antecede la fase de *sustitución* y *extinción* lingüística.

Muchos autores ya en los años 60 definieron conceptos que relacionaban las ideas a las que acabamos de aludir. Ferguson en 1959 definió el concepto de *diglosia* que reformuló Fishman años más tarde haciendo hincapié en la diferencia entre *diglosia* y *bilingüismo*. Según la reformulación de este último autor, se entiende la *diglosia* en el ámbito social como la distribución funcional de las diferentes lenguas en contacto —por ejemplo, el uso del castellano en la administración pública y el uso del aragonés en el hogar— y el *bilingüismo* o el uso de dos lenguas como la actuación en el ámbito individual y/o institucional, cuando dos alumnos conversan en castellano y aragonés, o cuando un centro ofrece documentación en estas dos lenguas (Lapresta & Huguet, 2006).

Creemos que nuestro estudio es relevante en el marco que acabamos de presentar por varios motivos. El aragonés es una lengua que ha suscitado bastante interés en diferentes personas desde aquel primer momento en el que el filólogo francés Jean-Joseph Sarohiandy, a finales del siglo XIX, decidiera embarcarse con sus misiones lingüísticas por el Alto Aragón. A pesar de ello, y aunque disponemos de bastante material filológico que describe la lengua y sus diferentes modalidades (para tener una visión global ver, por ejemplo, *Lingüística diatópica de l'Alto Aragón. Cómo ye l'aragonés de cada puesto: carauteristicas, bibliografía, textos, mapas*, Nagore Laín, 2013), existe un gran vacío de investigaciones que traten sobre el bilingüismo y la situación actual desde la implementación de la enseñanza en esta lengua en el territorio en 1997.

2. CONTEXTO DE ARAGÓN

2.1. La situación sociolingüística del territorio

Desde un punto de vista sociolingüístico, en Aragón existe un bilingüismo diglósico en el que las tres lenguas que se hablan en el territorio: castellano-catalán en la zona oriental y castellano-aragonés en el norte de la provincia oscense no gozan del mismo prestigio social. La investigación de las disciplinas del ámbito educativo en los contextos bilingües en aragonés y castellano en este territorio es escasa y, como apuntan Huguet et al. (2008) “es tan sólo coherente con la absoluta carencia de apoyo institucional hasta ahora llevadas a cabo” (Huguet et al., 2008 p. 20). A continuación, introduciré al lector en la situación de vitalidad lingüística actual de las dos lenguas minoritarias en el territorio de Aragón, el aragonés y el catalán, por ser estos los contextos más desconocidos.

En la actualidad, según el Censo de población y viviendas de 2011¹, existen 53630 personas que conocen el aragonés, 85908 el catalán, 3423 personas conocen el “*chapurreau*”² y 2605 personas el “*patués*”³. En cuanto a este Censo es importante mencionar que la pregunta sobre las modalidades lingüísticas —así se hace referencia en el mismo documento— es de respuesta única, por lo que entendemos que una persona no puede conocer dos lenguas (el catalán y el aragonés). Además en él se especifica que el *aragonés* engloba los términos aragonés, fabla, cheso, chistabino, ansotano, belsetano, fovano, bajo ribagorzano, estadillano, foncense, semontanés, grausino y ribagorzano; el *catalán* incluye las concepciones de catalán, fragatino, valenciano, azanuyense, ballobarino, benabarrense, fabaorl, fayonense, literano, mequinenzano, nonaspino, saidiné, santistebense, tamaritano y torrentino; y, finalmente, se han incluido el *chapurreau* y el *patués* (patués, benasqués) porque han sido especificadas como primera opción (Instituto Aragonés de Estadística, 2016).

¹ Los datos del Censo hacen referencia a 1 de noviembre de 2011.

² Utilizamos categorías sociales émicas para nombrar las lenguas que fueron movilizadas por los informantes (son las categorías lingüísticas que los hablantes identifican y utilizan), sin ánimo de adentrarnos en las connotaciones negativas de dichos términos. Estos términos son los que también aparecen en el Censo poblacional; de aquí en adelante no se entrecomillará esta palabra.

³ Ídem nota 2.

Aunque la denominación de *patués* queda bastante especificada, es difícil saber lo que el hablante ha considerado por *chapurreau*, ya que bien podría ser catalán o aragonés, además de que esta denominación puede tener diferentes connotaciones para cada hablante.

Si nos centramos en el caso del aragonés, una anécdota que nos demuestra que esta cuestión no ha sido muy estudiada y que, a la vez, tampoco ha suscitado gran interés a las instituciones oficiales, es el hecho de que en la mayoría de estudios que hemos consultado se hacía referencia a los datos del Censo de población de 1981. En 1981, 29000 personas conformaban la comunidad aragonesohablante: 12000 hablantes activos y 17000 hablantes pasivos⁴, éstos últimos hablantes que conocen la lengua, la emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas (Gran Enciclopedia Aragonesa (GEA) [online], 2003; Huguet, 2006; Nagore Laín, 2004). Han pasado muchos años desde entonces y el número de hablantes nativos ha descendido con toda seguridad; sin embargo, el número de *neofablans*⁵ —término con el que se reconoce a los hablantes de aragonés que no han tenido la lengua como materna y que la han adquirido años después— hace que el número total de aragonesohablantes haya crecido en núcleos urbanos como el de Zaragoza, por ejemplo.

Si atendemos al territorio propio de la lengua aragonesa, podemos mencionar las siguientes comarcas de Huesca: Jacetania, Alto Gállego, Sobrarbe, Ribagorza (occidental), Somontano de Barbastro y Hoya de Huesca (López Susín (coord.), 2012, 2013; Nagore Laín, 2004); además, de una parte del norte de Cinca Medio, algunos municipios noroccidentales de los Monegros y cinco municipios de Cinco Villas, ésta última comarca en la provincia de Zaragoza (Nagore Laín, 2004). Además, este mismo territorio queda delimitado en el *Estudio Sociolingüístico de las Hablas del Alto Aragón* (Llera Ramo, 2001), estudio inédito cuyo

⁴ Nagore Laín (2004) en su estudio da las siguientes cifras exactas: 29477 hablantes totales, 11824 hablantes activos y 17653 hablantes pasivos.

⁵ Este término se ha popularizado entre la población para hacer referencia a los hablantes de aragonés como segunda lengua, en línea con lo que se está trabajando en Europa a través del concepto de *new speakers* y *newspeakerism* (ver: <http://www.nspk.org.uk/>). Podemos ver un uso de esta palabra en el diario digital *AraInfo* (<http://arainfo.org/en-refirme-de-laragones-y-o-catalan/>).

trabajo de campo se realizó entre junio y julio del año 2000, por el equipo Euskobarómetro⁶, y en la obra publicada recientemente *El aragonés en el siglo XXI* (2013).

Es importante anotar que el estudio realizado por el equipo Euskobarómetro fue solicitado y pagado por el Gobierno de Aragón para que después no se publicaran los resultados. Hasta que la formación política de Chunta Aragonesista no hiciera una solicitud formulada por sus diputados en las Cortes de Aragón, el Departamento de Cultura no facilitó la lectura del estudio. La copia que manejamos es una comunicación personal de Nagore Laín, una copia impresa del disquete que se solicitó en el momento de presentación de la solicitud en las Cortes de Aragón. Creemos que este hecho es muy simbólico porque, una vez más, denota la clara dejadez del Gobierno aragonés y sus instituciones en cuanto a la diversidad lingüística del territorio.

Siguiendo con el contexto sociolingüístico, según Quintana (como se cita en Huguet, 2006 p. 35) se diferencian cuatro zonas lingüísticas dependiendo del grado de conservación de la lengua aragonesa. Por un lado, tenemos las zonas de uso habitual de la lengua aragonesa: los valles de Echo, Ansó, Panticosa y Bielsa, y Chistau; las variedades más castellanizadas o de uso esporádico del aragonés: el resto de valles pirenaicos, el Prepireneo y el Somontano; las zonas de uso del aragonés con una transición hacia el catalán: La Fueva y la Ribagorza; y el valle de Benasque (en la Alta Ribagorza), valle de Lierp (en la Media Ribagorza) y la zona de Rirres del Obispo-Alins (en la Baja Ribagorza), donde la clasificación es más difícil y se encuentra en un *continuum* entre aragonés y catalán, como se detalla en el mapa presentado en la Figura 1.

⁶ Equipo Euskobarómetro, Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad del País Vasco.



Figura 1: Mapa lingüístico de Aragón (reproducido de Huguet, 2006 p. 14; Huguet et al., 2008 p. 19, y éstos a su vez de Gimeno Vallés y Nagore Laín, 1989).

Si nos fijamos en la conservación de la lengua, según Lapresta (2003) estas cuatro zonas que diferencia Quintana podemos dividirlos en dos si atendemos al grado de vitalidad lingüística: una zona donde la lengua aún es usual para la población, en los valles de Echo, Ansó, Panticosa y Bielsa, Chistau y Ribagorza oriental (zonas con vitalidad); y otra zona donde la lengua tiene un uso esporádico, en el resto de valles y el Somontano (zonas con escasa vitalidad). Si observamos la lengua aragonesa, el análisis sociolingüístico de este

territorio presenta las siguientes generalizaciones (según Conte et al., 1992, como se cita en Lapresta, 2003), que resumimos a continuación⁷:

- ❖ Existe un bilingüismo diglósico en el que la lengua dominante es el castellano, la lengua oficial, de la administración, la cultura, los medios de comunicación y cualquier ámbito formal. El aragonés, sin embargo, se reserva a los ámbitos informales, el hogar, y no está reconocido oficialmente.
- ❖ La lengua aragonesa es una lengua desnormalizada y que presenta una gran fragmentación en variedades dialectales y locales: existe una gramática (Nagore Laín, 1989) pero que no es respaldada a nivel institucional (Lapresta, 2003) y, además, conviven diversas grafías para representar la lengua: las normas del primer congreso de 1987⁸, las normas de 2010 del *Estudio de Filolochía Aragonesa* (EFA)⁹, la propuesta de la Societat de Lingüística Aragonesa (SLA)¹⁰, la reciente *Grafía aragonesa de compromís* (GAC)¹¹ o la grafía castellana; por otro lado, existe también una desnormalización a nivel sociocultural que está provocando la fuerte castellanización.
- ❖ No existe una clara conciencia lingüística entre las personas que hablan esta lengua de la pertinencia a una variedad supradialectal que recoja todas las variantes: el aragonés. Por ejemplo, en las zonas donde la vitalidad lingüística es más alta, los hablantes no se identifican con el “aragonés” porque no tienen interiorizado la pertinencia de las diferentes variedades locales (*patués, ansotano, cheso, belsetán, ribagorçano*, etc.) a una misma variedad de lengua. En las zonas donde la lengua está en situación de pura latencia la mayoría de hablantes no diferencian entre términos que pertenecen al aragonés y al castellano.

⁷ A pesar de que la fuente primaria de esta información es un estudio que se publicó hace más de veinte años, ésta es de la poca información fehaciente de que disponemos.

⁸ Ver *Normas gráficas de l'aragonés*, emologatas en o I Congreso ta ra normalizazió de l'aragonés: <http://www.consello.org/pdf/normasgraficas.pdf>.

⁹ Ver *Propuesta ortográfica de l'Academia de l'Aragonés*: http://www.academiadelaragones.org/biblio/EDACAR7_2.pdf.

¹⁰ Esta grafía se usa para la publicación de la revista de la SLA *De Lingva Aragonensi* (DLA): <https://sites.google.com/site/societat/grafia>.

¹¹ Grafía impulsada por particulares (hablantes, escritores, estudiosos, etc.): <https://grafiacompromis.wordpress.com/>.

Si tenemos en cuenta el estudio de Llera Ramo (2001) podemos añadir algunas generalizaciones más, en cuanto a las actitudes hacia el aragonés que se concluyen en este estudio realizado, solamente, en el Alto Aragón¹²:

- ❖ Tres cuartas partes (74 %) de la población altoaragonesa está de acuerdo en que las instituciones protejan el aragonés y estas actitudes se dan en mayor medida cuanto mayor es el nivel de conocimiento de la lengua. Pese a esta actitud positiva, no se percibe que haya un gran interés por la lengua autóctona: sólo un 17 % asegura tener bastante o mucho interés a nivel personal.
- ❖ A pesar de la actitud favorable a nivel general, en cuanto al peligro de desaparición del aragonés la población se muestra pesimista (58 %). Aunque la mayoría muestran actitudes a favor de la protección institucional o del futuro bilingüe, no confían en que se vayan a tomar medidas reales para conseguir dichos objetivos. En definitiva, una acción decidida de recuperación que implique a toda la población parece difícil para ellos.
- ❖ La población del Alto Aragón es consciente de la dinámica de minorización hacia el aragonés, pues considera que los medios de comunicación y, en mayor medida, la Iglesia, la Administración Pública y el tejido empresarial local son sectores que no muestran interés por el tema lingüístico. Esto demuestra precisamente, desde nuestro punto de vista, que estos sectores evidencian un gran interés por la castellanización.
- ❖ Así pues, podríamos decir que la consciencia lingüística de la población del Alto Aragón ha aumentado respecto al estudio anterior que mencionábamos (Conte et al., 1992, como se cita en Lapresta, 2003).
- ❖ En cuanto a la voluntad de reproducción y transmisión lingüística, un 60 % de la población muestra interés por que sus hijos hablen aragonés. Sin embargo, en el análisis del horizonte lingüístico de los altoaragoneses, un 61 % apuesta porque la lengua preferente sea el castellano y sólo un 29 % porque la sociedad sea plenamente bilingüe. Un sector mayoritario de la

¹² Territorio definido como *Alto Aragón* por el Departamento de Cultura del Gobierno de Aragón.

población ve difícil el futuro de la lengua vernácula y esto sólo nos confirma la realidad castellanizada en la que vive la población de este territorio.

En cuanto al número de hablantes de la otra lengua minoritaria, el catalán, recordamos que lo hemos citado, al comienzo de este capítulo, en 85908 hablantes. En cuanto a los últimos estudios que hacen referencia a datos sociolingüísticos (Campos Bandrés, 2014; Huguet, 2006; Martínez Ferrer, 1995) y que hemos podido consultar, la población se cifraba en 50000, un 5 % de la población, pero, como en el caso anterior de la lengua aragonesa, hacían referencia al Censo de población de 1981. Esta comunidad de hablantes se extiende por el este desde el Aneto, en el Pirineo, hasta el Maestrazgo en la provincia de Teruel. Las comarcas que comprenden este espacio, de norte a sur, son las siguientes: Ribagorza (oriental), la Litera, el Bajo Cinca, Caspe, el Matarraña y el Bajo Aragón (Lapresta, 2003) (ver Figura 1. Mapa lingüístico de Aragón, que hemos presentado anteriormente).

Si observamos la lengua catalana, el análisis sociolingüístico de este territorio presenta las siguientes generalizaciones, que hacen referencia a un estudio que se publicó hace casi veinte años y que resumimos a continuación por ser esta la única información fehaciente de que disponemos en la actualidad (según Huguet y Suïls, 1998, como se cita en Lapresta, 2003):

- ❖ Existe un contacto entre dos lenguas, el catalán y el castellano, que deja en posición de inferioridad y debilitamiento al catalán. Se presenta una situación de bilingüismo diglósico, donde la lengua débil es el catalán, que no se reconoce oficialmente y queda reservada para los ámbitos informales y familiares.

Por otro lado, el castellano es la lengua fuerte, oficial y reservada para los ámbitos formales, como se explicita en la Ley 3/2013¹³, que se publicó tras la derogación de la primera ley aprobada en las Cortes de Aragón en tema

¹³ Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. Publicado en el BOE, núm. 138, de 10 de junio de 2013, páginas 43654 a 43662.

lingüístico, la Ley 10/2009¹⁴, donde podemos leer: “Aragón es una Comunidad Autónoma en la que, junto al castellano, lengua mayoritaria y oficial en todo su territorio, existen lenguas y modalidades lingüísticas propias que se hablan en determinadas zonas” (Preámbulo de la Ley 3/2013).

- ❖ La población catalanoparlante del territorio se encuentra incluida en una Comunidad Autónoma, Aragón, prácticamente monolingüe y que ha ignorado durante mucho tiempo la realidad sociolingüística del territorio.
- ❖ En la zona catalanoparlante existe una ambigüedad y una falta de conciencia lingüística de pertinencia a una comunidad lingüística catalana. Esto se observa en las denominaciones localistas de la lengua (*fragatí, tamaritá*), por ejemplo, aunque el hecho de nombrar la lengua en catalán ya denota cierta conciencia lingüística. Desde nuestro punto de vista, esta posición refleja el rechazo de la población a usar un término que relacionan o asocian con una identidad/lengua/territorio (Cataluña) y que no identifican con su territorio/identidad/lengua propia. Como veremos más adelante en el apartado 2.3 *Las identidades lingüísticas* se crea una construcción social en la que hablar catalán convierte al sujeto en catalán (Lapresta, 2003).
- ❖ También se observa un prestigio cultural muy bajo y muy poco soporte institucional que, como con el aragonés, sin ninguna duda, alimentan la falta de conciencia lingüística con respecto a la lengua catalana.

Como observamos, tanto la lengua catalana como la aragonesa, y esto ya lo decía Martínez Ferrer (1995), tienen unas peculiaridades propias porque son poblaciones bilingües inmersas en comunidades lingüísticas mayoritariamente monolingües y que gestionan la realidad multilingüe del territorio a través de la minimización, negación e incluso menosprecio de dichas lenguas.

¹⁴ Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón. Publicado en el BOE, núm. 252, de 30 de diciembre de 2009, páginas 30327 a 30336.

2.2. La gestión del bilingüismo en las lenguas minoritarias dentro del sistema educativo

A continuación presentamos una introducción a la situación actual de las lenguas minoritarias en el sistema educativo. Sin embargo, nos detendremos con más exhaustividad en la evolución de la enseñanza del aragonés, ya que es la lengua objeto de nuestro estudio.

En cuanto a la enseñanza de la lengua catalana, debemos tener en cuenta que el proceso de su inclusión en el sistema educativo ha sido diferente al de la lengua aragonesa, tanto en el tiempo como en la forma. El aprendizaje de la lengua y cultura catalana está incluida en el currículo como materia optativa (Consejo Escolar de Aragón, 2015). En el mismo *Informe 2015 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón* (realizado por el Consejo Escolar de Aragón), se menciona en un apartado el “bilingüismo catalán”. En el curso 2013/14 trabajaban 22 profesores en Huesca, 7 en Teruel y 7 en Zaragoza. Si nos fijamos en la Tabla 1 en el alumnado, ese mismo curso, 2604 escolares recibían enseñanza optativa en catalán en Huesca, 526 en Teruel y 382 en Zaragoza. En este caso los centros autorizados en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que lo soliciten, previa aprobación del Claustro de profesores y el Consejo Escolar, pueden impartir como materia integrante del currículo la asignatura de Lengua y cultura catalana. Así pues, los alumnos que obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria habiendo cursado y aprobado la asignatura de catalán durante toda la etapa educativa de Educación Secundaria, así como al menos cuatro cursos más de la Educación Primaria, pueden obtener el certificado de nivel intermedio de catalán (Consejo Escolar de Aragón, 2015).

Provincia/Curso	N.º centros que imparten catalán				N.º alumnos de catalán			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Huesca	27	13	13	22	2751	2729	2929	2604
Zaragoza	8	6	6	7	494	564	594	382
Teruel	11	7	7	7	422	495	524	526

Tabla 1: Evolución del n.º de centros que imparten catalán y del alumnado entre 2010-2014, según datos del Departamento de Educación (Consejo Escolar de Aragón, 2015).

Como podemos observar en la Tabla 1, la situación es bastante más estable que en el caso que analizaremos a continuación —la enseñanza de la lengua aragonesa—, pero también es cierto que la actitud que se muestra en el territorio hacia la lengua catalana es mucho más desfavorable que la que se muestra hacia el aragonés —aunque la actitud positiva hacia el castellano es la imperante entre las tres lenguas—, según un estudio realizado por Huguet et al. (2008).

La situación actual de la lengua aragonesa en el sistema educativo es muy decadente. En 2014 se configuró el currículum para la enseñanza del aragonés, tras la aprobación del currículo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), pero esta ley no ha supuesto un gran avance: se trata de una asignatura optativa de una hora a la semana (Campos Bandrés, 2015a). En los currículos LOMCE¹⁵, según esta ley, desapareció la enseñanza de aragonés en el currículo de Bachillerato y en los de Educación Primaria y Secundaria apareció como asignatura de libre configuración autonómica: Lenguas propias de Aragón. Esta asignatura hacía referencia a la “lengua aragonesa propia de las áreas

¹⁵ Currículo de la Educación Primaria, Orden de 16 de junio de 2014. (BOA, de 20 de junio de 2014). Currículo de la Educación Secundaria, Orden de 15 de mayo de 2015. (BOA, de 28 de mayo de 2015). Currículo de Bachillerato, Orden de 15 de mayo de 2015. (BOA, de 29 de mayo de 2015).

pirenaica y prepirenaica”. Esta asignatura se podía ofertar en el currículo de Educación Primaria como lengua vehicular en consonancia con un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), necesario para enseñar la lengua a través de los contenidos (AICLE). Y, por otro lado, como asignatura quedó limitada al Proyecto de Centro (PC), en el que sólo se podía ofertar una hora a la semana, junto al refuerzo de lengua y matemáticas, y, a partir de 5.º curso, además, con una segunda lengua extranjera; en Educación Secundaria se ofertó dos horas junto al Taller de lengua o de matemáticas.

