

Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística

Xosé Antón González Riaño
Universidad de Oviedo

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo
c/ Aniceto Sela, s/n
33005 – Oviedo, Spain
xanton@correo.uniovi.es

Ángel Huguet Canalís
Universitat de Lleida

Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Lleida
Complex de la Caparella, s/n
25192 – Lleida, Spain
huguet@pip.udl.es

Title: Comparative study of the linguistic attitudes of the scholars in language minorization contexts

Abstract

This article presents the results of a study carried out simultaneously in Aragon, a partly Catalan-speaking community, and in Asturias. Its main objective is to discover the linguistic attitudes shown by pupils to the various languages they have contact with –Catalan and Castilian in Aragon and Asturian and Castilian in Asturias. In both cases, the use of the local language (Catalan and Asturian) is in decline. An analysis of the results shows, in both cases, that the pupils have a positive attitude towards the minority languages in question. However, it can also be seen from this study that Castilian is valued ever more highly. Among the variables which could explain these attitudes, the attendance of classes of Catalan and Asturian and the language spoken in the domestic environment seem to be the most decisive, although there are differences between the two cases studied.

Key words: bilingualism, minorization, linguistic attitudes.

Resumo

O presente artigo sintetiza os resultados dun estudo realizado en paralelo en Aragón (na zona catalán-falante) e mais no Principado de Asturias, e o seu principal obxectivo é complementar a caracterización das actitudes lingüísticas que mostran os escolares con respecto ás linguas en contacto: catalán e castelán no caso aragonés; asturiano e castelán, no asturiano. En ámbolos contextos a lingua propia (catalán e asturiano) está en situación de minorización. A análise dos resultados pon de manifesto, tanto en Aragón coma en Asturias, que o alumnado valora positivamente tanto a lingua catalana coma a lingua asturiana. Non obstante, do estudo tamén se tira que as actitudes lingüísticas son de superior entidade polo que fai referencia ó castelán. Tocante ás variables que poderían explicar tales actitudes, a asistencia a aulas de catalán ou asturiano e a condición lingüística familiar aparecen como determinantes, aínda que hai diferencias entre o caso aragonés e o asturiano.

Palabras clave: bilingüismo, minorización, actitudes lingüísticas.

1. Introducción¹

Como sabemos, en el contexto español la protección de las llamadas lenguas y culturas regionales forma parte del consenso constitucional. En efecto, este hecho, de una enorme importancia simbólica, aparece expresamente formulado en el Preámbulo de la Constitución española de 1978:

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de (...) proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Es decir, la protección a las lenguas y culturas autóctonas es un derecho constitucional que, lejos de plantearse con una intención retórica, adquiere carta de naturaleza en otras disposiciones legales que afectan al sistema educativo español. De este modo, la LOGSE (1990) establece en su Preámbulo que:

El sistema educativo español (...) se orientará a la consecución de los siguientes fines (...): la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.

Es indudable que tal formulación confiere a la educación un papel protagonista por lo que respecta a la valoración –en el marco escolar– de nuestra diversidad lingüística y cultural. Este planteamiento, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, se hace plenamente operativo y funcional a la hora de considerar la importancia educativa de la lengua del entorno:

¹ Este estudio constituye la primera parte de una investigación más amplia que está financiada por la Dirección General de Investigación y cuyo número de referencia es el BSO2001-0978.

La enseñanza de la lengua (...) debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela. El entorno lingüístico en que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso (dialectales, lexicográficas, fonológicas, etc.). Es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e inserción social (MEC, 1991: 189).

En las propuestas anteriores se hacen notar, sin duda, las corrientes pedagógicas que recomiendan a los reponsables de las políticas educativas el diseño de currículos tendentes a la escolarización –y a la enseñanza–, total o parcial, en la lengua materna de los alumnos. Como justificación de tal recomendación se tienen en cuenta distintos argumentos: el niño entiende mejor, se adapta con más facilidad a la ruptura escuela/hogar, dispone desde el principio de la habilidad necesaria para expresarse lingüísticamente, la introducción de una segunda lengua puede ser más sistemática (comprensión, expresión, lectura, escritura), el profesor puede entender mejor los mecanismos de aprendizaje de los alumnos y puede, paralelamente, comprobar el nivel de adecuación de los mismos para llevar a cabo las tareas escolares, se favorece en el niño el respeto por sí mismo, sus padres y su cultura, se posibilita su incorporación global y psicológica desde la cultura minoritaria a la mayoritaria, etc. (UNESCO, 1954).

Por lo demás, la realidad plurilingüe, y como consecuencia pluricultural, de España es evidente y ciertamente compleja (Turell, 2001). De ahí que, por ejemplo desde el punto de vista educativo, las soluciones a tal complejidad sean diversas y difícilmente homologables. Parece, en todo caso, que la finalidad última de las políticas lingüístico-educativas es la superación del *bilingüismo diglósico* o, utilizando otra terminología, del *conflicto lingüístico* (Aracil, 1982). Se trata, en definitiva, de facilitar a través del sistema educativo el logro de sociedades de *bilingüismo equilibrado* en las que exista una alta consideración hacia las lenguas y unos niveles de uso y dignificación que tiendan hacia la equiparación. Tal sucede, por ejemplo y a pesar de la diferentes soluciones aplicadas, en los casos de Galicia, Euskadi, Navarra, Catalunya, Valencia y Baleares.