En la actualidad el Tribunal Superior de Justicia de Aragón ha suspendido el currículo de Primaria correspondiente al área de Lenguas propias de Aragón por la imposición que en él se hacía de la norma ortográfica del Estudio de Filología Aragonesa. Esta es la razón por la que este currículo se encuentra en su reelaboración y el motivo por el que recientemente se ha publicado la revisión del currículo de Educación Secundaria en una nueva orden, este mismo año 2016¹⁶. Como observamos la situación no es nada estable y, además, desde la implementación de clases de aragonés, que comenzó en el año 1997, no se han hecho demasiados estudios que analicen las competencias del alumnado, el nivel de lengua o la forma en la que se imparten dichas clases.

Según los datos oficiales del Departamento de Educación en el curso 2013/14 trabajaban 9 profesores de aragonés en la provincia de Huesca y 456 alumnos repartidos en diferentes colegios (Consejo Escolar de Aragón, 2015). El Gobierno de Aragón convoca unos *Programas de difusión de las modalidades lingüísticas de Aragón* —como observamos, obvia llamar a la lengua *lengua*, más bien son *modalidades lingüísticas*— en los que se proporciona asesoramiento y recursos materiales a los centros escolares (Consejo Escolar de Aragón, 2015). En la actualidad, y según los datos publicados, la evolución de esta enseñanza del aragonés ha sido favorable, si bien no muy significativa, como se muestra en la Tabla 2:

¹⁶ Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Provincia/Curso	N.º centros que imparten aragonés				N.º alumnos que estudian aragonés			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Huesca	7	7	7	9	290	355	387	456

Tabla 2: Evolución del n.º de centros que imparten aragonés y del alumnado entre 2010-2014, según datos del Departamento de Educación (Consejo Escolar de Aragón, 2015).

Además, nos hemos interesado por los datos que aún no se han publicado de forma oficial sobre el último curso académico y, según la Dirección General de Política Lingüística (DGPL) del Gobierno de Aragón, en el curso 2015/16 han trabajado 7 maestros de Educación Primaria y 1 profesor de Educación Secundaria repartidos en doce centros diferentes, todos ellos en la provincia de Huesca, entre los que aparecen algunos CRA¹⁷ y CEIP¹⁸ y un instituto de Educación Secundaria: CRA Cinca-Cinqueta, CRA Alto Ara, CEIP Alto Gallégo, CEIP Collarada, CEIP Monte Oroel, CEIP San Juan de la Peña, CRA Río Aragón, CEIP Asunción Pañart, CRA Alta Ribagorza e I.E.S. Sobrarbe. Los 7 maestros se distribuyen de la siguiente forma en cuanto al tipo de contrato laboral: 3 maestros tienen una jornada laboral completa y 4 tienen contratos a media jornada. En el instituto la jornada laboral se distribuye en 4-6 h. a la semana. La Tabla 3 resume esta información con detalle:

¹⁷ Un CRA es un Colegio Rural Agrupado que está formado por un número de localidades, que constan, a su vez de una o más unidades. Cada unidad tiene un maestro tutor que generalmente imparte Educación Infantil y/o Educación Primaria, Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Religión y Educación Artística. Los maestros itinerantes se encargan de impartir docencia en las distintas unidades de los CRA en las especialidades de Ed. Física, Lengua Inglesa y Música. Además suelen contar con visitas periódicas de equipos psicopedagógicos.

¹⁸ CEIP son las siglas que corresponden a Colegio de Educación Infantil y Primaria, centro docente público en el que se imparten dichos niveles. A diferencia del CRA, el CEIP se encuentra ubicado en una sola localidad.

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESORADO
CEIP San Juan de la Peña	Jaca	1 maestro/a a jornada completa
CEIP Monte Oroel	Jaca	
CEIP Collarada	Villanúa	
CEIP Alto Ara	Broto, Boltaña, Fiscal, Torla	1 maestro/a a jornada completa
CRA Cinca-Cinqueta	Plan, Bielsa, Laspuña, San Juan de Plan, Saravillo, Gistaín	1 maestro/a a jornada completa
CRA Alto Gallego	Biescas, Panticosa, Sallent, Tramacastilla	1 maestro/a a media jornada
CEIP Virgen de los Ríos	Caldearenas	
CEIP Miguel Servet	Senegüé	
CRA Alta Ribagorza	Benasque, Sahún, Castejón de Sos, Cerler, Laspaules	1 maestro/a a media jornada
CEIP Asunción Pañart	Aínsa	1 maestro/a a media jornada
CRA Río Aragón	Hecho, Anso	1 maestro/a a media jornada
IES Sobrarbe	Aínsa	1 profesor/a con 4-6h.

Tabla 3: Centros de impartición de clases de lengua aragonesa. Elaboración propia según datos proporcionados por la DGPL del Gobierno de Aragón.

A la anterior Tabla 3 debemos añadir que durante el curso que viene 2016/17 se sumarán a los centros de impartición de lengua aragonesa el CRA Estadilla-Fonz, el CEIP Ramón y Cajal y el IES Castejón de Sos/Castilló de Sos. Hemos decidido no incluir esta información en la Tabla 3 ya que por el momento sólo disponemos de esta información. En cuanto al número total de alumnos y alumnas que han acudido a clases de aragonés en el curso 2015/16 es de 625, lo que supone un aumento de 169 alumnos y alumnas si observamos la Tabla 2 que hemos presentado con anterioridad. Las clases de Educación Infantil se han impartido dentro del horario escolar, lo que a veces no significa que la docencia esté contemplada dentro del currículo oficial. En la Educación Primaria las clases de aragonés se han impartido en horario extraescolar salvo algunas excepciones. En cuanto al número de profesores, llama la atención que ha descendido a pesar de que el número de alumnos ha aumentado.

El estudio de Llera Ramo (2001), uno de los estudios más actuales que nos puede proporcionar algunos datos más sobre este tema, ahonda en las actitudes y demandas de la población cuanto a lenguas escolares, a nivel individual y colectivo. Uno de los apartados que analizan es la presencia del aragonés en la escolarización, razón por la que presentamos a continuación las conclusiones que se extraen de él.

En cuanto al aprendizaje del aragonés,

“tanto las posiciones extremas de abandono de la lengua (1 %) como de monolingüismo aragonés son totalmente minoritarias (0,9 %). La opción que más predomina es la que apuesta por la voluntariedad de aprendizaje del aragonés” (Llera Ramo, 2001 p. 196).

Por otro lado, un estudio de caso realizado por Campos Bandrés (2015b), que ahonda en las actitudes lingüísticas del profesorado en un centro, nos confirma que son escasos los profesores que muestran actitudes de completo compromiso con el aragonés. La mitad de la población opta por la voluntariedad del aprendizaje de la lengua propia, posición que podríamos designar, siguiendo las denominaciones que utilizan en este estudio (Llera Ramo, 2001), de “bilingüismo voluntario”; y sólo uno de cada diez quiere lograr un bilingüismo en el que todos deberían ser capaces de hablar o entender el aragonés como el castellano: un “bilingüismo obligatorio”, lo que a nuestro entender significa que todo el alumnado debería ir a clases de aragonés. Esta tendencia hacia el bilingüismo real es defendida por los jóvenes, los electores nacionalistas y las personas que tienen el aragonés como lengua materna (Llera Ramo, 2001).

La escolarización es importantísima en el proceso de recuperación y normalización de una lengua como la aragonesa y, según el análisis del estudio de Llera Ramo (2001),

“la mitad de los altoaragoneses (50 %) prefiere que la lengua de la enseñanza siga siendo el castellano. Sin embargo, la otra mitad se decanta por diferentes fórmulas que persiguen la inclusión del aragonés en diferentes grados. Casi un

tercio (30 %) de los entrevistados desean que aunque la mayor parte de la enseñanza continúe desarrollándose en castellano se introduzcan algunos contenidos en aragonés. Algo menos de uno de cada dos (16 %) deseará, por contra, que las lenguas de enseñanza sean castellano y aragonés a partes iguales. Esta educación puramente bilingüe destaca en Huesca, donde casi un cuarto de la población (23 %) la apoya” (Llera Ramo, 2001 p. 214).

En definitiva, la inmensa mayoría desea que el aragonés sea una asignatura en las escuelas, en cuanto a la forma de inclusión de esta asignatura en el sistema, sin embargo, no hay tanto consenso: un 77 % se decanta porque la asignatura sea optativa, un 27 % cree que sólo se debería ofertar en el Alto Aragón, y un 50 % quiere que la oferta se extienda a todo Aragón. Así pues, está claro que la opinión pública desea que el aragonés se incluya como asignatura y, por otro lado, la sociedad está dividida a partes iguales entre los que optan por un sistema bilingüe de enseñanza —donde el castellano sería la lengua predominante— y un sistema monolingüe donde la única lengua vehicular fuera el castellano (Llera Ramo, 2001).

En resumen, este subapartado ha enfatizado la situación sociolingüística de las tres lenguas en el territorio de Aragón y el estadio de precariedad de la enseñanza bilingüe en las lenguas aragonesa y catalana. En el mejor de los casos podemos hablar de una enseñanza bilingüe en catalán, donde los alumnos pueden optar al certificado de nivel intermedio de catalán, tras cursar la asignatura de Lengua y cultura catalana durante unos años consecutivos de su escolaridad; y, por otro lado, en el caso del aragonés observamos que la enseñanza en lengua aragonesa, si bien tiene una continuidad de casi veinte años, vemos que no goza de estabilidad, hecho que nos hace dudar de que podamos hablar de enseñanza bilingüe real, ya que en el mejor de los casos, y son casos excepcionales, los alumnos acuden una hora y media semanal a clase de lengua aragonesa.

Por otro lado, ha sido muy interesante presentar los resultados del *Estudio Sociolingüístico de las Hablas del Alto Aragón* (Llera Ramo, 2001) y los resultados de los estudios más actuales de Campos Bandrés (2015b) derivados de la tesis doctoral que está realizando en la actualidad bajo el título *Plurilingualism in the Altoaragonese school. Study of the situation and the prospects of Aragonese focusing on the attitudes of the school community and the teaching methodologies*

(Campos Bandrés, Martínez Cortés, & Paricio Martín, 2016), ya que con mucha probabilidad nos ayudarán a entender las identidades e ideologías lingüísticas que nacen en el seno familiar de los alumnos —presentado en el Capítulo 5. *Análisis*: más concretamente en los apartados 5.1. *Categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado*, 5.2. *Ideologías lingüísticas del alumnado*, 5.3. *Ideologías lingüísticas del colegio y el profesorado* y 5.4. *Ideologías lingüísticas de los padres*— y el contexto en el que se dan las clases de lengua aragonesa —presentado en el Capítulo 3. *Contexto del estudio: el valle y el colegio*—.

2.3. Las identidades lingüísticas en Aragón

La realidad que hemos observado en el apartado anterior en el que se ha descrito la diversidad lingüística tiene una repercusión directa en la construcción y negociación de identidades, en un contexto social en el que conviven diversas categorías sociales (por ejemplo, “aragonés”, “patués”, etc.). En este subapartado definiremos los siguientes conceptos: primero, nos detendremos en el significado y construcción de la *identidad*; después explicaremos la *identidad social* y cómo la *identidad cultural* forma parte de ésta; en tercer lugar, hablaremos sobre la *identidad de afiliación lingüística y cultural*. Y, finalmente, haremos una reflexión sobre la *identidad étnica y/o nacional*, ya que en la bibliografía que hemos consultado aparecían estos conceptos, aunque ya avanzamos que no serán objeto de análisis en nuestro trabajo ni nos centraremos en ellos. Esto nos ayudará a enmarcar claramente el enfoque teórico de nuestro análisis.

El concepto de identidad ha suscitado mucho interés desde diferentes disciplinas, como la antropología, la sociología o la psicología, entre otras, y es por eso que podemos observar este concepto desde diferentes ángulos. En nuestro trabajo entenderemos que la identidad es

“un elemento dinámico, que implica un proceso de elaboración y reelaboración continua, reflexivo —el hecho de pensarse a uno mismo influye en la propia definición que uno hace de uno mismo en ese mismo momento y en el futuro—, y como un proceso psicosocial, es decir, que en el proceso de

construcción influyen tanto procesos psicológicos como procesos sociales” (Lapresta, 2003 p.33), económicos y políticos.

Esta es la razón por la que es importante entender la lengua en sociedad como articuladora de identidades sociales, y al individuo como un ser social que interactúa en el medio en el que se desarrolla, donde se negocian dichas categorías sociales. Así, la identidad es un prisma en el que el sujeto muestra sus diferentes identidades o categorizaciones sociales, que pueden manifestarse a diferentes niveles: laboral, familiar, lingüístico, etc., donde emergerán sus diferentes identidades lingüísticas, laborales, culturales, familiares, etc. Por ejemplo, un alumno que vive en un valle donde la lengua tiene vitalidad puede hablar de sí mismo como “no hablante” de aragonés en el colegio (identidad social monolingüe) y, sin embargo, puede hablar de sí mismo como “hablante” de aragonés con sus abuelos (identidad bilingüe).

Algunos estudios como el de Lapresta (2003) se han propuesto analizar el tipo de relación que existe entre la construcción de las identidades y las diferentes lenguas que se hablan en Aragón. Según Tajfel (1972, como se cita en Lapresta, 2003 p. 34) la *identidad social* se refiere a “[...] aquella parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia [...]”. La *identidad cultural* forma parte de la identidad social, entendida la identidad cultural como parte de un “grupo social con unos esquemas más o menos comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores que resultan del aprendizaje común y basado en un sistema cultural de referencia” (Aguirre, 1998, como se cita en Lapresta, 2003 p. 34) —es decir, identidades colectivas. Muchos colectivos pueden tener identidades culturales propias, como los gallegos, los catalanes, los aragoneses o los seguidores de un equipo deportivo; es decir, muchos colectivos comparten unos esquemas de pensamiento, creencias y valores que nacen de un aprendizaje común y basado en un sistema simbólico y cultural de referencia (Lapresta, 2003).

¿Existe una relación entre la lengua de un colectivo y la *identidad de afiliación lingüística* individual? La identidad lingüística es un tipo específico de identidad social que relaciona el hablar y los usos lingüísticos (Lapresta, 2003), pero no necesariamente se debe relacionar la lengua de un colectivo con la identidad cultural de forma categórica (Siguán, 1996 y

Fernández, 2000, como se cita en Lapresta, 2003)¹⁹. Podemos decir que existe una identidad social y un individuo que se siente identificado con un colectivo que habla su misma lengua, pero proponer una relación directa nos haría caer en el reduccionismo y la creación de estereotipos. La lengua crea un tipo de identidad social: la identidad lingüística, pero no necesariamente crea otro tipo de identidad social: la identidad étnica o nacional (Lapresta, 2003)²⁰. Podemos referirnos a identidad étnica como identidad nacional, según las argumentaciones que aporta Lapresta (2003), en el sentido que se ejemplificará a continuación.

No podemos negar que existen construcciones sociales en las que la lengua no sólo es vehículo de comunicación, sino que a la vez se convierte en símbolo de identidad étnica y/o nacional, como ocurrió por ejemplo en el nacimiento en el siglo XIX de los estados-nación, donde el castellano tuvo un gran auge en detrimento del resto de lenguas que se hablaban en la Península. Si retrocedemos unos siglos más atrás, no debemos olvidar que en la Edad Media (siglos XIII- XV) en las Cortes Generales de la Corona de Aragón, donde participaban los representantes de los estados hispánicos que la integraban, había una conciencia e identidad lingüística muchísimo más amplia que la que hay hoy día en Aragón. En este territorio se hablaban tres lenguas orales²¹: el castellano, el catalán y el aragonés. A modo de ejemplo expondremos dos casos muy concretos que nos servirán como ejemplo de una conciencia e identidad lingüística mucho más desarrollada en el campo institucional que la que existe en la actualidad: En las Cortes Generales se discutía la lengua que debía emplearse, es decir, las Cortes eran inauguradas con la *proposición* del rey y se discutía en qué lengua debía ser formulada esta proposición y la respuesta a ésta. En este caso concreto que se produjo durante los años 1382-1384, se decidió que la proposición se haría en catalán y

¹⁹ Lapresta (2003) habla de "identidad étnica" y, en ocasiones, lo equipara a "identidad nacional". En su trabajo también explica las diferentes dimensiones que componen la etnicidad según Fishman; sin embargo, en nuestro trabajo no entraremos en este debate y hablaremos solamente de la construcción y movilización de identidades/afiliaciones lingüísticas e identidades culturales.

²⁰ Ídem nota 15.

²¹ Hacemos hincapié en el adjetivo *orales* en contraposición a lenguas *signadas* ya que no podemos obviar que en el territorio se han hablado y hablan tanto las lenguas orales que mencionamos como las lenguas de signos utilizadas por la comunidad Sorda. Las lenguas de signos han sido minimizadas, despreciadas e incluso negadas por las comunidades monolingües.

las respuestas en aragonés (Segura Malagón & Tomás Faci, 2008). Otro ejemplo es el que constituye el acuerdo aduanero que se firmó entre Castilla y Aragón en 1409, que se redactó en castellano y aragonés (González Ollé, 1983). Como vemos, en estos siglos la conciencia e identidad lingüística colectiva estaba más presente que hoy día en el ámbito institucional y, desde nuestro punto de vista, esto es un claro ejemplo de la identidad lingüística aragonesa plurilingüe²² reflejo del territorio/grupo de personas/unidad política multilingües.

En definitiva, el concepto de identidades ligado a hablar aragonés o catalán en Aragón remite a la pertinencia de un determinado colectivo lingüístico y cultural. Se considera que la presentación de uno mismo a través del uso de una lengua, imaginemos por ejemplo el catalán, denota cierta filiación lingüística y cultural hacia esta lengua. La ambigüedad del Gobierno de Aragón en cuanto al reconocimiento y promoción de las lenguas aragonesa y catalana hace, por un lado, que en la actualidad cualquier defensa del catalán en la zona oriental se tilde por la población como una acción “pancatalanista”, llegando a crearse una construcción social en la que hablar catalán convierte al sujeto en catalán (Lapresta, 2003), por ejemplo, aunque la mayoría de estas personas se sienten aragonesas (Lapresta, 2014). En cuanto al aragonés, y a pesar de los pocos estudios realizados sobre identidad, podemos mencionar uno que relaciona la lengua y la identidad en el dominio lingüístico del aragonés (Lapresta, 2014). En este estudio se concluye que las personas residentes en el Alto Aragón, zona del dominio lingüístico del aragonés, se sienten tan aragonesas como españolas, pero a la vez, más altoaragonesas que aragonesas, donde la lengua no se movilizó para dicha actitud. Además, la mayoría de hablantes que participaron en este estudio, 431 residentes en esta zona (un 92,30 %) declararon que su lengua propia era el castellano, frente a un 6,20 % que declaró que su lengua era el aragonés (denominado como *aragonés* o mediante un localismo) (Lapresta, 2014), reforzando de esta forma su presentación identitaria de afiliación castellana.

²² En este trabajo utilizamos los términos *plurilingüe* y *multilingüe* indistintamente.

2.4. Ideologías y prácticas lingüísticas en Aragón

En el apartado anterior hemos visto que, desde un enfoque postestructuralista, las identidades son múltiples, no-unitarias, fluctuantes y en constante evolución, dinámicas y cambiantes, según Norton (2000, como se cita en Martín-Rubio, 2006). Este enfoque entiende que la lengua es capital simbólico (Bourdieu 1991, como se cita en Martín-Rubio, 2006) y, consecuentemente, “a site of identity construction” (Martín-Rubio, 2006 p. 2). En cuanto a lo que entendemos por ideología, el postestructuralismo

“insists on the complexity, and multifaceted nature of ideology. People’s (and collectives’) ideologies are constantly being negotiated, at the same time activated and redrafted in every socio-discursive event in which they participate” (Martín-Rubio, 2006 p. 2).

Esta es la razón por la que observaremos las ideologías como el “marco de referencia, juicios, posicionamientos” (Blommaert 1999, Heller 2008, como se cita en Sabaté i Dalmau, 2010 p. 223) que hacen de guía en las relaciones sociales y en las prácticas lingüísticas que emanan de esos contextos sociales. Siguiendo este enfoque, una “ideología monolingüe” en Aragón, por ejemplo, consistiría en compartir y defender una idea de Aragón como un territorio/grupo de personas/unidad política unificado lingüísticamente con una sola lengua del estado-nación, el castellano. Por otro lado, una “ideología bilingüe” o “plurilingüe” consistiría en defender una ideal de Aragón en la que diversas lenguas ayudarán en la construcción del territorio/grupo de personas/unidad política con diversidades.

Como las personas participan en diferentes contextos sociodiscursivos, en los que usan la(s) lengua(s), es importante describir y contextualizar en todo momento cada una de las prácticas sociales (que incluyen las prácticas lingüísticas) en que las personas que observemos participan. En el contexto de una práctica lingüística individual o colectiva es

importante analizar qué lengua(s) se usa(n) (o no), dónde, con quién, el por qué, etc. para entender todo su significado social. Esta es la razón por la que estamos de acuerdo con Martín-Rubio (2006), que, siguiendo los postulados de Giddens (1991), formula las siguientes ideas:

“What occurs is that individuals create a coherent narrative of their identities/lives/ideologies, and it is this that they show to other people. If we analyse different events in which the same subject participates, we can try and establish links between his/her behaviour across these events, and risk a description of the image s/he is giving of him/herself to the other participants in those events. Some of the links that we will be able to establish might be related to the subjects’ ideology/attitudes/beliefs” (Martín-Rubio, 2006 p. 2).

En este sentido, este trabajo focaliza en las identidades monolingües y bilingües en el aula, donde se observan las prácticas e ideologías lingüísticas a través de las cuales los informantes se construyen y negocian dichas identidades lingüísticas monolingües y bilingües y desarrollan y reflexionan en torno a sus competencias lingüísticas.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO: EL VALLE Y EL COLEGIO

La investigación que planteamos pretende observar y analizar el fenómeno del bilingüismo (castellano/aragonés benasqués) en un grupo de nueve alumnos de una clase: seis niñas y tres niños. Todos estos alumnos reciben clases en una escuela del Valle de Benasque, una zona donde la lengua aún es usual para la población, así como para la docente que imparte las clases. No se da la ubicación exacta ni detalles del colegio que pudieran ser contraproducentes para salvaguardar la anonimidad de los y las informantes, siguiendo los patrones de la investigación científica establecidos por la universidad.

El Valle de Benasque se encuentra situado en la comarca de la Ribagorza en el Pirineo aragonés, en el tramo superior de la cuenca del río Ésera. La morfología de este valle se encuentra delimitada por dicha cuenca, hasta que el río sale por un cañón: el Congosto de Ventamillo, situado a la entrada del valle benasqués.

La vida en el valle ha evolucionado mucho en el último siglo, sobre todo estos cambios se han producido en el ámbito económico: la sustitución de la ganadería y la agricultura por el turismo. Esta es la razón por la que la apertura del valle al exterior (las nuevas tecnologías, la migración, la televisión, etc.) supuso que se redujera el uso de la lengua autóctona de las personas del valle al ámbito familiar (Coutado Doménech, 2008), junto con otros factores que ya hemos analizado en el Capítulo 2 *Contexto de Aragón*, más concretamente en los apartados 2.1 *La situación sociolingüística del territorio* y 2.2 *La gestión del bilingüismo en las lenguas minoritarias dentro del sistema educativo*. La despoblación y el abandono de pueblos es una realidad en el Pirineo aragonés —por diferentes motivos en los que no entraremos—, razón por la que la población del valle ha ido descendiendo en el último siglo (para más información consultar la tabla sobre crecimiento poblacional proporcionada por Coutado Doménech 2008, p. 234, que analiza el período 1900-2007). A finales del siglo XVI Juste (1991, como se cita en Coutado Doménech, 2008) afirmaba que en el valle había 28 pueblos, Coutado Doménech (2008) en 2006 citaba la población en 3748 habitantes y siete municipios que acogían un total de 20 unidades poblacionales y, en la actualidad, podemos observar una población de 3961 habitantes dividida en siete municipios pertenecientes a los valles de Benasque y Laspaules.

En la zona septentrional del valle de Benasque tenemos la Vila de Benasque y Sahún; la zona media, que abarca la mitad inferior de esa cuenca, abarca los municipios de Sesué, Villanova, Chía y Castejón de Sos; finalmente, en la zona meridional, en las cuencas de los dos últimos afluentes en la margen izquierda del Ésera, nos encontramos el municipio de Bisaurri, al que pertenecen un gran número de poblaciones. En la siguiente tabla también hemos incluido el municipio de Laspaules, que se encuentra en medio de los valles de Arán, Bohí, Benasque e Isábena, por ser éste un municipio que también pertenece al colegio del Valle de Benasque. La Tabla 4 presenta esta información con detalle:

Municipio	N. ° de habitantes (2015) ²³
Benasque	2090
Sahún	308
Sesué	119
Villanova	157
Chía	90
Castejón de Sos	740
Bisaurri	176
Laspaules	281
NÚMERO TOTAL DE HABITANTES	3961

Tabla 4. Poblaciones del Valle de Benasque y número de habitantes.

Como observamos en la Tabla 4 el número total de habitantes es de 3961, 3690 habitantes si no tenemos en cuenta el último término municipal de Laspaules. Esta información es casi idéntica a la proporcionada por Coutado Domenéch (2008) a fecha de 1 de enero 2006, que contabilizaba 3748 habitantes en el valle de Benasque, donde la autora no proporciona la

²³ Datos poblacionales a 1 de enero de 2015, según el Instituto Aragonés de Estadística con Padrón Municipal de Habitantes.

población de Laspaules. Según esta información podríamos decir que el valle se ha estancado demográficamente en los últimos diez años.

Todas las familias del valle que han participado en el estudio presentan las mismas características en cuanto al número de familiares que viven en el hogar: el matrimonio y los hijos, con alguna excepción en la que en el hogar familiar también convive el hermano o hermana del cónyuge. De un total aproximado de 350 alumnos matriculados en el centro²⁴ que hemos observado, la muestra de nuestro estudio representa un 3 % del alumnado matriculado.

En cuanto a la trayectoria de la docente podemos mencionar que comenzó hace casi 20 años y durante todo ese tiempo las clases que ha impartido se han desarrollado como actividad extraescolar, a excepción de alguna clase que se ha podido impartir dentro del horario escolar, ya que los niños y niñas tenían horas libres, lo que les facilitaba la agrupación de los horarios de las diferentes asignaturas. A pesar de que algunas clases se han podido incluir en esta franja horaria escolar, recordamos que esto no significa que la clase se haya contemplado en el currículo oficial. Mayormente, durante todos los años de docencia, las clases se han impartido al mediodía o a partir de las 17 h., cuando todos los niños ya han finalizado su horario lectivo y los alumnos que no van a las clases de lengua aragonesa juegan y descansan en el patio.

La impartición de clases de aragonés comenzó en el año 1997 como una experiencia piloto en la que se matricularon, aproximadamente, 30-40 niños a las clases, en este colegio. A lo largo de los años, si bien el número de alumnos ha aumentado, llegando a más de 150 escolares, las condiciones en las que se imparte dicha docencia no han mejorado mucho. Además, constatamos que el alumnado matriculado en la actualidad (curso 2015/16) sólo supone un poco más del triple de los alumnos matriculados en el año 1997, en un período de casi 20 años. Según la docente, el principal objetivo que se consigue con estas clases es

²⁴ Según los datos proporcionados por el Instituto Aragonés de Estadística en el curso 2014/15. Esta es la razón por la que el cálculo del porcentaje no es del todo fehaciente, pero nos puede hacer una idea aproximada de la muestra que hemos analizado. (Recordamos que no se dan porcentajes exactos que pudieran ubicar la escuela).

augmentar la consciencia entre el alumnado de la lengua local que tienen. Sin embargo, los conocimientos no se pueden trabajar demasiado porque el espacio de tiempo de la clase es muy corto (entre 30 y 45 minutos). Los alumnos aprenden sobre todo léxico y, a la vez, trabajan competencias digitales con ayuda del ordenador. En el centro que hemos observado, además de estudiar la lengua autóctona, los alumnos también estudian dos lenguas extranjeras, y el número de horas que reciben es el correspondiente por el currículo educativo en materia de lenguas extranjeras. Además, la asignatura de Educación Física a veces se imparte en lengua francesa, pero sólo algunas horas de forma esporádica, según los alumnos, cuando acude una profesora de apoyo que habla en francés.

La actividad de aragonés es extraescolar y gratuita para los alumnos. La docente trabaja a media jornada y con nueve horas semanales debe atender la enseñanza de esta lengua a más de 150 alumnos. Este centro participará, el curso siguiente, en un proyecto piloto en el que la lengua aragonesa será lengua vehicular de los contenidos en Educación Infantil y Primaria²⁵. Por el momento, los alumnos que acaban su etapa escolar en este centro acceden a un instituto de Educación Secundaria donde no pueden continuar sus estudios en esta lengua.

²⁵ ORDEN PRE/22/2016, de 18 de enero, por la que se dispone la publicación del convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, para el fomento de la investigación del Aragonés mediante la implementación de un programa piloto de incorporación del Aragonés a la enseñanza obligatoria como lengua vehicular. Publicado en el BOA, núm. 20, 2016. Es difícil proporcionar más datos sobre este proyecto ya que dicho proyecto se está poniendo en marcha en el momento de redacción de este trabajo (septiembre, 2016), por lo que no existen demasiados datos oficiales publicados.

4. METODOLOGÍA, ASPECTOS METODOLÓGICOS Y RECOGIDA DE DATOS

En nuestro estudio hemos utilizado una metodología cualitativa para presentar un estudio sociolingüístico crítico de base etnográfica (Codó, Patiño, & Unamuno, 2012), que combina siete tipos de datos, pues hemos necesitado, aparte de observación participante activa, que incluyó un pequeño diario de campo, números —datos cuantitativos para poder entender la evolución de la enseñanza en aragonés, por ejemplo, datos demográficos, y cuestionarios con respuestas cuantitativas y cualitativas a los padres de los alumnos— y a la vez materiales orales (entrevistas semi-estructuradas a la profesora y a los alumnos e interacciones espontáneas grabadas con consentimiento informado en el aula y el recreo) y materiales escritos (como correos electrónicos, fotografías, etc.) —para comprender mejor el contexto del aula y del colegio.

El trabajo etnográfico es, a la vez, el proceso y el producto de la investigación: una construcción de interpretaciones y descripciones del investigador/a (Codó et al., 2012). Esta es la razón por la que, además de observar sitios (*sites*) clave, en nuestro caso sólo el colegio, hemos aprovechado para acudir a cualquier cita y evento escolar al que se nos invitó, como la fiesta del Día del patués. Esto nos ayudó a triangular los datos y a reflexionar sobre las interpretaciones de la investigadora.

Todo el material se recogió durante los meses de febrero a julio de 2016, y se realizaron cinco visitas al colegio, mañana y tarde, durante distintas actividades, y al valle en el que se ha desarrollado toda la investigación, del cual la investigadora estaba totalmente familiarizada. Introducirse en un nuevo grupo de personas a veces es difícil y sabíamos que en nuestro caso iba a ser todo un reto teniendo en cuenta el poco tiempo de que disponíamos. Además, la investigadora hablaba castellano y solía ser categorizada como “castellanohablante” cuando hablaba, o como “aragonesohablante-estándar” si algún adulto sabía que había estudiado el aragonés o intuía que, evidentemente, cierto interés tendría por la lengua que ahí se habla si estaba realizando un proyecto de investigación; para los alumnos era “la chica del patués”. Además, la investigadora desde que comenzó sus estudios en el ámbito de la lingüística se ha interesado por las lenguas minoritarias y el

activismo lingüístico. Consecuentemente, era categorizada como *outsider* por parte de los informantes, cosa que suele dificultar el acceso al espacio de investigación. Estas son las razones por la que nuestra principal informante, la persona que nos introdujo dentro del colegio, la docente, hizo en todo momento de intermediario o *gatekeeper* presentando a la investigadora como habitante de una zona geográfica cercana. Esto fue especialmente útil para poder ponernos en contacto con los padres y para recibir consentimiento informado para las grabaciones.

A continuación pasamos a detallar cada uno de los tipos de datos recogidos:

- I. Datos demográficos y estadísticos procedentes de diferentes estudios, así como del Instituto Aragonés de Estadística. Esto nos sirvió para entender la evolución y la situación actual de la enseñanza en la lengua autóctona. Este trabajo de archivo incluyó, además, información valiosa proporcionada por la Dirección General de Política Lingüística (DGPL) del Gobierno de Aragón y por otros investigadores especializados en el estudio de la lengua aragonesa.
- II. Un cuestionario de 10 preguntas para los padres de los alumnos con el que pretendíamos conocer mejor la situación lingüística dentro del hogar en el que convive el alumno. El objetivo era entrevistar, al menos, a uno de los progenitores. Sin embargo, en la mayoría de casos pudimos entrevistar tanto a la madre como al padre. Hicimos el cuestionario por teléfono, debido a la imposibilidad de reunirnos con todos los padres un día concreto, y nuestros informantes fueron siete madres y ocho padres. En todos los casos tenemos, al menos, a un progenitor del alumno que ha participado y que nos ha facilitado datos sobre la situación lingüística del niño o niña en el hogar (ver Apéndice 2 *Cuestionario para los padres*).
- III. Un cuestionario de 17 preguntas sobre la transmisión lingüística, las ideologías y las identidades que realizamos a los alumnos: seis niñas y tres niños. Este cuestionario se realizó a modo de entrevista grabada en el que los alumnos debían contestar a las preguntas de la investigadora. Decidimos realizar el cuestionario a modo de entrevista grabada por dos motivos: el primero, poder recopilar mejor los datos obtenidos y, así, poder adaptar las preguntas a la situación que nos narraba el alumno en ese mismo momento;

el segundo, facilitar a los alumnos su participación en la investigación, ya que habían participado en otros estudios y no estaban dispuestos a contestar un cuestionario escrito (ver Apéndice 1 *Cuestionario alumnado*).

El cuestionario se divide en seis bloques, o seis tipos de preguntas, en los que hemos analizado diferentes contextos comunicativos. En la siguiente tabla podemos ver la tipología de preguntas y la referencia al número de pregunta del cuestionario que está relacionada con esta tipología. A continuación podemos ver esta información en la Tabla 5:

Tipo de pregunta	N.º de pregunta en referencia al cuestionario
Inter-group communication among peers	1
Dominant language in formal education	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Dominant language at home	10, 12, 13
Presentations of the self and others (school context)	3, 16
Presentations of the self (street context)	15
Ideologies	11, 14, 16, 17

Tabla 5. Tabla-resumen de la tipología de preguntas en el cuestionario al alumnado.

El cuestionario fue pilotado con algunos alumnos, se trataba de preguntas semi-estructuradas, y a raíz de esta experiencia se modificaron algunas de ellas hasta que éstas encajaron perfectamente con el estudio. Además, todos los alumnos no fueron preguntados sobre las mismas cuestiones ya que la investigadora moldeaba las preguntas según sus respuestas.

- IV. Entrevistas semi-estructuradas a la docente, que realizamos y grabamos de forma informal los diferentes días que nos encontramos en el centro escolar. Esta persona también nos ha proporcionado mucha información por correo electrónico durante los meses de febrero a julio de 2016. Las preguntas trataban sobre la trayectoria de la docente y la enseñanza del aragonés (ver Apéndice 3 *Entrevista a la profesora*).

- V. Grabación de una clase en la que participaron los alumnos entrevistados. Observamos una clase en febrero y grabamos una clase en mayo, ésta última no pudimos observarla *in situ*, aunque estábamos en el centro y observamos y estuvimos con los alumnos antes y después de la clase. La clase trataba sobre un juego de léxico y se realizó en la lengua aragonesa (30 minutos de grabación).
- VI. Grabación de las prácticas lingüísticas de los niños en el patio de recreo de diferentes conversaciones espontáneas en las que la investigadora no estaba presente, de modo que eran conversaciones entre los informantes. Esto nos sirvió para ver y entender lo que hacen, en comparación con lo que dicen, en el aula y en el patio con sus prácticas bilingües (o no) reales.
- VII. Datos visuales: materiales escritos (por ejemplo: correos electrónicos, una obra de teatro, etc.), fotos (del aula, el colegio, el Día del patués, etc.), que sirvieron para ilustrar las prácticas y la iconografía del lugar de estudio (para el recopilatorio fotográfico, ver Apéndice 7 y 8).

Todos los padres fueron informados, en un primer momento, por correo electrónico y, después, por teléfono (ver Apéndice 4 *Hoja informativa para participar en un proyecto de investigación sobre El Bilingüismo y la Educación en Aragón*). Todas las personas que participaron en el estudio, así como el padre/madre/tutor(a) del alumno/a que participaba, dieron su aprobación para participar en el proyecto, con consentimiento informado escrito (ver Apéndices 5 y 6, *Consentimiento para la investigadora* y *Consentimiento para los padres*), además de darnos consentimiento informado para observar a sus hijos e hijas en el aula y poder grabarlos. La directora del centro también dio su consentimiento para que accediéramos al centro y a las aulas en una conversación telefónica.

Aunque la información que acabamos de presentar sobre los cuestionarios del alumnado (ver Tabla 5) nos ha servido para estructurar el cuestionario final y posterior entrevista, en la entrevista intentamos que el alumno nos contara todo lo que quisiera para que la conversación fuera lo más espontánea posible, aunque decidiéramos guiar el orden de ésta a través del cuestionario. Esta semi-espontaneidad nos proporcionó datos muy relevantes, como por ejemplo el descubrimiento de lenguas en contacto que han llegado con la globalización, que normalmente no se tienen en cuenta en la descripción de la situación

sociolingüística del territorio, pero como veremos a lo largo de este trabajo son muy importantes desde la perspectiva de nuestros informantes, unos agentes sociales muy jóvenes.

5. ANÁLISIS

El análisis de los datos que presentamos en este capítulo se ha organizado en cinco apartados o secciones: el primero aborda las categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado; en segundo lugar hablaremos de las ideologías que hemos dividido en tres apartados para facilitar su lectura: ideologías del alumnado, ideologías del colegio e ideologías de los padres; y, finalmente, en el quinto apartado hablaremos de las prácticas lingüísticas del alumnado y la docente.

El análisis es fruto de la reflexión, un conjunto de interpretaciones y descripciones que la investigadora ha realizado de los diferentes tipos de datos —documentos escritos y visuales, datos demográficos, entrevistas semi-estructuradas grabadas con consentimiento informado, transcripciones de grabaciones espontáneas en el aula y en el patio de recreo (a los alumnos y a la profesora), cuestionarios con respuestas cuantitativas y cualitativas y observación participante activa, que incluyó un pequeño diario de campo (para más detalle, ver Capítulo 4).

5.1. Categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado

En nuestro trabajo hemos decidido analizar los cuestionarios que realizamos a los alumnos para entender qué identidades o categorizaciones sociales emergen detrás de las prácticas lingüísticas de los alumnos, situaciones contextualizadas en las que el alumnado dice utilizar una(s) lengua(s) u otra(s). A continuación analizaremos las lenguas y las etiquetas para nombrar los códigos lingüísticos mencionados/utilizados/movilizados por los hablantes en diferentes contextos. Además, haremos hincapié en cómo se presenta el alumnado a sí mismo y en referencia a los otros, por lo que se refiere a identidades mediadas a través de la lengua.

Para comenzar este análisis creemos que es importante analizar las lenguas que utilizan nuestros informantes y aquellas lenguas con las que se presentan al resto de personas en diferentes situaciones contextualizadas. Por ejemplo, al principio de una entrevista el

informante Víctor se presentó como castellano hablante en el patio. Sin embargo, más adelante en nuestra entrevista se retracta y, al hablar de su familia, negocia una identidad bilingüe en las dos lenguas con la investigadora (aunque en alguna ocasión, de manera poco asertiva). Como observaremos más adelante en el Extracto (1), cuando el informante habla con sus abuelos se presenta como bilingüe (línea 4) que habla “poco” la lengua del valle (línea 8). El informante parece que se construye como un hablante pasivo que intenta aprender las palabras desconocidas que escucha en casa de sus abuelos cuando éstos hablan con su padre (línea 16); de ahí su poca asertividad hacia el uso que el informante hace del patués cuando dice que sólo aprende esta lengua en el aula (líneas 11 y 12), tal y como vemos en el Extracto (1):

(1) La emergencia de identidades bilingües en castellano y patués

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com Interacción en el aula con Víctor (VIC) en la que explica a la entrevistadora (ENT) cómo funciona la comunicación dentro de su hogar. En un primer momento de la conversación (que no se transcribe) se presenta como monolingüe y más adelante como bilingüe.
- 1 ENT: te gusta hablar en patués <sí o no> [?].
- 2 VIC: ehm sí.
- 3 ENT: sí y <por qué> [?].
- 4 VIC: pues porque así puedo hablar con mis abuelos # que: le gusta que les hable patués.
- 5 ENT: +^ vale.
- 6 VIC: <y> no le [/] y: [//] español # pues bueno no mucho.
- 7 ENT: vale entonces con tus abuelos <hablas en patués,,> [?].
- 8 VIC: poco pero sí.
- 9 ENT: con [//] <qué son tus abuelos maternos o paternos> [?] [//] de mam <de tu madre o de tu padre> [?].
- 10 VIC: <de:> [/] de padre.
- 11 ENT: ah de tu padre # entonces <tu> [/] tus abuelos le: <te han enseñado patués a ti # también> [?].
- 12 VIC: no: solo [nombre profesora].
- 13 ENT: ah vale # <pero tus abuelos hablan <con> [/] con tu padre en patués, por

- ejemplo> [ʔ].
- %com Víctor asiente.
- 14 VIC: ehm.
- 15 ENT: ah vale.
- 16 VIC: +^ y de ahí ya un poco: les voy diciendo esto significa tal esto tal +...
- 17 ENT: +^ah vale <y> [/] <y tu padre entonces habla patués pues> [ʔ].
- %com Víctor asiente.
- 18 VIC: ehm.

A pesar de que todos los alumnos se presentan como monolingües (como Víctor al principio, en el ejemplo anterior del Extracto (1)) en el patio de recreo, al hablar de la clase de patués negocian y se auto-atribuyen una identidad bilingüe en las dos lenguas con la investigadora. Todos los alumnos dijeron utilizar en esta clase el español²⁶ y el patués; sólo un alumno, el único que utiliza el patués como lengua vehicular en cualquier situación/interacción afirmó que en la clase de patués *sólo* utilizaba el patués y se presentaba como monolingüe en dicha lengua. El alumnado que acude a clases de aragonés ha integrado la idea de que en la clase de aragonés el alumno debe ser bilingüe, es decir, habitan esa identidad lingüística porque es la que se espera de ellos, es la identidad que se legitima en ese momento, y es la misma identidad que habitan en la clase de lenguas extranjeras (en este caso, con la lengua inglesa, por ejemplo). Los alumnos que dicen hablar las dos lenguas (el patués y el castellano) se auto-atribuyen una identidad bilingüe en la lengua dominante, como vemos en el Extracto (2), línea 4:

²⁶ En este trabajo se emplean las categorías castellano y español indistintamente, a pesar de las connotaciones que puedan tener en otros ámbitos. Se reproducen aquí las construcciones sociales que utilizaron los informantes ya que movilizaron ambas, como se puede ver en el conjunto de extractos presentados; hemos decidido utilizar ambas categorías porque creemos que así somos más fieles en las explicaciones que realizamos, fieles a lo que realmente ocurrió/se dijo en las entrevistas.

(2) Identidades bilingües en la lengua dominante

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com Chulia (CHU) explica a la entrevistadora (ENT) qué lenguas utiliza en la clase de patués.
- 1 ENT: y cuando estás en clase con la profesora [//] con [nombre profesora] cuando hacemos esta clase aquí al lado.
- 2 CHU: +^ ss.
- 3 ENT: <qué lenguas hablas> [?].
- 4 CHU: pues español y patués # alguna:s en patués.
- 5 ENT: <alguna:s: veces en patués> [?].
- 6 CHU: +^ sí.
- 7 ENT: y <crees que hablas más una que otra [//] con [nombre profesora] <o:> [/] o por igual> [?].
- 8 CHU: un poco más español.

Esto llama mucho la atención si nos fijamos y lo comparamos con las lenguas que dicen los niños y niñas que utilizan en la clase de inglés ya que, como acabamos de mencionar, los niños habitan estas identidades bilingües en castellano y patués en la clase de aragonés, e identidades bilingües en castellano e inglés/francés en las de lenguas extranjeras. La mayoría de informantes muestra una mayor convicción hacia la lengua que utilizaba en los intercambios en la clase inglés, a pesar de que a veces puedan decir cosas en español o se les escape alguna palabra en francés; es decir, muestran una mayor seguridad hacia el uso que hacen de la lengua extranjera que de la lengua autóctona y esto se ve reflejado en el hecho de que en la clase de lengua extranjera en la identidad bilingüe que se auto-atribuyen no se ve reflejada tan claramente la dominancia del castellano.

Otra alumna, Andrea, es un ejemplo de plurilingüismo ya que menciona que estudia el castellano, el francés, el inglés y, además, conoce el “latino” (en este caso, el español de Nicaragua, extrapolado a las formas españolas de América Latina, como cuando dice “esos sitios”: línea 15), que entenderíamos como un español de América Latina no peninsular (línea 11). A pesar de que la informante se presenta como alumna bilingüe en las dos

lenguas (castellano y patués) en clase de patués, vemos que se olvida mencionar la lengua autóctona cuando le preguntamos qué lenguas aprenden en el colegio (línea 1) y lo reafirma al final de la conversación (línea 9), como vemos en el Extracto (3):

(3) Identidades plurilingües

- %com 24 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta a la alumna Andrea (AND) mientras están en el patio de recreo cuántas lenguas aprenden en el colegio. De fondo se oye el ruido de otros niños jugando.
- 1 AND: e:hm francés, inglés, otras palabras de lengua # e:hm # xxx de momento yo me: xxx esos idiomas que aprendemos aquí.
- 2 ENT: <cómo> [?].
- 3 AND: esos idiomas que aprendemos aquí son esos.
- 4 ENT: vale los idiomas que aprendéis aquí entonces son inglés +...
- 5 AND: +^ francés.
- 6 ENT: francés.
- 7 AND: a: algunas cosas de lengua de: los verbos y eso.
- 8 ENT: <de lengua castellana quieres decir> [?].
- %com Andrea asiente.
- 9 AND: +^ sí # y: nada más.
- 10 ENT: +^ vale.
- 11 AND: +^ aunque # no sé # el latino de vos y eso porque +...
- 12 ENT: +^ <cómo> [?].
- 13 AND: el latino de vos.
- 14 ENT: <el latino> [?].
- 15 AND: sí xxx yo me lo sé porque soy de esos sitios.

En el Extracto (3) que acabamos de presentar sobre estas líneas la informante Andrea, sin que se le pregunte, reivindica su identidad no española, puesto que además de responder a las lenguas que habla y aprende en el colegio la alumna añade las lenguas “que conoce”

(líneas 11, 13 y 15). En este caso observamos que en el valle hay muchas más lenguas en contacto que han llegado con la globalización (el inglés, el francés), que normalmente no se describen en la situación sociolingüística del territorio pero que, como observamos, son muy importantes para los informantes. Por otro lado se describen nuevos repertorios lingüísticos que hasta el momento habían pasado desapercibidos, como es el caso del “latino”, lengua movilizada por una de las informantes y que hasta el momento no había formado parte de la descripción multilingüe del territorio.

Como sabemos los alumnos se definen lingüísticamente a sí mismos según el marco discursivo en el que participan, en las asignaturas de lengua extranjera los alumnos se definen como plurilingües (en castellano-aragonés-inglés/francés), ya que en algunas asignaturas, como en Educación Física, a veces hacen la clase en lengua francesa. Otros alumnos, como Alodia, se definen como plurilingües dentro del hogar ya que ésta, en nuestra entrevista (no reproducida íntegramente por cuestiones de espacio), dice hablar español y también “inglés alguna vez con su madre y patués alguna vez con su padre”.

En definitiva, las identidades públicas como escolares se adecuan en cada momento a las categorizaciones sociales que se esperan de ellos (monolingües castellanos, bilingües en el aula del patués, plurilingües en la era de la globalización, con lenguas francas). Esto nos muestra hasta qué punto estos agentes sociales más jóvenes saben negociar sus identidades lingüísticas en su día a día, en su socialización lingüística en el valle, donde en las prácticas lingüísticas reales se tiende a la monolingualización (como veremos en la sección 5.5), en consonancia con el estado de precariedad que vive la lengua autóctona y el escaso apoyo institucional que promueva el uso activo de la lengua, espejo de la fase de *obsolescencia* de la que hablábamos en la sección 1.3.

5.2. Ideologías lingüísticas del alumnado

Recordamos que en el apartado 2.3 hemos definido la ideología como el marco de referencia que se negocia y se activa en cada contexto sociodiscursivo específico en el que participa el hablante (Martín-Rubio, 2006). En nuestro trabajo hemos decidido analizar los

cuestionarios que realizamos a los alumnos para entender qué ideologías hay detrás de sus prácticas lingüísticas. Hemos encontrado tres ideologías imperantes si atendemos al número de lenguas que representan: ideologías monolingües, bilingües y multilingües. A la vez, en estas ideologías se reflejan discursos que manifiestan ideas economicistas de la lengua —la lengua es importante para el futuro profesional: es un “recurso económico”—, ideologías plurilingües —a favor de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas—, ideologías de afiliación identitaria —la lengua es una parte vital de mi etnicidad— e ideologías que construyen la lengua autóctona como una lengua completa —el patués es un código lingüístico tan válido como el castellano, en contra de la minorización.

Todos los alumnos, en primer lugar, se presentan como hablantes de castellano o español en la comunicación con sus compañeros de clase en el patio de recreo. Algunos informantes se consideran hablantes de patués y otros no dependiendo del contexto en el que participan (clase, patio, hogar, etc.), pero independientemente de que se consideren dentro del grupo de los hablantes de patués o fuera de este grupo dicen que utilizan el castellano como vehículo de comunicación la mayor parte del tiempo.

Cada clase tiene asignado a un profesor-tutor que imparte las asignaturas, por ejemplo, de Ciencias de la naturaleza, Lengua castellana y literatura, Matemáticas, etc. Sin embargo, para las asignaturas de Lengua inglesa, Educación Física o Música, los alumnos tienen otro docente. Dentro del aula y en las diferentes asignaturas en las que el alumno participa, éste sólo utiliza la lengua aragonesa en la clase de aragonés. El resto de profesores suelen ser personas que vienen de la provincia de Zaragoza y desconocen la realidad sociolingüística del valle, hecho del que los alumnos son muy conscientes —descrito en los apartados 2.1 *La situación sociolingüística del territorio* y 2.2 *La gestión del bilingüismo en las lenguas minoritarias dentro del sistema educativo*—. En el Extracto (4) que presentamos a continuación, el informante Alberto nos asegura que sólo habla la lengua autóctona con las personas que hablan esa lengua (líneas 1 y 3), como si fuera sólo un código lingüístico intergrupar (línea 1). Aunque esta interacción surgió de la pregunta sobre las lenguas que el informante utilizaba en el patio de recreo, la respuesta que nos da el alumno en la línea 3 nos sirve de guía para el resto de contextos sociodiscursivos (el colegio, la calle), ya que no es el único alumno que construye este tipo de barreras cuando habla sobre sus prácticas lingüísticas, sino que el resto de informantes que se categorizaban a sí mismos como

aragonesohablantes, que movilizaban esta lengua, también han reflexionado sobre este tipo de prácticas rutinizantes en castellano, reflejo de una ideología monolingüe (en castellano).

(4) Ideologías monolingües sobre las prácticas lingüísticas en el colegio

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta al alumno Alberto (ALB) en el aula qué lenguas habla cuando está en el patio de recreo con sus amigas y amigos.
- 1 ALB: *yo charro el castellano porque: no ye ninguno que: charre patués.*²⁷
- %tra yo hablo el castellano porque: no es ninguno que: hable patués.
- 2 ENT: vale # entonse <en> [/] en el recreo *charras* el castellano.
- %tra hablas.
- %com Alberto asiente con la cabeza.
- 3 ALB: ehm.

En el siguiente Extracto (5) vemos como Clara hace hincapié en la competencia lingüística en patués que la informante posee y, al mismo tiempo, desposee al resto de compañeros de esa competencia (línea 1, con cuantificadores como “algunos” y “muy pocos”). La informante manifiesta una ideología bilingüe en la que construye a los que tienen competencias lingüísticas en benasqués como más poderosos, culpando al resto de la falta de espacios discursivos en los que poder poner en práctica sus competencias en la lengua autóctona. En el siguiente extracto se enfatiza este comportamiento por parte de la informante cuando ésta repite las palabras de la investigadora y afirma que “siempre” (línea 9) habla en castellano/español:

²⁷ La forma gramaticalmente correcta sería la siguiente: *yo charro el castellano porque no i ei digú que charre patués*.

(5) Ideología bilingüe: deslegitimación de las competencias lingüísticas de alumnos no aragonesohablantes

- %com 16 de mayo de 2015. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta a la alumna Clara (CLA) qué lenguas habla cuando está en el patio de recreo con sus amigos y amigas. La informante hace hincapié en la falta de competencias lingüísticas del resto de compañeros.
- 1 CLA: hablamos español porque: s: eh: [//] aquí en nuestra clase # sólo: hablamos # algunos [//] muy pocos patués # y pues si les habláramos a los otros yo creo que no entenderían [//] a ver es muy <zen> [/] sencillo pero también es complicado y +...
- 2 ENT: va:le.
- 3 CLA: pues hablamos español.
- 4 ENT: <vale> [>] <solo sabéis españo:l> [?].
- 5 CLA: <sí> [<].
- 6 CLA: +^ castellano sí.
- 7 ENT: castellano <español> [>] siempre.
- 8 CLA: <sí> [<].
- 9 CLA: +^ castellano español siempre.

Otro informante, Alberto, en el Extracto (6), también construye la lengua como “una forma de hablar” (línea 4), como “cualquier otra lengua” (línea 6) —aunque esta oración nos la dice en castellano, ya que en benasqués debería haber sido “*coma cualquier altra*”—, la única diferencia, según él, es que tiene menos hablantes (línea 10) que otras lenguas. Con este ejemplo el informante se posiciona en contra de la minorización de la lengua, es decir, que construye la lengua autóctona como una lengua completa, en contra de la minorización o dialectalización de la lengua propia —que indirectamente construye códigos lingüísticos como incompletos o no válidos para la comunicación—, tal y como vemos en el Extracto (6):

(6) En contra de la dialectalización/minorización: El patués como una lengua completa

- %com 24 de mayo de 2016. Patio de recreo del colegio del Valle de Benasque, Huesca.
Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta al informante Alberto (ALB), cuando vamos todos juntos hacia el aula de nuevo, si piensa que el patués es una lengua.
- 1 ENT: tú qué piensas <que el patués es una lengua o no> [?].
- 2 ALB: *que sí.*
- 3 ENT: <y por qué piensas eso> [?] <cómo lo sabes> [?].
- 4 ALB: *perque: ye: una manera de charrá.*
- %otra porque: e:s una manera de hablar.
- 5 ENT: +^ vale.
- 6 ALB: +^ xxx como cualquier otra.
- 7 ENT: +^ vale.
- 8 ALB: +^ *pero: # menos.*
- 9 ENT: pero: menos <qué> [?].
- 10 ALB: +^ *perque la charra mol poca chen.*
- %otra +^ porque la habla muy poca gente.

Otra informante, Clara, en el Extracto (7), además de construir la lengua del valle como una lengua más, utiliza un argumento economicista (es decir, un argumento que construye los códigos lingüísticos como algo instrumental, pragmático, con rédito económico), ya que para ella aprender esta lengua, junto con las demás lenguas que estudia en el colegio, le abrirá posibilidades en su futuro profesional (línea 3), enfatizando la importancia de la competencia escrita en dicha lengua para contextos formales como el trabajo (donde tiene peso como “una lengua más”, en una ideología parecida a la de Alberto en el Extracto (6)) por lo que cabe incidir en su uso normalizado (líneas 3, 5 y 6):

(7) Ideologías economicistas en referencia al patués

- %com 16 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta a la alumna Clara (CLA) si le gusta hablar patués y ésta contesta que aprender la lengua autóctona le puede ayudar a encontrar trabajo en el futuro.
- 1 ENT: <y:m:> [/] y yo ahora quiero saber si a ti te gusta # hablar <patués> [>] y por qué.
- 2 CLA: <ehm> [<].
- 3 CLA: pues # sí a mí la verdad que me gusta hablar patués porque es como una lengua más [//] y sabes como más lenguas # y con eso pues ya te ayuda <a encontrar tra> [/] a encontrar trabajo: # m: no se a: saber más lenguas # # si por ejemplo: # un texto nos lo ponen en patués.
- 4 ENT: +^ <sí> [>] ya sabes leerlo.
- 5 CLA: <mira ya sabes> [<].
- 6 CLA: +^ <ya sabes leerlo,, no> [?].

Además, en el anterior Extracto (7) también se observa otra ideología que podemos mencionar. La informante manifiesta una ideología plurilingüe en el que el aprendizaje de diversas lenguas (de élite; globales, en este caso) es positivo *per se* y no se problematiza. Esto lo observamos cuando dice “y sabes más lenguas”, “a saber más lenguas” (línea 3), argumentos a favor del plurilingüismo, en consonancia con las directrices de la Comisión Europea, por ejemplo.

Otro informante, Víctor, construye la lengua autóctona en el Extracto (8) como una lengua que le une a su familia y al territorio en el que vive; es decir, como una lengua de afiliación identitaria. En esta interacción el informante muestra inseguridad lingüística (que incluye dudas sobre el uso instrumental del patués) hacia la lengua que habla porque dice que tiene que “aprender”(la) (línea 1), como si no se construyera como un hablante “completo” o “válido”. En la línea 2 el informante nos explica, con repeticiones, que su abuelo sonrío si él le habla en patués; en la línea 3 este informante utiliza una interjección, “ehm”, para afirmar la reformulación de la entrevistadora, tal como se muestra a continuación:

(8) Ideologías de afiliación identitaria al aragonés benasqués

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com El informante Víctor (VIC) nos cuenta en el aula que le gusta estudiar patués porque así su abuelo se pone contento cuando él le habla.
- 1 VIC: porque así puedo aprender <y:> [/] y me [//] y cuando hablo patués con mi abuelo me gusta <que: sonrí> [/] que sonría por lo que hable patués.
- 2 ENT: claro porque <tu abuelo se pone contento cuando tú le hablas en patués,,> [?].
- %com Víctor asiente.
- 3 VIC: ehm.
- 4 ENT: qué bien # # y entonces para ti el patués es [//] xxx también como: que te une a tu familia,, <no> [?].
- %com Víctor asiente.
- 5 VIC: +^ ehm.
- 6 ENT: +^ te une a tu abuelo porque así con tu abuelo puedes habla:r y él se pone contento.
- 7 VIC: +^ sí.

Finalmente, Jara presenta unas ideologías muy parecidas a Víctor en cuanto a la construcción de la lengua aragonesa, en el Extracto (9) (línea 4). Igual que el anterior informante, Jara utiliza unos argumentos emotivos cuando dice que es una lengua que “lleva en el corazón” (línea 8). Esta informante muestra unas ideologías lingüísticas identitarias colectivas, cuando afirma que son “todos” los que poseen ese sentimiento (línea 8):

(9) Ideologías lingüísticas identitarias colectivas en el valle

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) está finalizando la entrevista con la informante Jara (JAR), que equipara la lengua a algo simbólico e identitario del colectivo, y construye la lengua como algo cultural e histórico de su entorno sociodiscursivo.
- 1 ENT <y a ti te gusta hablar patués> [?].
- 2 JAR: sí.
- 3 ENT <y por qué> [?].
- 4 JAR: no sé porque e:s la lengua de nuestra tierra y: tampoco queremos que se pierda.
[...]
- 5 ENT entonces me has dicho que por ejemplo el patués para ti es la lengua de tu tierra de donde tú vi:ves.
- 6 JAR: +^ ss.
- 7 ENT es algo como: <especial> [?] <o qué es para ti el patués> [?].
- 8 JAR: para mí e:s no se siempre lo llevamos en el corazón todos.

La informante anterior del Extracto (9) muestra unas ideologías colectivas identitarias que reafirma en dos momentos diferentes de la conversación. Desde la perspectiva de la alumna son todas las personas que la rodean o aquellas que conocen la lengua autóctona —ya sea porque la hablan o simplemente conozcan de su existencia por el hecho de vivir en el valle— las que comparten un mismo sentimiento, haciendo así un llamamiento al sentimiento de identidad colectivo.

5.3. Ideologías lingüísticas del colegio y el profesorado

En el aula en el que los alumnos acuden a clase no encontramos carteles, murales o ejercicios realizados en aragonés benasqués, a excepción de un calendario en esta lengua (ver Figura 2 debajo). Por otro lado, sí que encontramos carteles y fichas realizadas en francés e inglés, en el aula y en los pasillos, aunque no con demasiada frecuencia (ver

Apéndice 6 *Fotografías del colegio y el aula*), lo que demuestra que la iconografía pública del lugar intenta ser multilingüe, pero, remarcablemente, con un tipo de multilingüismo público que no incluye el patués, sino lenguas francas globales de élite



Figura 2. Calendario escrito en aragonés benasqués. (Fotografía del aula de la autora).

Siguiendo en esta línea, la mayoría de profesores no muestran un interés activo por la lengua autóctona, en el mejor de los casos se trabaja en las asignaturas del colegio la lengua del valle porque es algo relacionado con la historia de la zona en la que viven los alumnos, es decir, que sólo trabajan este tema como algo secundario y relacionado a la tradición, anclado al pasado, no al presente, como folklore, no como parte de las identidades actuales del valle, silenciando indirectamente, en consecuencia, algunas de las identidades de afiliación lingüística de los alumnos estudiados. Esto nos lo demuestra el Extracto (10) en el que una informante nos cuenta la forma en la que el profesor transmite la evolución lingüística de la lengua del valle como fruto de los intercambios interculturales comerciales que se producían en la frontera. Este tipo de ideologías que transmite el profesorado tienen un reflejo en las ideologías del alumnado. En este intercambio intercultural no se mencionan lenguas minoritarias como el catalán o el occitano (líneas 3 y 7), sólo se aluden a

lenguas mayoritarias y de prestigio social —español y francés— (línea 7); éstas son las que en este imaginario colectivo sobre los orígenes del patués (que lo concibe como una “mezcla”) dieron forma a dicho código autóctono, como vemos a continuación:

(10) Ideologías folkloristas sobre cómo surgió el patués como lengua propia e invisibilización de esta lengua autóctona

- %com 16 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La alumna Laura (LAU) le explica a la entrevistadora (ENT) lo que hablaron sobre la lengua autóctona en la clase de Lengua castellana y literatura.
- 1 LAU: allí sí que hemos tocao alguna vez más el tema del patués # sobre todo este curso que hemos estado trabajando el paso fronterizo +...
- 2 ENT: +^ vale <y qué es eso del paso fronterizo> [?].
- 3 LAU: pue:s antes la gente para pasar de un país a otro # pasaba a través del portillon que es un puerto que hay en la montaña +...
- 4 ENT: +^ <que está cerca de aquí> [?].
- 5 LAU: xxx sí ehm bueno a [distancia] o por ahí.
- 6 ENT: +^ ah vale.
- 7 LAU: y:m como había muchos pastores de: Francia y otros de España pues: a partir de ahí <se:> [/] se empezó a hablar en patués -, es una mezcla de francés y español.

A pesar de que la mayoría de profesores no parece que tengan interés por el tema lingüístico dentro del aula, el trabajo de la profesora de lengua aragonesa en Educación primaria es muy visible. Aunque no forme parte de la plantilla de profesores, ella está continuamente por el colegio y eso hace que algunos profesores la apoyen en su reivindicación lingüística, aunque sea de forma “pasiva”. Estas ideologías manifiestan la construcción de una lengua minorizada que, en la actualidad, necesita protección institucional, de la que son muy conscientes tanto la profesora de lengua aragonesa como el resto de sus colegas. Pudimos observar cómo algunas de sus compañeras de trabajo se mostraban muy interesadas por el tema de la lengua aragonesa; por ejemplo, un día en el

patio de recreo fue tema recurrente en la conversación el tema de la lengua benasquesa como lengua vehicular en la enseñanza (observaciones del diario de campo 08/02/2016).

Las ideologías sobre la lengua de las que acabamos de hablar se entremezclan con las ideologías sobre el aprendizaje de lenguas. La profesora, sobre todo, remarca que la enseñanza tiene que estar basada en el juego en este aula (ver Apéndice 9), lo que no implica que se trabaje bajo un enfoque comunicativo, y para la profesora el no enseñar la gramática explícitamente (como se hace en clase de Lengua castellana y literatura) puede repercutir en que los alumnos no se toman en serio la enseñanza en la lengua propia. Este tipo de ideologías hacen hincapié en el aprendizaje de lenguas basado solamente una parte del conjunto de la lengua: el vocabulario o léxico: justificado por el hecho de que explicar la gramática (entendida como el pilar fundamental del conocimiento de una lengua y sería, por ende, importantísimo explicarla) sería aburrido para el aprendizaje de una lengua, la propia, que los alumnos deben realizar en su tiempo libre de manera extracurricular. En la comparación de la enseñanza de la lengua de prestigio con la lengua autóctona se manifiesta el sometimiento de una lengua sobre la otra y la minorización de la lengua propia. Además, recordamos que en el colegio las clases de aragonés sólo están recogidas en el Plan General Anual (PGA)²⁸, que fue aprobado en el Claustro y en el Consejo Escolar, como una actividad extraescolar (y en consecuencia no esencial para la socialización del alumnado), tal y como se describe en la Figura 3.

²⁸ El Proyecto General Anual (PGA) es un documento que debe contener, al menos, los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), los Proyectos Curriculares de etapa, el programa de actividades extraescolares y servicios complementarios (transporte, comedor, etc.), la programación de actividades docentes y una memoria económica.

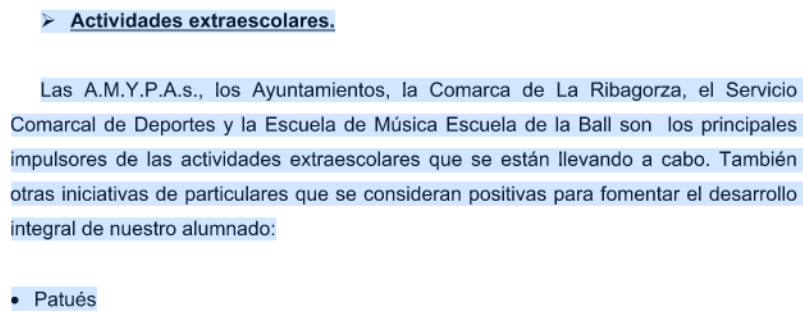


Figura 3. El patués como lengua extraescolar (página 52 de 57 de la PGA, aprobado con fecha 28/10/2015).

Como vemos en el Extracto (11) que viene a continuación, la profesora, en la clase de aragonés, intenta hablar siempre en la lengua del valle, pero a la vez reconoce que quizá debería exigir más a los alumnos para que utilicen la lengua autóctona dentro del aula (línea 18), ya que la lengua mayoritaria es la castellana. En esta interacción “la pared” (línea 22) funciona/puede funcionar como metáfora de una ideología monolingüe: como si la monolingualización fuese ya imparable. A pesar de que la docente utiliza siempre el aragonés, al final de la conversación se retracta (línea 27 y 28) ya que reconoce converger hacia el castellano cuando algunos alumnos le contestan en la lengua castellana; sin embargo, no se retracta de su responsabilidad de hablarles en patués (línea 18).

(11) Ideologías monolingües en el aula por parte de la profesora: “la pared”

%com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.

%com La profesora (PRO) explica a la entrevistadora (ENT) la dificultad que le supone a los alumnos hablar la lengua autóctona. Este tipo de prácticas evidencian las ideologías monolingües de invisibilización hacia la lengua autóctona, incluso por parte de los docentes que la enseñan.

[...]

- 1 PRO: <Alberto> [>] que Alberto sí que +...
- 2 ENT: <ehm> [<].
- 3 ENT: +^ Alberto es el único que me ha hablado a mí en patués aquí +...
- 4 PRO: +^ que te puede contestar en patués y: Chorche [apellido] un poquinín también.

- 5 ENT: +^ sí -, Alberto sí que en la entrevista él mismo me *charraba* en patués -, a veces decía cosas en castellano <pero> [>] mayoritariamente es lo que le sale
%otra hablaba
- 6 PRO: <es que> [<].
- 7 PRO: +^ xxx ese es el único bilingüe que hay.
- 8 ENT: +^ y es <el único> [>] que le sale.
- 9 PRO: <ya te lo dije> [<].
- 10 PRO: +^ ese es el único que le sale porque es el único que tiene la estructura hecha de pequeño.
%com La entrevistadora asiente.
- 11 ENT: ehm.
- 12 PRO: +^ al resto pues les cuesta un esfuerzo como si: fuera una lengua: xxx <lo que me xxx> [//] me decía Chorche # +”/.
%com Imitando la voz de un niño.
- 13 PRO: +”// jo es que yo no tengo ningún abuelo que me hable patués.
- 14 PRO: +^ ehm pues ya lo entiendo.
- 15 ENT: ya # vale y por ejemplo cuando los niños alguna vez te piden ir al baño: o te piden moverse del aula de # [//] quiero ir un momento a hacer pis +...
%com La profesora suspira.
- 16 PRO: +^ pues igual.
- 17 ENT: xxx <en patués o en castellano> [?].
- 18 PRO: en castellano o igual yo les debería cañear mucho más # también es verdad y decirles tenéis que pedir esto todo en patués.
- 19 ENT: +^ sí.
%com La profesora suspira.
- 20 PRO: ha llegado ya un momento que ya +...
- 21 ENT: +^ te cansas.
- 22 PRO: +^ uno se cansa ya de: luchar contra la pared.
- 23 ENT: ehm # o sea que son poquitas horas medias horas que vas juntando <y> [>] [//] y tú hablas en patués.
%com La profesora suspira.
- 24 PRO: <claro> [<].
- 25 PRO: +^ sí.
- 26 ENT: <pero si> [>] ellos te hablan en castellano <tú cambias> [?].
- 27 PRO: <hombre eh> [<].
- 28 PRO: hombre yo <intento> hablarles en patués [//] intento pero: claro: a veces pues me vuelvo yo: y les [//] <y> [//] y pues vuelvo otra vez a hablar castellano # pero intento que no +...

A continuación en el Extracto (12) vemos más argumentos que apoyan las ideologías monolingües: un informante, Víctor, durante nuestra entrevista construye el espacio de la escuela como un entorno unificado lingüísticamente donde sólo se habla una lengua (el castellano), en las líneas 2 y 4:

(12) La ideología dominante: el monolingüismo en castellano en todo el espacio educativo

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com Interacción en el aula con Víctor (VIC) en el que explica a la entrevistadora (ENT) cómo funciona la comunicación dentro de la escuela.
- 1 ENT: <y> [/] y tú qué opinas que <aquí> [/] <aquí en el cole # todos los niños hablan lo mismo> [?] <la misma lengua o hablan> [?] +...
- 2 VIC: +^ sí la misma lengua.
- 3 ENT: <y qué hablan> [?].
- 4 VIC: español y: # # nada más.
- 5 ENT: vale.

Como vemos, en este apartado hemos enfatizado las ideologías lingüísticas que modulan los discursos institucionales que se materializan en el espacio del colegio. No sólo es importante analizar el espacio en el que se desarrollan las clases (el aula y el colegio), sino que también hemos tenido en cuenta la forma en la que interaccionan los diferentes agentes implicados (la docente con los alumnos, o la importancia de las decisiones que se toman en el Claustro y el Consejo Escolar), ya que todo esto influencia de forma directa e indirecta en la enseñanza/aprendizaje de la lengua aragonesa y en los regímenes sociolingüísticos que imperan durante la socialización de los informantes.

5.4. Ideologías lingüísticas de los padres

En este apartado hablaremos de algunas de las ideologías de los padres de los alumnos. Los alumnos y alumnas son el centro de nuestro análisis, así como los discursos institucionales que se materializan dentro del colegio. Sin embargo, entendemos que las niñas y niños socializan en el hogar y todos ellos son “herederos” de una transmisión lingüística intergeneracional que incluye ideologías sobre la lengua, por eso describiremos algunos aspectos que nos han llamado la atención.

Los padres y madres apoyan la enseñanza de aragonés, pero una familia, por ejemplo, muestra dudas sobre si su hija podría seguir estudiando la lengua en el futuro, ya que el aragonés debe competir con muchas otras actividades extraescolares. En este aspecto, la profesora de lengua aragonesa nos confirma que los padres nunca han mostrado interés en aumentar las horas de docencia en lengua aragonesa (entrevista a la docente 16/05/2016). Así pues, no la conciben como lengua de escolarización básica, sino como una lengua “extra”. Muchas veces los alumnos van a clase de aragonés porque los padres quieren que aprendan una lengua que se está perdiendo, pero, sin embargo, no son conscientes de que sin un apoyo decidido y un aprendizaje continuado (o inmersión) es difícil que la lengua minorizada luche contra la ideología monolingüe castellana que impera. Esto indica que hay padres que entienden el bilingüismo como un aspecto importante del valle que hay que preservar, aunque sus prácticas sean monolingües la mayor parte del tiempo. Observamos en el Extracto (13) como la profesora nos confirma que la lengua aragonesa debe competir con otras lenguas de mayor prestigio social cuando hay que elegir la lengua extracurricular. Al comienzo de la interacción la profesora habla de la falta de interés que hay en otros centros del valle sobre la impartición de aragonés (línea 1); sin embargo, después ya se centra en el colegio de nuestra investigación (línea 3). La falta de interés en la enseñanza de esta lengua por parte de los padres se ve reforzado por parte de la docente cuando equipara el aprendizaje en dicha lengua a algo “romántico” (línea 3). Esta idea también se refuerza con el uso del adverbio “obviamente” (línea 3), ya que refleja una ideología en la que el patués parece que no debería ser o que no se entiende como lengua de escolarización básica; todo esto apoya, una vez más, el auge de una ideología monolingüe castellana, como vemos a continuación:

(13) La dificultad de la lengua autóctona de ser entendida como lengua de escolarización básica

%com 16 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.

%com La informante profesora (PRO) nos habla sobre la falta de interés en la enseñanza en la lengua propia.

[...]

1 PRO: yo creo que no hay interés por parte <de> [/] de quién tendría que tener interés.

2 ENT: ya.

3 PRO: y claro a los padres como hay tantas opciones y esto en cierto modo pues no deja de ser algo # eh: romántico [//] sí los padres: yo creo que sí que tienen una cierta conciencia también pero xxx si les das a elegir entre francés y patués obviamente cogerán los críos francés.

Muchos padres entienden el plurilingüismo como hablar varias lenguas, pero lenguas mayoritarias y de prestigio social (como el inglés, el francés, el español o el alemán). Llama especialmente la atención como algunos padres ni siquiera consideran el aragonés benasqués una lengua, a pesar de utilizar la lengua autóctona como única lengua vehicular dentro del hogar entre todos los miembros de la familia —además, en todas las familias alguno de los dos progenitores nos confirmó que utilizaba el aragonés en el ámbito del hogar, aunque fuera con sus progenitores, los abuelos/as del alumnado—. A pesar de que deberíamos analizar estos contextos en profundidad, creemos que es muy interesante la contradicción que observamos, reflejo de la monolingüización y de la auto-deslegitimación de los recursos lingüísticos del valle (inseguridades lingüísticas, desprestigio social, etc.).

5.5. Prácticas lingüísticas del alumnado y la docente

En esta sección, nos centraremos en las prácticas lingüísticas individuales de los alumnos. Primero analizaremos las lenguas que utilizan los alumnos de forma espontánea con la entrevistadora y después pasaremos a observar los diferentes espacios discursivos. En

cuanto a las lenguas utilizadas por éstos en los cuestionarios realizados a modo de entrevista grabada, todos los alumnos, a excepción de uno, utilizaron el castellano. Además notamos que esta cuestión preocupaba al alumnado, que al ver que estábamos interesadas por la lengua que se habla en el valle pensaron que deberían contestar a nuestras preguntas en la lengua aragonesa. Esto lo observamos en las siguientes notas del diario de campo:

Notas del diario de campo 1: La inseguridad lingüística en patués

La profesora vuelve a presentar a la investigadora y todos los alumnos la reconocen. Les explicamos que grabaremos las entrevistas y lo primero que preguntan es si deberán hablar en patués. Después de explicarles la forma en la que se llevarían a cabo las entrevistas individuales —la entrevistadora haría las preguntas en castellano y los entrevistados podían escoger las lenguas que quisieran para contestar— los alumnos parecen tranquilizarse, sobre todo un grupo de niñas que permanecen juntas. La entrevistadora hizo hincapié en que podían hablar siempre en las lenguas que quisieran. (16 de mayo de 2016).

En la línea de lo que acabamos de mencionar, en una de las entrevistas, antes de que comenzáramos a realizar las preguntas, Chulia volvió a mostrar su preocupación, como se ejemplifica en la interacción del Extracto (14), donde su seguridad lingüística en la lengua dominante, el español, se repite (líneas 2 y 4):

(14) Inseguridad lingüística en las prácticas lingüísticas en la lengua aragonesa

%com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.

%com La entrevistadora (ENT), antes de comenzar el cuestionario que se realizó a modo de entrevista en el aula, le explica a la alumna Chulia (CHU) que puede contestar a las preguntas que quiera, ya que puede decidir no contestar a alguna de ellas, y que, además, puede hacerlo siempre en la(s) lengua(s) que desee.

- 1 ENT: contestando lo que tú quieras.
- 2 CHU: en español.
- 3 ENT: en la lengua que tú quieras # a mi no me importa.
- 4 CHU: en español.

Sólo un alumno decidió escoger la lengua aragonesa como lengua vehicular de nuestra entrevista. Ese mismo alumno es el que la profesora nos confirmó que nos hablaría en patués. Según la docente sólo hay un alumno que hable la lengua autóctona y otro que la hable un poco (ver comentario de la profesora sobre este alumno en el Extracto (11), más arriba). Este ejemplo nos muestra la dificultad que le supone al alumno utilizar su lengua propia, el aragonés benasqués, ya que, por un lado, no encuentra personas que hablen su misma lengua y, por otro lado, no es capaz de utilizar esta lengua como vehículo de sus interacciones. También nos muestra como la profesora refuerza la idea de que los niños “no hablan”, indirectamente deslegitimando los repertorios del alumnado de su aula.

A continuación presentamos el Extracto (15) del único informante que nos explicó en su lengua propia la razón por la que no utiliza el aragonés benasqués en sus interacciones. Como observamos, según él, en el imaginario colectivo una persona sólo es capaz de entender una lengua si es capaz, a la vez, de poder hablarla y participar en una interacción en la que todos los participantes hablen la misma lengua. En este sentido, deslegitima también los recursos lingüísticos de sus compañeros y compañeras de clase ya que, según él, “no hay nadie que hable” (línea 1):

(15) Prácticas lingüísticas descritas/reportadas en aragonés

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta al alumno Alberto (ALB) en el aula qué lenguas habla cuando está en el patio de recreo con sus amigas y amigos.
- 1 ALB: *yo charro el castellano porque: no ye ninguno que: charre patués.*
- %otra yo hablo el castellano porque: no es ninguno que hable patués.
- 2 ENT: vale # entonse <en> [/] en el recreo *charras* el castellano.
- %otra hablas.
- %com Alberto asiente con la cabeza.
- 3 ALB: ehm.

En cuanto a lo que acabamos de mencionar del imaginario colectivo — “inconscientemente” sólo se habla una lengua si sabes que la otra persona te va a contestar en la misma lengua— podemos mencionar otro ejemplo muy significativo como se refleja en las siguientes notas del diario de campo:

Notas del diario de campo 2: Prácticas lingüísticas rutinizadas en castellano

La lengua de comunicación oral y escrita de la investigadora con la profesora en todo momento fue el castellano, a pesar de que la docente podría haber decidido expresarse en su lengua materna —la investigadora le explicó que había estudiado, además de su lengua materna, el castellano, muchas otras lenguas como el catalán, el aragonés o el inglés—. Incluso en un intercambio de correos electrónicos la investigadora le propuso que le contestara en patués, pero la docente decidió posponer el intercambio en esta lengua para el futuro. (8 y 15 de febrero de 2016).

Con estas prácticas lingüísticas rutinizadas en que el castellano es la lengua de interacción con los “otros” vemos que existe una barrera etnolingüística entre las personas del valle y la gente que viene de fuera, normalmente del resto de Aragón donde no se habla la lengua del valle (ver apartado 5.1 *Categorizaciones sociales o identidades lingüísticas del alumnado*), como se refleja en las siguientes notas del diario de campo:

Notas del diario de campo 3: La convergencia al castellano

El primer día que estuvimos en el aula, los alumnos se presentaron a la entrevistadora en su lengua autóctona porque la profesora les retó —dijeron su nombre, su edad y dónde vivían—, son capaces de dar información básica que ya tienen memorizada. Sin embargo, cuando quisieron explicar a la investigadora cuántos perros, gatos, vacas y gallinas tenían, cambiaron al castellano. Esto también ocurrió cuando quisieron obtener información de la investigadora: cuántos años tiene, dónde vive, etc. (8 de febrero de 2016).

En el aula, según la docente, los alumnos rápidamente cambian de la lengua aragonesa a la castellana. La mayoría sólo dice alguna palabra si la profesora les reta continuamente a que digan palabras en su lengua autóctona. Uno de los juegos que prepara la profesora para que el alumnado aprenda vocabulario es el “Pasapalabra”, en el que los alumnos, divididos en dos grupos, deben adivinar palabras según las definiciones que proporciona la profesora.

En algunas ocasiones la profesora le pide al alumno que sabe más, Alberto, a quien se le atribuye una identidad “nativa” en patués, que no diga la palabra-solución del juego, para que participen el resto de alumnos. En el Extracto (16), que presentaremos a continuación, vemos cómo la profesora reta a uno de los informantes, a Víctor, para que le diga una palabra (líneas 1 y 3):

(16) La competencia básica en aragonés benasqués y la convergencia lingüística sistemática al castellano

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La profesora (PRO) le pregunta a Víctor (VIC) en aragonés por una palabra. Justo antes de que Víctor diga la palabra correcta se oye la voz de un compañero (AL2) que le ayuda diciéndole el comienzo de la solución. Otros compañeros (AL1, AL3 y AL4) interaccionan de fondo.
- 1 PRO: *Víctor, esta ye fuera de concurso <com se diu aixó que se pose ta cusí> [?].*
 %otra Víctor, esta está fuera de concurso <cómo se dice eso que se pone para coser> [?].
- 2 VIC: <esto> [?].
- 3 PRO: *que se pose así al xxx.*
 %otra que se pone aquí al xxx.
- 4 VIC: +^ dedal.
- 5 PRO: *pero en patués # si +...*
- 6 VIC: <dedín> [?].
- 7 PRO: *calén calén.*
 %otra caliente caliente.
- 8 AL1: es muy fácil.
 %com Se oye de fondo cómo un alumno, AL2, deletrea el comienzo de la palabra correcta.
- 9 AL2: di da.
- 10 VIC: <didal> [?].
 %otra <dedal> [?].
- 11 PRO: *didal # # bale.*
 %otra dedal # # vale.
 %com Se oyen susurros indescifrables. Después la profesora continúa con el juego.
- 12 PRO: *lletra e.*

- | | | |
|----|-------|---------------------------------|
| | %otra | letra e. |
| 13 | AL3: | xxx lo ha dicho. |
| | %com | Se oye mucho ruido de fondo. |
| 14 | AL4: | sabía que era lo que tenía xxx. |

Las prácticas lingüísticas de los alumnos dentro del aula son, como se ve en el Extracto (16) de arriba, mayoritariamente en castellano, aunque en algunas ocasiones dicen frases cortas como “*dan la lletra be*” (‘con la letra be’), repitiendo alguna de las frases que dice la profesora. Así pues, podemos definir sus prácticas como bilingües con un uso predominante del castellano (líneas 2 y 4) y observamos cómo las intervenciones espontáneas de los alumnos, que en muchas ocasiones son intervenciones “en un segundo plano” —comentarios que hacen entre compañeros, no directamente a la profesora—, son en castellano también (líneas 13 y 14).

En el patio de recreo las prácticas lingüísticas de tres de nuestras informantes, Clara, Laura y Jara, son bilingües (castellano-aragonés), tal y como vemos en el Extracto (17). Aunque debemos matizar que esta conversación ocurrió el primer día que les dejamos la grabadora y, seguramente por el entusiasmo y la novedad que esto les supuso, las informantes intentaron decir palabras en su lengua autóctona imitando el juego del “Pasapalabra” que habían practicado en clase. Al comienzo de la interacción, enmarcada en castellano (líneas 1, 2 y 3), aún siguen jugando al juego de decir cosas en patués a la entrevistadora (líneas 5 y 6), y vemos como Jara corrige y ayuda a Clara para que hable correctamente en la lengua autóctona (líneas 7, 9 y 10) a la investigadora. Sin embargo, cuando deciden cambiar de juego, Jara propone con tono cansado que hablen ya en castellano (líneas 13) y Clara asiente (línea 15). Al final de la interacción todas juegan a un juego en el que cantan una canción en castellano (líneas 16, 18 y 20). Esto nos demuestra que existe una escasa conciencia colectiva acerca de la lealtad idiomática hacia la lengua autóctona: las prácticas en aragonés benasqués son limitadas porque el alumnado posee la capacidad de hablar en esta lengua pero, a la vez, es consciente del esfuerzo que esto le supone, fruto de su inseguridad lingüística:

(17) Inseguridad lingüística y escasa lealtad idiomática en las prácticas lingüísticas

- %com 23 de mayo de 2016. Patio de recreo del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com Laura (LAU), Jara (JAR) y Clara (CLA) hablan y juegan el patio de recreo. Al comienzo Clara y Jara dicen algunas cosas en aragonés. Sin embargo, al final de la conversación se ve como las tres negocian cambiar de lengua y cantan todas (TOD) a la vez una canción en castellano, lengua en la que se sienten más cómodas.
- 1 JAR: se me está poniendo el pantalón negro porque me estoy quemando hace un: calor:.
- 2 LAU: mi pelo se [que] [/] quema.
- 3 CLA: xxx <jugamos a otra cosa> [?].
- 4 LAU: +^ a: bol.
- 5 CLA: + ^ *sí chugam a o:l # chugam a: oltra cosa.*
- %otra + ^ sí jugamos a o:l # jugamos a: otra cosa.
- %com De fondo se oye un ruido indescifrable que parece que lo hace una alumna con la boca, como si se despezara.
- 6 JAR: <a qué chugam> [?].
- %otra <a qué jugamos> [?].
- 7 CLA: Mm: # <podríamos> [>]. *fé.*
- %otra hacer.
- 8 LAU: <tengo sue:ño> [<].
- 9 JAR: *podríam fé: +...*
- %otra *podríamos hace:r +...*
- 10 CLA: +^ *podríam fé +...*
- %otra *podríamos hacer +...*
- 11 CLA: <les pa:lmes> [!].
- %otra <las palmas> [!].
- %com Se oye el ruido de palmas chocando a la vez que habla Jara.
- 12 JAR: Venga a *les palmes.*
- %otra las palmas.
- 13 LAU: +^ <choca:> [!]
- 14 JAR: +^ <pero en castellano,, eh> [?].
- 15 CLA: +^ sí sí.
- %com Se oye el carraspeo de una voz, como si se aclarara para cantar.
- %com Jara comienza en voz baja a dar el tonillo de la canción.
- 16 JAR: Don Federi +...

- 17 CLA: +^ va sí.
%com Clara y Jara comienzan a cantar la canción.
- 18 JAR, CLA: <Don Fe de> [>] ri co.
- 19 LAU: <espera> [<].
%com Se oye el carraspeo de una voz que se prepara para cantar.
%com Todas (TOD) juntas comienzan a cantar la canción.
- 20 TOD: Don Federico mató a su mujer -, la hizo picadillo y la puso a la sartén -, la gente que pasaba la olía a carne asada e ra la mu jer de Don Fe de ri co.

El resto de prácticas que ocurrieron en el patio de estas tres informantes —que hemos presentado sobre estas líneas en el Extracto (17)— fueron todas en castellano. Otro informante, Chorche, también realizó sus prácticas lingüísticas en el patio de recreo en una sola lengua (el castellano). En definitiva, vemos como la mayoría de prácticas fuera del aula son en castellano y a Alberto, el único informante que pensábamos que quizá realizaría sus prácticas lingüísticas espontáneas en aragonés benasqués, no le pudimos grabar.

Sin embargo, además de esto, este ejemplo de uso esporádico o de algunas palabras en la lengua aragonesa no mejora aunque el alumno lleve muchos más años recibiendo clases, o incluso escuchando la lengua propia en el ámbito del hogar. Esto lo podemos ver en el ejemplo de Clara, alumna que convive en el hogar con las dos lenguas, el patués y el castellano, cada una de ellas utilizada por uno de los progenitores en la comunicación con su hija, según nos contaron los padres y la alumna. En este caso, el padre es el que ha nacido en el valle y utiliza la lengua autóctona porque era la lengua vehicular del seno familiar, y la madre es la que ha venido de fuera a vivir al pueblo y utiliza el castellano, que a pesar de hablar el catalán con su familia materna ha decidido no transmitir esta lengua a su hija. En este caso la alumna nos contó en la entrevista que cuando se comunica con sus profesora en el aula “intenta decir en patués la palabra o la frase” que quiere decir, pero “si no le sale” tiene que usar el castellano. Estas prácticas muestran, además, los contextos familiares de los alumnos que analizamos, en los cuales hay convergencia al castellano y un uso —como lengua familiar— de lenguas minorizadas/minoritarias.

Si nos fijamos en otro contexto sociodiscursivo, como puede ser la calle o el momento en el que el alumno disfruta de su tiempo libre, Chorche se presenta a sí mismo como monolingüe castellano en referencia a los otros incluso en un espacio del ámbito privado; esto lo podemos observar en el Extracto (18):

(18) Prácticas descritas: el uso público predominante del castellano

- %com 23 de mayo de 2016. Aula del colegio del Valle de Benasque, Huesca. Original en castellano, *aragonés benasqués* o **no identificado**.
- %com La entrevistadora (ENT) le pregunta al alumno Chorche (CHO) qué es lo que hace para divertirse en su tiempo libre, y en qué lenguas.
- 1 CHO: no en el parque no -, nos solemos juntar en mi casa.
- 2 ENT: ah vale # y cuando juegas con ellos en tu casa -, <en qué lenguas habláis> [?].
- 3 CHO: en español porque # ehm nadie suele hablar patués.

En el resto de contextos sociodiscursivos específicos que se producen dentro de la escuela —y sin tener en cuenta lo que ocurre dentro de la clase de lengua aragonesa, el único espacio-tiempo en el que los alumnos dicen que *intentan* hablar en patués—, como pueden ser los intercambios lingüísticos que se producen en los pasillos o en la hora de comer, los alumnos sólo encuentran *una* persona, además de la profesora de lengua aragonesa, que les hable en la lengua del valle: una monitora que siempre habla en aragonés benasqués y que se dirige a los niños, que sabe que estudian esta lengua, en la lengua propia del valle (entrevista con una alumna y un alumno, realizadas los días 16 y 23/05/2016).

La profesora de aragonés cree que se ha concienciado *levemente* al alumnado en que la lengua no debe desaparecer. Sin embargo, la poca duración de las clases juega un papel en contra. Es difícil que una clase de 30-45 minutos pueda revertir el uso de la lengua mayoritaria, la castellana. En el resto de asignaturas y talleres intercurriculares que se imparten en el colegio no se trabaja (casi) ningún aspecto relacionado con la lengua autóctona. Por otro lado, existen muy pocos profesores que se implican, en concreto sólo

uno de forma activa, y ayudan a la profesora de lengua aragonesa a elaborar material y otras actividades (ver Apéndice 6 *Fotografías del material escolar*).

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos observado y analizado el grado de conciencia metalingüística bilingüe y las identidades, ideologías y prácticas lingüísticas sobre la lengua minorizada que se habla en el valle benasqués, el patués o aragonés benasqués. Es evidente que todas las personas como seres sociales que interactúan en sociedad desarrollan una conciencia en mayor o menor medida: unos manifiestan una conciencia bilingüe bastante desarrollada y otros desarrollan una conciencia monolingüe en la que sólo manifiestan el conocimiento de las dos lenguas (de la existencia de ambas, de la realidad de lenguas en contacto que existe en el territorio que hemos analizado). Ésta es la razón por la que nos hemos centrado en la observación y análisis de lo que los niños y niñas piensan sobre sí mismos, a pesar de que también hemos incidido en otros agentes sociales como la profesora, los padres y madres del alumnado o la política del centro educativo, todos ellos agentes activos claves en el desarrollo de sus competencias lingüísticas e ideologías en torno a los dos códigos lingüísticos del colectivo social estudiado.

Nuestro trabajo planteaba tres hipótesis y a continuación pasamos a reflexionar sobre cada una de ellas, después de haber observado y analizado todos los datos en su conjunto. La primera hipótesis planteaba que a mayor *input* en la lengua propia, el aragonés benasqués, habría más prácticas lingüísticas en su habla en dicha lengua, y, consecuentemente, la conciencia metalingüística bilingüe sería mayor. En el apartado anterior del análisis 5.5 *Prácticas lingüísticas del alumnado y la docente* hemos observado cómo el alumnado tiene una gran inseguridad hacia la lengua autóctona cuanto al habla, manifestando por ello sólo uno de los informantes una mayor seguridad hacia las prácticas lingüísticas orales en dicha lengua. Aunque no nos detuvimos con minuciosidad, los alumnos mostraban buena comprensión oral en el aula aunque ellos no contestaran a la profesora en la lengua autóctona; esto es así porque no debemos olvidar que la intercomprensión entre lenguas romances lingüísticamente cercanas es sencilla (ver Moreno Cabrera, 2006; UAB, 2015). En lo referente a la producción/comprensión escrita no pudimos realizar observaciones en profundidad debido a las limitaciones de este trabajo.

Siguiendo con la reflexión del caso anterior que mencionábamos, el único informante que manifiesta seguridad lingüística en la lengua propia y prácticas orales en dicha lengua nos

confirma que a mayor *input* en la lengua propia, el aragonés benasqués, se producen un mayor número de prácticas lingüísticas en esta lengua; en este caso, un *input* escaso o precario debido a las pocas horas de docencia que reciben los alumnos y alumnas, pero que nos deja intuir que este alumno, en su conjunto, recibe muchas más horas de *input* en la lengua propia, aunque sea en contextos no formales —como explicaremos en los siguientes párrafos.

A pesar de que todos los alumnos reciben el mismo número de horas de clase en lengua benasquesa en el colegio, la mayoría de alumnos construyen el aragonés como una lengua minorizada. Sólo nos encontramos con dos alumnos que manifiestan ideologías que construyen la lengua autóctona como una lengua completa. El primer alumno es aquel que habla (casi) todo el tiempo en la lengua del valle y la segunda alumna es aquella que construye la lengua como un “código más” —a pesar de no realizar prácticas orales en dicha lengua—, como una lengua que le ayudará a buscar trabajo, como algo instrumental y con rédito económico, que le abrirá puertas en su futuro profesional, por lo que incide en la importancia del aprendizaje de la lengua en contextos formales.

El primer ejemplo nos deja intuir que el número de horas de *input* que el alumno recibe en aragonés, fuera del aula, es bastante superior al del resto de alumnos y este factor es el que nos hace reflexionar sobre la razón por la que su conciencia metalingüística bilingüe es mayor, en comparación con el del resto de compañeros —aunque sería interesante analizar en mayor profundidad el ámbito del hogar y las prácticas e ideologías lingüísticas que de ese contexto emanan—. Esta idea viene reforzada (i.e. co-construida) por la profesora y el resto de compañeros, quienes atribuyen a este alumno la categoría de “nativo”. Por otro lado, el resto de alumnos muestran unas prácticas bilingües con un gran predominio de convergencia lingüística sistemática hacia el castellano y en dichas prácticas no apreciamos una gran diferencia entre los alumnos que llevan más años acudiendo a las clases de aragonés y aquellos que se han incorporado más tarde. Así pues, a la práctica, el número de horas que los alumnos reciben de clase en lengua aragonesa, es decir, el *input*, es tan escaso que este factor no influye de forma categórica en el desarrollo de la conciencia metalingüística bilingüe, al menos en la muestra que hemos observado en este trabajo.

En la línea del análisis de las ideologías lingüísticas que acabamos de mencionar, el alumno “nativo” manifiesta una ideología que construye la lengua minorizada como una lengua completa, en contra de la dialectalización o minorización de ésta, a pesar de que sus progenitores mostraran una ideología totalmente opuesta, en la que no construyeron la lengua como una lengua más a pesar de realizar (siempre) sus prácticas lingüísticas orales dentro del hogar en la lengua propia. Este uso de la lengua reducido al espacio privado deja intuir un uso de ésta como lengua minorizada, que facilita el auge o la proliferación de ideologías monolingües en castellano.

En cuanto a la segunda hipótesis que planteábamos, afirmábamos que a mayor desarrollo de la conciencia metalingüística de la lengua propia, mayor coherencia habría entre las prácticas bilingües en el aula y las identidades lingüísticas bilingües desarrolladas por el alumnado, con menos presentaciones identitarias monolingües en castellano. En consonancia con lo que acabamos de mencionar sobre la primera hipótesis se puede afirmar que a mayor conciencia lingüística aragonesa el número de prácticas bilingües en aragonés dentro del aula es mayor, tanto si observamos las situaciones en las que el alumnado decidía dirigirse a la investigadora en la lengua autóctona en las entrevistas — recordamos que sólo en el caso de un alumno— como en las situaciones en las que el alumnado se dirigía a la profesora —tanto si estas situaciones se daban dentro del aula como fuera, según nos confirmaba la docente en sus entrevistas—. Esto que acabamos de mencionar nos los confirma el caso del alumno anterior, el único alumno que se presentaba bajo una identidad monolingüe en patués, en algunas ocasiones, y en otras bajo una identidad bilingüe, aunque (casi) todas sus prácticas lingüísticas eran en la lengua autóctona. Sin embargo, y a pesar de que el resto de alumnos en sus prácticas lingüísticas convergen mayoritariamente al castellano, sí que se observa por parte de éstos la emergencia de identidades bilingües en el aula de patués porque es la identidad que se legitima en ese contexto, así como en contextos familiares donde la figura de los abuelos —que representan la reminiscencia viva de la lengua autóctona— tiene una importancia capital; además, como hemos observado, estas figuras parecen ser las desencadenantes para que los alumnos habiten esas identidades bilingües.

Hay también identidades, quizá más nuevas, plurilingües, fruto de la globalización, como hemos visto con la aparición de la lengua “latina” (español nicaragüense) en el Valle de

Benasque y que parecen pasar desapercibidas. Creemos que este descubrimiento es muy relevante y, por ello, de aquí en adelante se debería tener en cuenta a la hora de pensar en la heterogeneidad del alumnado en las aulas, que cada día es más diverso fruto de la globalización, proceso que en mayor o menor medida también ha llegado a los valles más recónditos del Pirineo.

En los casos en los que no se observa una conciencia metalingüística bilingüe tan desarrollada como en el caso del alumno que utiliza la lengua autóctona en todos los contextos sociodiscursivos a los que hemos tenido acceso, se observa también coherencia entre las prácticas bilingües del aula y el patio y las identidades lingüísticas bilingües del alumnado. Por ejemplo, las prácticas lingüísticas bilingües eran mayoritariamente en castellano, por parte de éstos, y cuando se producían en aragonés benasqués eran forzadas o simplemente memorizadas porque era lo que se esperaba del alumnado en ese momento. Cuanto a la emergencia de identidades bilingües, también observamos coherencia, porque estas identidades sólo aparecían en la clase de patués —porque era la identidad que se esperaba y legitimaba en ese contexto— o en contextos privados donde los alumnos y alumnas relacionaban esa identidad con la forma de hablar de sus abuelos, en espacios discursivos privados y que, una vez más, denotan el uso de una lengua minorizada. En otras palabras, las identidades bilingües imperantes se proyectan sólo a través del castellano.

Finalmente, recordamos la tercera hipótesis, muy ligada a la anterior, las identidades lingüísticas del alumnado y las prácticas e ideologías lingüísticas serán reflejo de un proceso de minorización de la lengua autóctona, la lengua aragonesa, contribuyendo así al mantenimiento y la proliferación de presentaciones identitarias e ideologías monolingües en castellano. En nuestro trabajo hemos observado que existe una competencia muy básica en aragonés benasqués por parte de la mayoría de alumnos y que la convergencia lingüística sistemática al castellano es una de las prácticas más rutinizadas en el día a día. Estas prácticas son reflejo de la inseguridad lingüística que el alumnado tiene hacia el uso de la lengua autóctona y que, en algunas ocasiones, es reforzada por parte de la docente cuando dice que éstos “no hablan” la lengua del territorio, deslegitimando así los repertorios lingüísticos del alumnado del aula. Existe además una auto-deslegitimación, como cuando los alumnos afirman de sí mismos “yo no hablo”. Todo ello se legitima, a la vez, por la ideología monolingüe castellana predominante en el régimen sociolingüístico que hemos

analizado, y en el que sería de vital importancia incidir si se quiere revertir el proceso de monolingualización (en castellano).

En definitiva, este trabajo nos demuestra que las prácticas lingüísticas reales de los alumnos se acercan hacia el monolingüismo en castellano o, en el mejor de los casos, se producen prácticas bilingües con una gran predominancia de la lengua mayoritaria (castellano), donde el alumnado se define a sí mismo como hablante pasivo de la lengua autóctona. Las instituciones escolares, por otro lado, no muestran un interés real en que el patués forme parte de la iconografía multilingüe de los centros y la política lingüística de la zona, aunque este último es un apartado que no hemos analizado en profundidad. Es evidente que tampoco muestra un gran apoyo a la lengua propia, porque si fuera así los alumnos nos hubieran contado que acceden a diferentes espacios en los que pueden poner en práctica la lengua aragonesa y no se daría por hecho que es la lengua sólo del “folklore” (que sirve de unión con la familia, el territorio y la tradición), conversaciones que no han surgido en ninguna de nuestras entrevistas.

Con nuestra aproximación sociolingüística crítica de base etnográfica, creemos que la educación obligatoria o inmersión representaría el eje embrionario de la recuperación de una lengua que ya ha llegado a la fase de obsolescencia lingüística, como nos muestran la mayoría de prácticas e ideologías lingüísticas del alumnado que ha participado en este estudio. En muchas ocasiones, dichas prácticas lingüísticas y la emergencia de identidades lingüísticas bilingües sólo emergen en espacios discursivos privados, reflejo de un uso de la lengua aragonesa como lengua minorizada de uso público no normalizado. Por otro lado, los resultados también nos conducen a argumentar que la ampliación de espacios discursivos como escenarios en los que se legitime el uso de lengua autóctona debería ser otra de las medidas a considerar para revertir la institucionalización del monolingüismo castellano en todos los ámbitos sociales, públicos y privados.

A modo de conclusión, creemos que es importante hacer hincapié en uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención y es que, además de tener en cuenta las lenguas que tradicionalmente han convivido en el valle (el aragonés, el castellano), en el ámbito educativo no debemos olvidar que en la posible planificación lingüística que se pudiera llevar a cabo para la recuperación de la lengua autóctona se debe tener en cuenta el auge de

las lenguas francas (el inglés, el francés), así como las lenguas que han traído los (in)migrantes, códigos lingüísticos que, como hemos visto en este trabajo, son muy importantes para los alumnos, agentes sociales vertebradores de todo este panorama educativo. De hecho, todos los colectivos lingüísticos del Estado se están globalizando y con nuestro estudio hemos evidenciado que si se quiere mantener una lengua que en la actualidad se encuentra en una situación tan comatosa es necesaria, como es el caso del patués, una política lingüística decidida y estrategias institucionales de recuperación, como ya apuntaban otros académicos, en diversos estudios (ver, por ejemplo, Nagore, 2004; Huguet, 2006).

El estudio que hasta aquí hemos presentado representa un paso más en la dignificación por una lengua que en estos momentos se encuentra en peligro de extinción, según la UNESCO (2010). Este estudio podría ser ampliado con la realización de una Tesis Doctoral que nos permitiera, además de acumular un mayor número de horas de grabación, tanto en audio como en vídeo, analizar tres o cuatro aulas diferentes y que, en dicho análisis, además de observar la emergencia de identidades lingüísticas y las ideologías por parte del alumnado y el profesorado, hiciéramos hincapié en el análisis de las metodologías que utiliza el profesorado, así como en las identidades e ideologías sobre el patués que se transmiten con esas metodologías dentro del espacio de la escuela, para hacer una triangulación completa de los datos sobre los tres agentes sociales más importantes de las instituciones educativas públicas.

También sería muy interesante que la observación de dichas aulas se llevara a cabo en diferentes valles, donde la vitalidad lingüística o grado de conservación de la lengua aragonesa es diferente, por lo que se podría incidir en dicha variable como factor observable, y, a la vez, sería muy relevante que el análisis se centrara también en el espacio del hogar, pues como hemos visto este es uno de los espacios privados donde mejor se conserva la lengua y que influye de manera vital en la transmisión de ideologías lingüísticas en el Valle de Benasque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de l'Aragonés. (2010). *Propuesta ortográfica de l'academia de l'aragonés* (2.ª ed.) [online]. Zaragoza: EDACAR Edicions Dichitals de l'Academia de l'Aragonés. Recuperado de http://www.academiadelaragones.org/biblio/EDACAR7_2.pdf.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(1), 45–77. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). Consideraciones sobre los métodos. En *Cómo se investiga* (pp. 67–101). Barcelona: Graó.
- Campos Bandrés, I. O. (2014). Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de educación primaria. *Sintagma*, 27, 43–59.
- Campos Bandrés, I. O. (2015a). ¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997. *Porta Linguarum*, (24), 191–202.
- Campos Bandrés, I. O. (2015b). Un acercamiento a la situación sociolingüística del aragonés en la escuela. Las actitudes del profesorado. Estudio de caso. En ADIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 223–232). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>.
- Campos Bandrés, I. O., Martínez Cortés, P., & Paricio Martín, S. J. (2016). *The Aragonese language in education in Spain*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Codó, E., Patiño, A., & Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167–190. <http://doi.org/10.1075/sic.9.2.01cod>.
- Consejo Escolar de Aragón. (2015). *Informe 2015 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón*. Recuperado de http://www.educaragon.org/files/informe_2015_curso_13-14.pdf.

- Cots, J. M., Ibararán, A., Irún, M., Lasagabaster, D., Llurda, E., & Sierra, J. M. (2010). La competencia plurilingüe: aspectos psicológicos y sociológicos. En *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 17–31). Barcelona: ICE/Horsori.
- Coutado Doménech, E. (2008). *La complejidad de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias. El caso del Valle de Benasque* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Zaragoza, Aragón. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/3374/files/TESIS-2009-067.pdf>.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Moderns Age*. Cambridge: Polity Press.
- González Ollé, F. (1983). Distinción legal entre castellano y aragonés en 1409. *Revista de Filología Española (RFE)*, 63(3–4), 313–314.
- Graña Aragonesa de Compromís (GAC)* [online]. (2016). Recuperado de <https://grafiacompromis.wordpress.com/>.
- Gran Enciclopedia Aragonesa (GEA)* [online]. (2003). Recuperado de <http://www.encyclopedia-aragonesa.com/>
- Huguet, Á. (2000). Tratamiento de las Lenguas en la Comunidad Aragonesa. Hacia una Evaluación. *Ikastaria*, 11, 205–223.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á., Chireac, S.-M., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J. L., Querol, M., & Sansó, C. (2008). La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13–31.
- Instituto Aragonés de Estadística. (2016). *Censo de población y viviendas 2011. Aragón*. http://doi.org/http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_resultados.htm.
- Instituto Aragonés de Estadística. (2016). *Padrón Municipal de Habitantes (1 de enero de 2015)*. Recuperado de <http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoArag>

onesEstadistica/AreasTematicas/02_Demografia_Y_Poblacion/01_CifrasPoblacion_Y_Censos/01_Padron/ci.01_Cifras_oficiales_poblacion.detalleDepartamento?channelSelected=0.

- Landa, M. (2005). La combinación de clíticos en cheso. *Alazet*, 17, 113–133.
- Lapresta, C. (2003). Notas sobre la relación entre identidad y lengua en Aragón. *Ripacurtia*, 1, 27–45.
- Lapresta, C. (2014). Lengua e identidad en el dominio lingüístico del aragonés y el catalán. En *Actas II Jornadas Aragonesas de Sociología* (pp. 1–8). Zaragoza: IFC-PUZ-Gara d'Edizions.
- Lapresta, C., & Huguet, Á. (2006). La realidad social de la lengua aragonesa: Uso social y vitalidad etnolingüística. *Alazet*, 18, 9–29.
- Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón, BOE núm. 252 de 30 de diciembre de 2009 páginas 30327 a 30336 (2009).
- Ley 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón, BOE núm. 138 de 10 de junio de 2013 páginas 43654 a 43662 (2013).
- Llera Ramo, F. J. (2001). *Estudio Sociolingüístico de las Hablas del Alto Aragón* (Estudio inédito). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- López Susín, J. I. (Coord.). (2012). *El aragonés: una lengua románica* (1.ª ed.). Zaragoza: Consello d'á Fabla Aragonesa-Rolde de Estudios Aragoneses.
- López Susín, J. I. (Coord.). (2013). *El aragonés en el siglo XXI*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- Lozano Sierra, Ch., & Saludas Bernad, Á. L. (2005). *Aspectos morfosintácticos del belsetán (aragonés del valle de Bielsa)*. Zaragoza: Gara d'Edizions-CEDESOR-Concello de Bielsa-Institución “Fernando el Católico”.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón: un análisis del rendimiento lectoescriptor en las comarcas bilingües*. Zaragoza: Edizions de l'Astral, D. L.

- Martín-Rubio, X. (2006). The construction of linguistic identities in officially bilingual contexts. *Interlingüística*, 17, 689–697. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317492>\nhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2317492.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto Plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (3.ª ed.). Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Nagore Laín, F. (1989). *Gramática de la Lengua Aragonesa* (5.ª ed.). Zaragoza: Mira Editores.
- Nagore Laín, F. (2004). El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística. En A. M. Lorenzo Suárez, F. Ramallo, & X. P. Rodríguez-Yáñez (Eds.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the second International Symposium on Bilingualism / Socialización bilingüe e Adquisición lingüística bilingüe: Actas do Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 967–987). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Nagore Laín, F. (2013). *Lingüística diatópica de l'Alto Aragón. Cómo ye l'aragonés de cada puesto: características, bibliografía, textos, mapas*. Huesca: Consello d'a Fabla Aragonesa-Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Normas gráficas de l'aragonés. Emologatas en o I Congreso ta ra normalización de l'aragonés* [online]. (1987). Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa. Recuperado de <http://www.consello.org/pdf/normasgraficas.pdf>.
- ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 119 de 20 de junio de 2014 páginas 19288 a 20246 (2014).
- ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y

se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 100 de 28 de mayo de 2015 páginas 16990 a 17913 (2015).

ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 101 de 29 de mayo de 2015 páginas 17918 a 18809 (2015).

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA núm. 105 de 2 de junio de 2016 páginas 12640 a 13458 (2016).

ORDEN PRE/22/2016, de 18 de enero, por la que se dispone la publicación del convenio de colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, para el fomento de la investigación del Aragonés mediante la implementación de un programa piloto de incorporación del Aragonés a la enseñanza obligatoria como lengua vehicular, BOA núm. 20 de 1 de febrero de 2016 páginas 1573 a 1575 (2016).

Sabaté i Dalmau, M. (2010). Nuevas categorizaciones sociales a través del habla: (In)migrantes en la era de la globalización en una localidad catalana semi-rural. *Spanish in Context*, 7(2), 221–253. <http://doi.org/10.1075/sic.7.2.04sab>.

Segura Malagón, J. J., & Tomás Faci, G. (2008). Conciencia y reivindicación lingüística en el Aragón medieval: el caso de las Cortes de Aragón de 1382-184. *Alazet*, 20, 275–289.

Societat de Lingüística Aragonesa. (2006). *Ortografia SLA* [online]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/sociedat/grafia>.

UAB. (2015). *Argumenta* [online]. Recuperado de http://wuster.uab.cat/web_argumenta_obert/unit_17/sot_1_04.html

Todas las páginas web y direcciones electrónicas fueron consultadas en septiembre de 2016.

APÉNDICES

Apéndice 1: Cuestionario para el alumnado

1. [INTER-GROUP COMMUNICATION AMONG PEERS]

Tú aquí en el patio del colegio con tus amigos, ¿qué hablas?

[No hay que dar las respuestas; primero a ver qué lengua le viene a la cabeza; luego, preguntar “¿y el inglés lo hablas con ese amigo tuyo?”]²⁹

- a. Castellano
- b. Patués
- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

2. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase, ¿qué lenguas hablas con la maestra X (nombre de la maestra de patués)?

[Ídem comentario anterior]

- a. Castellano
- b. Patués
- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

3. [PRESENTATIONS OF THE SELF & OTHERS (SCHOOL CONTEXT)]

¿Cómo hablas con X (nombre de la maestra de patués)?

[Ídem comentario anterior]

- a. Castellano
- b. Patués

²⁹ Las anotaciones en gris son consejos sobre cómo dirigir las preguntas.

- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

4. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase de matemáticas, ¿qué lenguas hablas con la maestra X (nombre de la maestra de matemáticas)?

- a. Patués
- b. Castellano
- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

5. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase de educación física, ¿qué lenguas hablas con la maestra X (nombre concreto)?

- a. Inglés
- b. Patués
- c. Castellano
- d. Otra lengua. Especificar: _____

6. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase de ciencias sociales, ¿qué lenguas hablas con el maestro X (nombre concreto)?

- a. Castellano
- b. Inglés
- c. Patués
- d. Otra lengua. Especificar: _____

7. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

[Se puede reformular para que no se cansen: ¿La clase de inglés funciona igual que la de mates? ¿O utilizáis otras lenguas?]

En clase de educación artística, ¿qué lenguas hablas con la maestra X (nombre concreto)?

- a. Castellano
- b. Inglés
- c. Patués
- d. Otra lengua. Especificar: _____

8. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase de inglés, ¿qué lenguas hablas con el maestro X (nombre concreto)?

- a. Castellano
- b. Patués
- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

9. [DOMINANT LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION]

En clase de lengua castellana y literatura, ¿qué lenguas hablas con la maestra X (nombre concreto)?

- a. Inglés
- b. Castellano
- c. Patués
- d. Otra lengua. Especificar: _____

10. [DOMINANT LANGUAGE AT HOME]

¿En tu casa qué lenguas habláis?

[Adaptar según situación] ¿Tú papá/mamá habla más patués que tu abuelo/a?

11. [IDEOLOGIES]

¿Cómo sabes que tu papá habla más?

[Adaptar según situación]

12. [DOMINANT LANGUAGE AT HOME]

¿Tú hablas más patués que tu mamá?

- a. Sí.
- b. No.

13. [DOMINANT LANGUAGE AT HOME]

¿Tú hablas más patués que tu papá?

[Adaptar según situación]

- a. Sí.
- b. No.

14. [IDEOLOGIES]

En caso de que en las preguntas 10, 11, 12, 13 aparezca el patués: Me gustaría saber si te gusta hablar patués y por qué. Y después, a ver si sabes decirme algo que te gusta y/o algo que no te gusta sobre hablar patués.

- a. Sí.
 - i. ¿Por qué sí? Razón: _____
- b. No
 - i. ¿Por qué no? Razón: _____

Algo positivo: _____

Algo negativo: _____

15. [PRESENTATIONS OF THE SELF (STREET CONTEXT)]

Cuando estás con tus amigos en el parque, ¿qué hablas?

- a. Castellano
- b. Patués

- c. Inglés
- d. Otra lengua. Especificar: _____

16. [PRESENTATIONS OF THE SELF & OTHERS (SCHOOL CONTEXT)]

¿Todos los niños en el cole hablan lo mismo (la misma lengua)?

- a. Sí.
- b. No.

Reformulaciones para ir preguntando poco a poco:

[IDEOLOGIES]

Entonces, en el cole, ¿quién habla cada lengua?

¿Y la profe de mates también habla “x”?

¿Y en el comedor, cuando te quedas as comer, también habla la monitora la lengua “x”?

...

17. [IDEOLOGIES]

¿Qué es el patués para ti?

[Deberé ayudarles después de haberles escuchado: “¿El patués es el cuento que se lee antes de dormir? ¿Algo especial del pueblo?”]

Apéndice 2: Cuestionario para los padres

Nombre y apellido: _____ Edad: _____

Sexo: _____ ¿Padre o madre?: _____

Nombre del hijo/a matriculado: _____

1. ¿Cuántas lenguas hablas?, ¿cuáles son?

2. ¿Qué nivel tienes de cada una de ellas? Escoge **una** de las tres opciones

Legua: _____	Alto	Medio	Bajo
Lengua: _____	Alto	Medio	Bajo
Lengua: _____	Alto	Medio	Bajo
...			

3. ¿Aprendiste esas lenguas en el ámbito educativo (escuela, instituto, universidad...) o en el hogar?

4. ¿Qué lengua usas de preferencia en la comunicación en el hogar?

5. ¿Cuántas personas vivís en el hogar?, ¿qué parentesco tienen?

6. ¿En qué lenguas hablas con tu hijo/a?

7. Si hablas más de una lengua, ¿en qué situaciones cotidianas utilizas cada una de ellas en el hogar? (ejemplo: cena; cocinar; hora de ponerse el pijama; visita al abuelo). Especifica la lengua y la situación en la que la utilizas.

8. ¿Qué lenguas utilizas para hablar con cada persona?

Ejemplo: Cuando hablo con mi madre utilizo castellano y patués.

Cuando hablo con _____ utilizo las lenguas _____.

Cuando hablo con _____ utilizo las lenguas _____.

Cuando hablo con _____ utilizo las lenguas _____.

Cuando hablo con _____ utilizo las lenguas _____.

...

...

9. ¿Podrías especificar en qué lenguas habla cada miembro de la familia cuando se comunica con vuestro/a hijo/a?

Ejemplo: Cuando el niño habla con mi marido utiliza el patués.

Cuando el/la niño/a habla con _____ utiliza las lenguas _____.

Cuando el/la niño/a habla con _____ utiliza las lenguas _____.

Cuando el/la niño/a habla con _____ utiliza las lenguas _____.

Cuando el/la niño/a habla con _____ utiliza las lenguas _____.

...

...

10. ¿Cómo ves a tu hijo/a en la clase de patués? ¿Crees que va contento a clase?
¿Qué te parece? [Después de haberles escuchado, puedo reformular sus ideas para ayudarles]

Apéndice 3: Entrevista a la profesora

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia como profesora de aragonés? ¿Ha evolucionado la enseñanza de esta lengua (número de alumnos, asignatura dentro del currículum, etc.)?
2. ¿En el Proyecto de centro (PC) se menciona algo sobre la lengua aragonesa como actividad extraescolar?
3. ¿Trabajas a tiempo completo? ¿Das clases de lengua aragonesa en otras asignaturas?
4. ¿Participaréis en el Proyecto piloto para Ed. infantil y primaria que se pondrá en marcha el año que viene?
5. ¿Qué opinión tiene el centro al respecto de este Proyecto piloto?, ¿y los alumnos?, ¿y los padres?, ¿y tus compañeros de trabajo?
6. ¿Qué opinas de la enseñanza de aragonés? ¿Qué aprenden los alumnos en clase de aragonés?, ¿cómo son las clases?, ¿los niños te contestan en la lengua autóctona?
7. ¿Observas en la clase diferencia (en la competencia lingüística) entre los alumnos que hablan la lengua en casa y los que no?
8. ¿Existe algún movimiento juvenil a favor de la lengua?
9. ¿Crees que si no hubieras presentado a la investigadora como persona “cercana al valle” o “próxima” los padres hubieran estado más reticentes a participar en este proyecto?

Apéndice 4: Hoja informativa para participar en un proyecto de investigación

Proyecto: Trabajo de Fin de Máster sobre El Bilingüismo y la Educación en Aragón

María Torres es una alumna del Máster en Lenguas Aplicadas de la Universitat de Lleida, y está estudiando el bilingüismo, las ideologías y las identidades lingüísticas en Aragón. Este estudio tiene una duración de seis meses, y tiene como objetivo entender las prácticas comunicativas que se producen entre los alumnos en el colegio.

Para realizar este estudio me gustaría hacer unas preguntas a vuestros hijos e hijas para que me expliquen qué lenguas utilizan cuando hablan en casa, en el colegio, con sus familiares y amigos. Me gustaría grabar conversaciones para su posterior análisis (nunca grabaré ninguna imagen, sólo sonido). Toda la información que me des será totalmente anónima. Tu nombre o el de tu hijo/a nunca aparecerá en ningún material de investigación y sólo utilizaremos los datos que aportes dentro del ámbito académico y universitario, siguiendo estrictamente el Código Ético.

No habrá ninguna compensación económica por la participación. Puede que no haya ningún beneficio para ti en la participación de este estudio. Con todo y con eso, este trabajo puede contribuir en el conocimiento de la lengua en el ámbito escolar.

La participación es totalmente voluntaria. Podéis decidir si queréis que vuestro/a hijo/a participe, o si no queréis que sean preguntados sobre algunos temas concretos. Puedes abandonar el estudio en cualquier momento y sin dar explicaciones, o hacer cualquier pregunta sobre el estudio en cualquier momento.

Si tienes cualquier duda sobre el proyecto de investigación puedes contactar conmigo a través de la siguiente información:

María Torres Oliva - torol.maria@gmail.com tel. 622 92 10 80

Dra. Maria Sabaté Dalmau - maria.sabate@dal.udl.cat tel. 973 70 31 73

Apéndice 5: Consentimiento para la investigadora

Consentimiento informado escrito para participar en un proyecto de investigación sobre El Bilingüismo y la Educación en Aragón.

La investigadora y estudiante de Máster de la Universidad de Lleida María Torres te ha explicado este estudio por teléfono o correo y ya ha contestado a tus preguntas.

También te ha dado los teléfonos y lugares de interés por si necesitas más información.

Estás de acuerdo, como padre/madre/tutor(a) del alumno/a matriculado en el centro que pertenece al (...), en que el niño o la niña participe en este estudio en una entrevista grabada de audio.

Sabes que no habrá ninguna compensación económica por tu participación, y también que puedes abandonar el estudio en cualquier momento sin dar explicaciones.

Firma de las DOS personas informantes Fecha

Teléfono de contacto Correo electrónico

Nombre completo del hijo/a matriculado en el centro

Firma de la investigadora Fecha

Teléfono de contacto Correo electrónico

Debes firmar esta hoja y **dársela a tu hija/o**
para que se la dé a la profesora (...)

Apéndice 6: Consentimiento para los padres

Consentimiento informado escrito para participar en un proyecto de investigación sobre El Bilingüismo y la Educación en Aragón.

La investigadora y estudiante de Máster de la Universidad de Lleida María Torres te ha explicado este estudio por teléfono o correo y ya ha contestado a tus preguntas.

También te ha dado los teléfonos y lugares de interés por si necesitas más información.

Estás de acuerdo, como padre/madre/tutor(a) del alumno/a matriculado en el centro que pertenece al (...), en que el niño o la niña participe en este estudio en una entrevista grabada de audio.

Sabes que no habrá ninguna compensación económica por tu participación, y también que puedes abandonar el estudio en cualquier momento sin dar explicaciones.

Firma de las DOS personas informantes	Fecha
---------------------------------------	-------

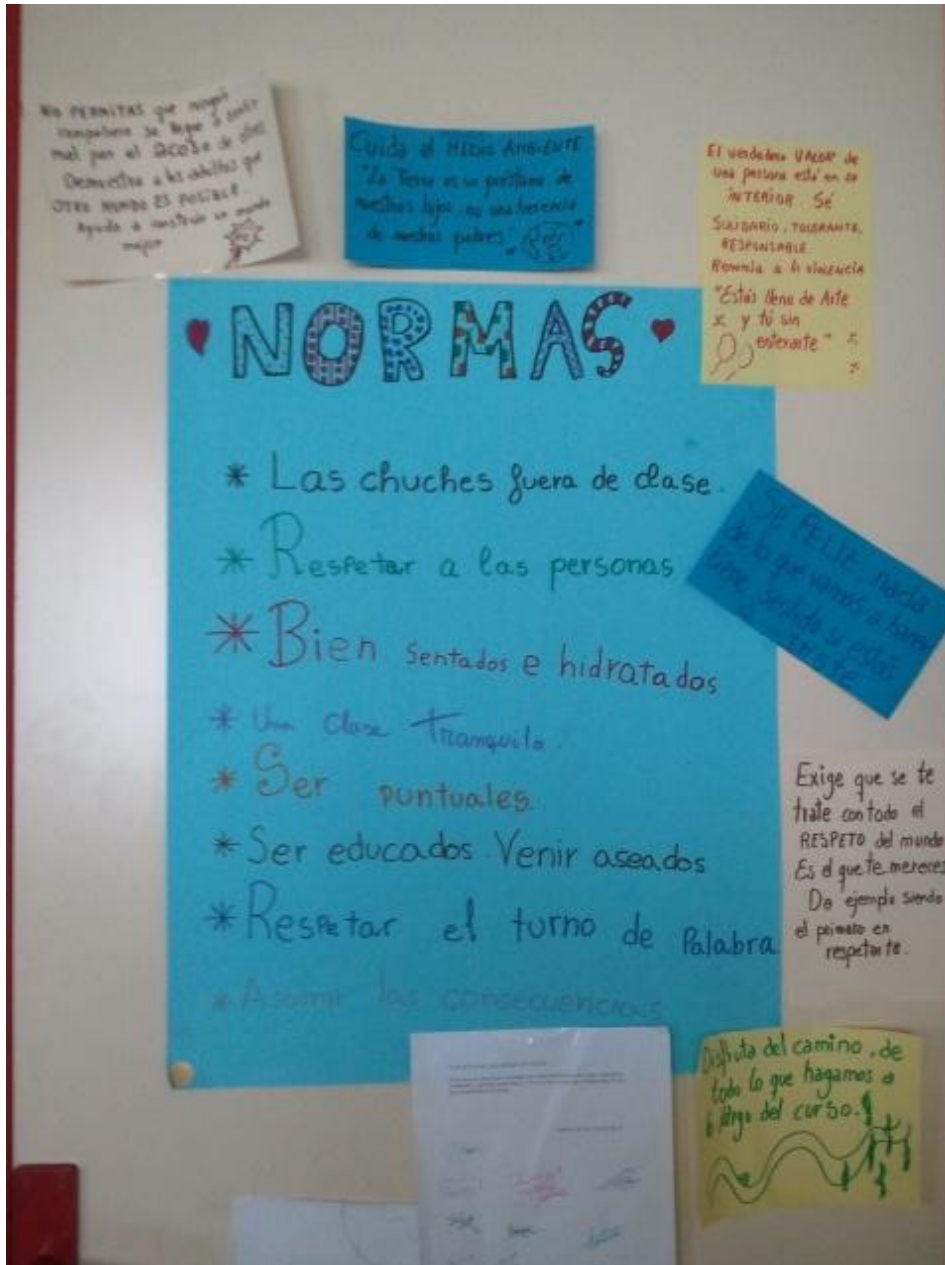
Teléfono de contacto	Correo electrónico
----------------------	--------------------

Firma de la investigadora	Fecha
---------------------------	-------

Teléfono de contacto	Correo electrónico
----------------------	--------------------

Puedes quedarte este consentimiento para ti y darle firmado el **Consentimiento para la investigadora** a tu hijo/a para que se lo de a la profesora (...).

Apéndice 7: Fotografías del colegio y del aula (fuente: la autora)



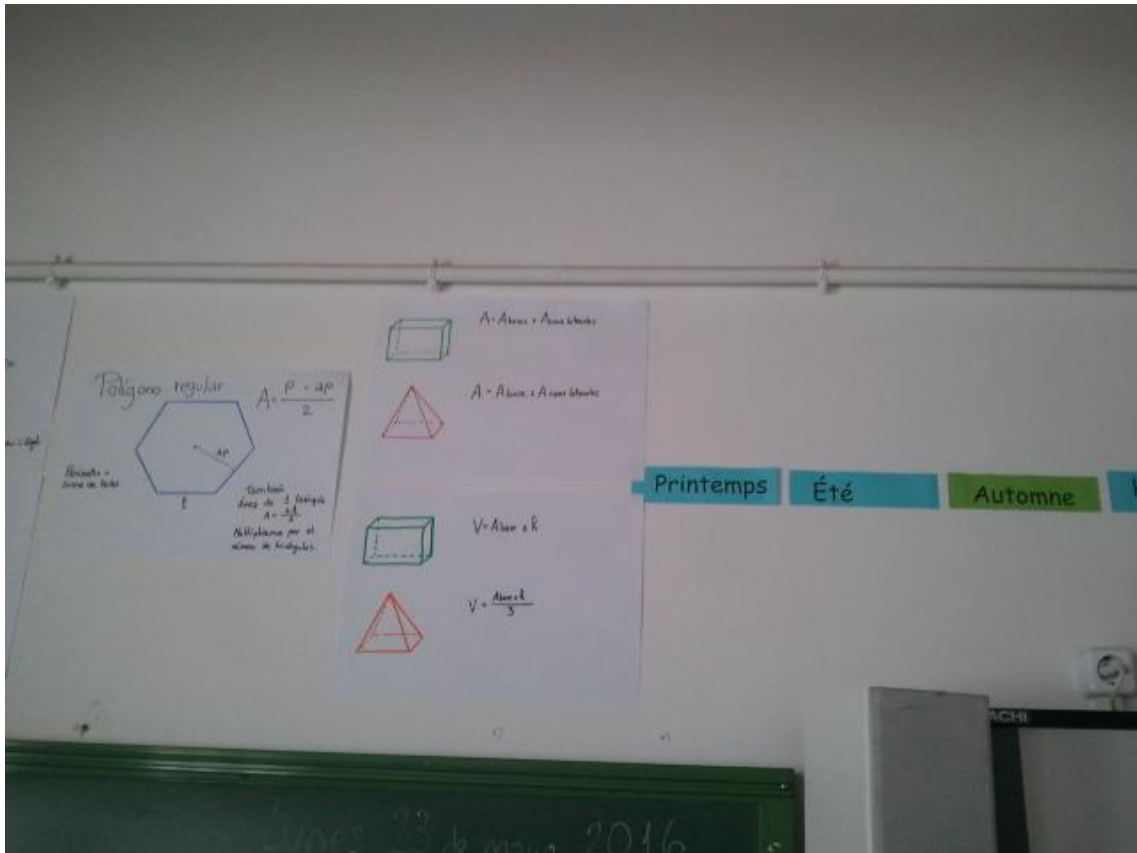
Fotografía 1. Mural de las normas del aula en castellano.



Fotografía 2. Decoración en el colegio en castellano.



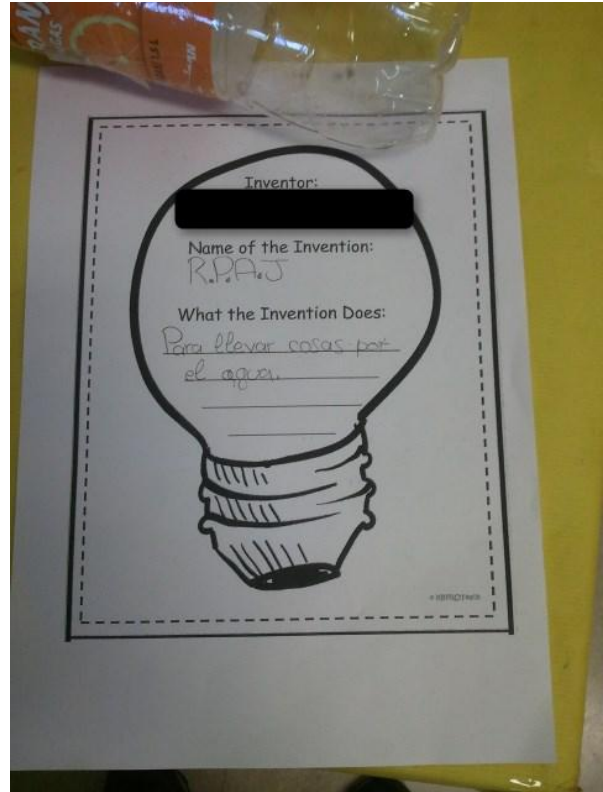
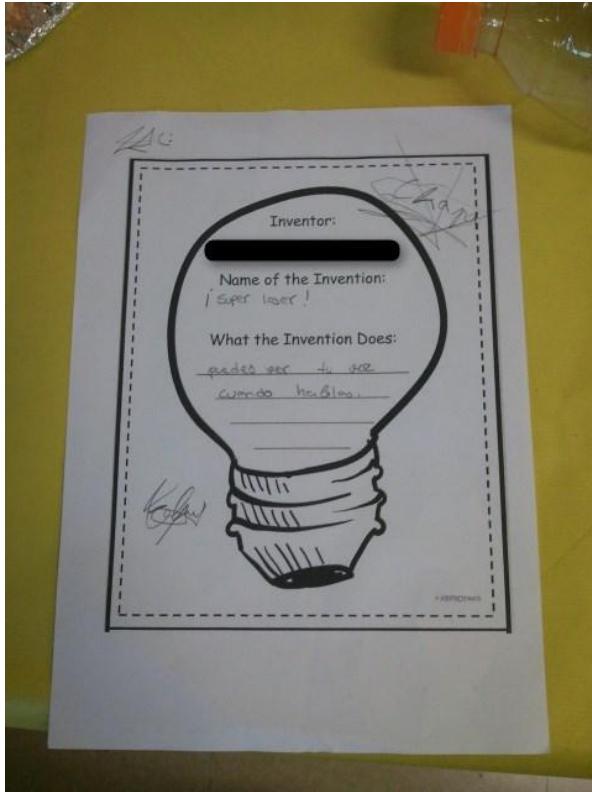
Fotografía 3. Decoración del aula, en castellano.



Fotografía 4. Decoración en el aula en castellano y francés.



Fotografía 5. Murales del aula en castellano.



Fotografías 6 y 7. Ejercicios que realizan los alumnos en el aula, en inglés y castellano.



Fotografía 8. Carteles colgados en una puerta del colegio, en castellano e inglés.



Fotografía 9. Decoración del pasillo del colegio, en castellano.

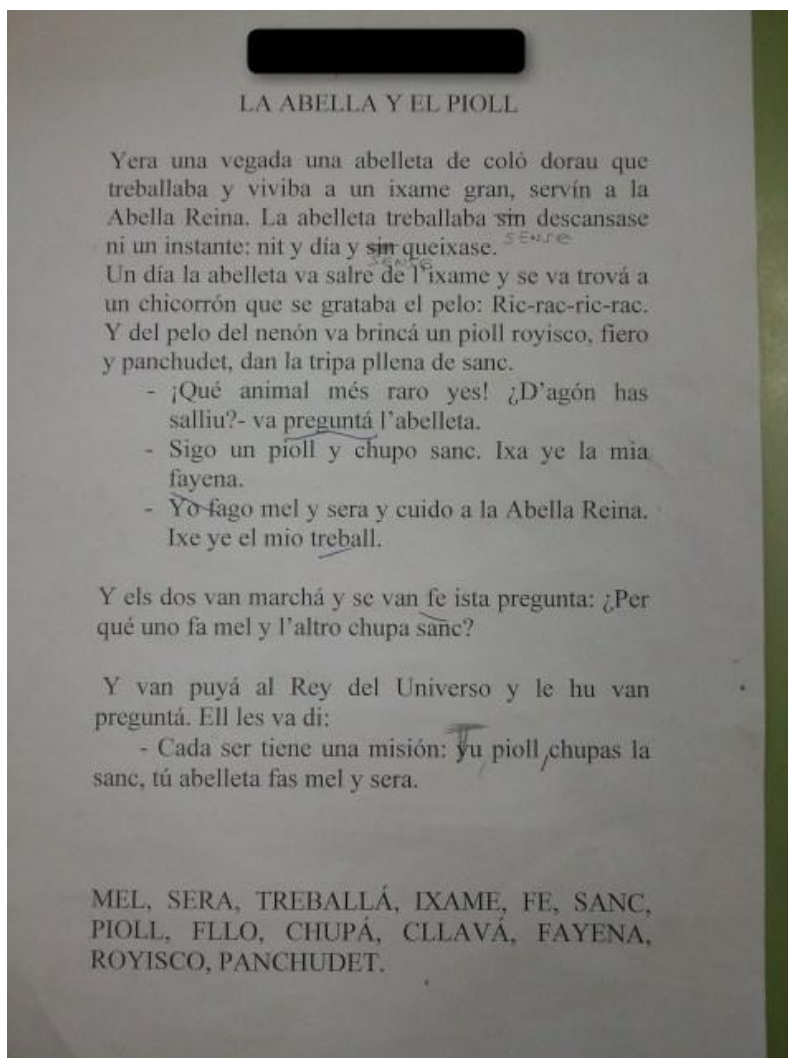


Fotografía 10. Tablón de anuncios del colegio que ilustra la iconografía en castellano de la escuela.

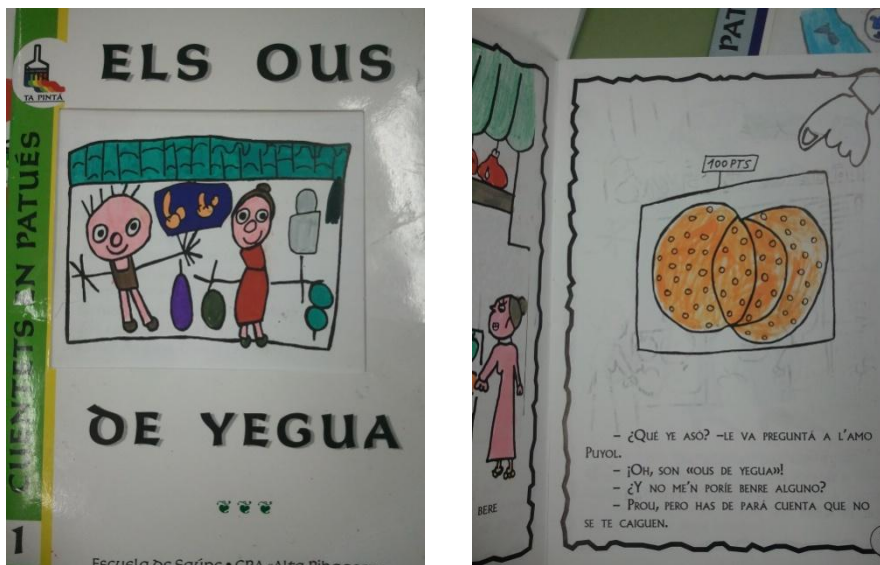


Fotografía 11. Algunos anuncios al detalle: cursos de inglés o actividades deportivas en castellano.

Apéndice 8: Fotografías del material escolar (fuente: la autora)



Fotografía 1. Material que crea la profesora.



Fotografías 2 y 3. Cuentos que crean los alumnos junto con la profesora.



Fotografía 4. Más actividades que realizan los niños en el aula.

Apéndice 9: Obra de teatro “El científico loco y les ixordigues”

El científico Chusep: CH
 La dona del científico: AL1
 La dueña de la Fonda: AL2
 L'amo de la Fonda: AL3
 Dos señores que están prenén les aigues: AL4 y AL5
 Dos que están a la fonda: AL6 y AL7
 Narradós: Narrador 1, narrador 2, narrador 3, narrador 4.

ACTO PRIMERO

Narrador 1.- Ista historia ha pasau de verdat a Les Viles de Turbón. Esculten, esculten.

AL2.- Oy. ¡Me acabe de gritá un home que quere vinre a estase un mes per así estudián les pllantes del Turbón! Viene dan la suya dona.

AL3.- Seguro que será ben estrafalari coma son mols de istos que estudien els animals y les pllantes.

AL2.- Bueno, tinrem que aguantá lo que viengue. (*Dirichin-se a AL4 y AL5 que entren*). Mol buenes tardis tienguen ustedes.

AL4 Y AL5.- Buenes siguen ta usté tamé. Venim mol contentes del balneari.

AL2.- Ya se les note ya. Les aigues del Turbón son mol buenes tal riñón.

AL4 Y AL5.- Mo'n anem a cheta-mos una estoneta. A fe una mesdiadeta.

AL2.- Au, descansen.

AL3.- Istes dos parese que pisen colonia. Son tan fines que igual se cayen y se trenquen.

AL2.- Calla, home, calla. Y achúdame a prepará el cuarto de l'home ixo que ha de vinre.

AL3.- El cuarto ben lluen del nuestro que no quero sentí badulaquerías.

ACTO SEGUNDO

(*Arrive el científico dan la esposa. Ell va vestiu dan pantalons de micha caña y botes. Ella super peripuesta dan sombrero y sinc maletes*).

AL3.- Siguen ustedes benvenits a ista casa. Señora, els nuestros respetos.

(*Arrive AL2 sofocada*).

AL2.- Les hem preparau el milló cuarto. Vienguen, vienguen.

AL1.- (*Tiran-se ta darré al ubrí la puerta*). Isto cuarto fa uló a sebes, Chusep. ¿Sientes uló a sebes u no?

AL5.- No dona, no. Fa un poco de uló a campo, pero estem a un llugá y ben chicorrón que ye.

AL1.- Masa chic. Y masa lluen de Barselona ¿dan qui charraré yo tot lo día cuan tu marches? ¡Ay, pobra de yo, qué dies se me esperen!

(*Entren AL7 y AL6, super peripuestas*).

AL6.- Me acabe de ninviá un wasap Jordi. Quere que anem a París a pasá un finde.

AL7.- ¿Dan ixo desustansiau ques aná a París? Si sólo sabe mirase el meligo y di lo guapo que ye.

AL6.- ¡Pero ye tan guapo y tan fort y tan espabilau!

AL7.- ¡Espabilau, aixó. Si no sabe quina ye la capital de Fransa!

AL6.- Ya sé que a tú te cai mal, ya hu sé. Mira astí está la dueña de la fonda. Mol buenes, siña [nombre].

AL2.- Buenes, miren, les voy a presentá al científico Chusep y a la suya dona.

AL6.- Molto gusto, señó y siñora.

AL1.- Mira, Chusep, istes mosetes paresen mol simpatiques. Dan elles penré el té per la tardi.

AL6 Y AL7.- (*Posán cara de póquer*)

Bueno, ejem, tenim que penre les aigues y fe excursións.

AL1.- Pus aniré dan ustedes.

AL7.- Estem apañades. Ufff

NARRADOR 1.- Van aná pasán els días. El siño Chusep sallibe cada maitino pronto dan una mochila pllena de menchá y els suyos llibres.

La siña [nombre] charrabe y charrabe sinse pará dan tot els que se trovabe que fuyiben corrén.

Esculten lo que va pasá un día.

CH.- ¡Qué contén estigo! He trovau una pllanta que no la coneixe cap dels colegues mios. Le posaré el mio nom de *Festuca chusepis*. Ya sabeba yo que así triunfaría.

[¡Nombre AL4, nombre AL4] que he trovau una pllanta nueva!

AL1.- Ay, no me portes cuentos. Una pllanta, pero si tots els dies en troves de pllantes.

AL5.- Hue aniré al cabo del Turbón. Tiengo que pillá una pllanta que le disen así Tuara y que ye mortal si la prens.

AL4.- ¡Ay, qué home, marcha y no tornes en tres días lo menos!

NARRADOR 2.- Chusep va marchá tal Turbón y a mich camino le va doná una rayada a la tripa.

CH.- Uy, conto que me ha fetto mal l'almuerso. Parese que se me solten les tripes. Uy, perdón que tiengo que aná a fe, uy, uy. Y ara ¿dan qué me ixugo el cul? No trovo ni un buixo, calla, calla me ixugaré dan ixes yerbes dentades.

NARRADOR 3.- El siño Chusep se va posá a gritá coma un lloco.

CH.- Pero, ¿qué ye astó? ¿Qué yerbes son istes que me donen tal escosentó? ¡Qué doló de cul, pobre de yo!

NARRADOR 4.- El siño Chusep va baixá del Turbón, dan la tripa revolcada y el cul escoseu y sin trová lo que hebe anau a buscá.

AL3.- (*Mirán a AL2*) Mira, astí viene el científico. Pero parese que no puede ni caminá. (*Corre a busca-lo*).

AL3.- Pero, siño Chusep, ¿qué le ha pasau? ¿Se ha fetto mal?

AL5.- ¡Ay, pobre de yo, ay, pobre de yo, que tiengo el cul mol escoseu. No puesco ni caminá.

AL2.- Pero, home, que tiene, ¿se ha cayeu u qué?

CH.- ¡Ay, calle, calle, que me he llimpiau el cul en unes yerbes y ara me arde, me creme, me chete foc...!

AL3.- (*Part*) ¡¡¡Y aixó que sabe tanto de pllantes! Fa falta se curto llimpiase el cul en ixordigues!!!

Apéndice 10: Convenciones de transcripción (CHILDES)

La información y los extractos de conversaciones que han surgido del cuestionario a los alumnos (realizado a modo de conversación informal), de las entrevistas semi-estructuradas a la profesora y de las grabaciones de interacciones espontáneas en el patio de recreo se presentan transcritas a través del sistema CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>), resumido a continuación. Siguiendo este sistema de transcripción, en [%com] (comentario) se resume brevemente el contexto y los participantes en la interacción, y en [%tra] (traducción) se incluyen las traducciones de los intercambios lingüísticos realizados en aragonés benasqués, cuando es necesario. Aparecen todas las traducciones de las intervenciones en aragonés (realizadas por la autora): Si las intervenciones coinciden en aragonés y en su traducción al castellano, porque la forma del mensaje coincide en ambas lenguas, se ha decidido no realizar la traducción porque consideramos que es innecesaria. Sin embargo, en los casos en los que fonéticamente había coincidencia entre las dos lenguas pero en la transcripción se aprecian diferencias gráficas, sí que se ha procedido a realizar la traducción. A pesar de la dificultad que supone hablar de estandarización en la lengua aragonesa —cuanto a la convivencia de diversas grafías, que ya hemos mencionado en el Capítulo 2 *Contexto de Aragón*—, en las transcripciones que presentamos en este trabajo se ha escogido la grafía del año 1987, que fue aprobada en el *I Congreso ta ra Normalizazi3n de l'Aragonés*. A pesar de que somos conocedores y usuarios de todas las grafías, hemos tomado la decisión de escoger ésta por cuestiones de sistematicidad.

Las lenguas empleadas por los informantes, tanto en los extractos de las entrevistas como en las transcripciones de interacciones espontáneas, se han reproducido *verbatim* sin estandarizarse. A continuación podemos observar los símbolos que hemos utilizado en nuestras transcripciones.

Convenciones de transcripción

Tipografía sin marcas: castellano

Tipografía cursiva: *aragonés benasqués*

Tipografía negrita: **no identificable**

#	pause
↘	intra-turn fall-rise contour
+^	quick uptake or latching
+...	trailing off
[/]	repetition
[//]	retracing, reformulation
<>	scope
[>]	overlap follows
[<]	overlap precedes
xxx	unintelligible words
.	end-of-turn falling contour
[?]	end-of-turn rising contour
[!]	end-of-turn exclamation contour
»	tag question
+”/.	quotation follows
+”//	quotation