En las comunidades de Aragón y del Principado de Asturias, sin embargo, las respectivas políticas lingüísticas no han logrado todavía consensuar una práctica social y educativa que lleve a una plena *recuperación lingüística* de las lenguas en presencia (aragonés y catalán en Aragón y asturiano en Asturias), de modo que en ambos territorios se da una situación evidente de *minorización lingüística* por lo que hace referencia a las lenguas propias.

Lo que caracteriza, por otra parte, a las *lenguas minorizadas* no es sólo el hecho de que puedan ser minoritarias en un territorio, sino un conjunto de circunstancias interdependientes que configuran un estatus de desprestigio en cuanto a su uso y

consideración: “desplazamiento de los ámbitos sociales de mayor prestigio, disminución del número de usuarios, paralización de su desarrollo como sistema lingüístico y otros fenómenos de regresión o difuminación” (Llera Ramo, 1994: 18). Es claro que un proceso como el descrito sólo se puede frenar o reorientar a través del establecimiento conscientes de medidas de *planificación lingüística* que contrarresten la situación anteriormente caracterizada. Dentro de tales medidas, la enseñanza de las lenguas minorizadas se presenta como una de las principales acciones de dignificación. No es casual, en este sentido y como veremos, que tanto Aragón (en la llamada “Franja” oriental de lengua catalana) como Asturias hayan iniciado procesos de escolarización de sus lenguas propias.

En este sentido, las *actitudes* de los escolares juegan un papel fundamental a la hora de contribuir al éxito de tales enseñanzas. Profundizando en lo anterior, podemos decir que el concepto de *actitud* pertenece en su origen al ámbito de la psicología social, es decir, al de la disciplina que tiene por objeto entender y explicar el modo en que los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etc. de las personas son influenciados por el contexto social (Allport, 1968).

Por lo que respecta, en concreto, a las *actitudes lingüísticas*, es preciso señalar que éstas se dirigen, lógicamente, “hacia” las lengua, es decir,

la actitud lingüística es la manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de ‘lengua’ incluimos cualquier clase de variedad lingüística (Moreno Fernández, 1998: 179).

Normalmente, sin embargo, el concepto de actitud lingüística se amplía hasta alcanzar a las actitudes hacia los “hablantes” de una determinada lengua o variedad, posición conceptual sin duda más acertada y que puede considerarse, en consecuencia, como dominante dentro de la teoría sociolingüística.

Si la problemática relacionada con las actitudes lingüísticas es clave para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Trim, 1992), más lo es todavía cuando se trata de una segunda lengua. En efecto, es con referencia al aprendizaje de una segunda lengua como con mayor atención se ha tendido a estudiar el tema de las actitudes lingüísticas o, más concretamente, de la relación entre uso de dos códigos lingüísticos y las actitudes y motivaciones hacia estos códigos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan (Sánchez López & Sánchez Herrero, 1992).

En esta línea, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias y prácticas presentan una motivación de tipo *instrumental*, mientras que quienes desean aprender cosas de las personas y de la cultura de la otra comunidad lingüística y, tal vez, llegar a ser miembros de ella, tienen una motivación de *integración* que, normalmente, suele dar lugar a mejores resultados en cuanto al nivel de competencia

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

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

Pero volviendo directamente sobre el tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia el otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2, diversos autores (Mackey, 1976; Skutnabb-Kangas, 1981; Hamers & Blanc, 1983; Baetens Beardsmore, 1986; Siguán & Mackey, 1986; Arnau, 1992; Sánchez López & Sánchez Herrero, 1992; Laurén, 1994; Appel & Muysken, 1996; Sánchez López & Rodríguez de Tembleque, 1997; Vila, 1998a, 1998b) han puesto de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. En cualquier caso, aunque se admite que “el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna” (Sánchez & Rodríguez, 1986: 13), e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que “se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje” (Genesee, Lambert & Holobow, 1986: 27).

En todo caso, el tema de las actitudes lingüísticas adquiere especial relevancia en las situaciones en las que, como las aquí estudiadas, existe una situación de minorización lingüística de las lenguas propias de las comunidades. En este sentido, nuestra investigación se plantea como *objetivos* los siguientes:

- Analizar las actitudes sociolingüísticas con respecto al catalán y al castellano (caso de la *Franja* aragonesa) y al asturiano y castellano en el Principado de Asturias.

- Explicar las causas que justifiquen las diferencias detectadas en función de su relación con factores ambientales (lengua familiar), socioeconómicos (situación socioprofesional) y curricular (opcionalidad) e interpretar, en su caso, las divergencias que puedan producirse entre Aragón y en Asturias.

2. Contexto

Como veremos la llamada *Franja* oriental de Aragón y el Principado de Asturias comparten rasgos sociológicos, sociolingüísticos y educativos que permiten estudiar las actitudes hacia las lenguas en situaciones de minorización de una forma interrelacionada y/o complementaria. Así, sintetizando al máximo, podemos decir lo que sigue.

2.1. Franja Oriental de Aragón

De acuerdo con la Ley de Delimitación Comarcal, aprobada en noviembre de 1996 por las Cortes Aragonesas, este espacio territorial comprende, de norte a sur, parte de las siguientes comarcas: Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Caspe y Matarraña. Se encuentra delimitado al este y al oeste por dos fronteras, una de carácter administrativo (el límite político entre Aragón y Catalunya) y otra de índole lingüístico (un límite de lenguas más difuminado al norte entre el aragonés y el catalán, y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano (Gimeno & Nagore, 1989). Aunque no existe un censo definitivo de hablantes, los datos más recientes cifran la población de las áreas catalano-parlantes de Aragón en torno a los 50.000 habitantes, de los cuales un 80% utilizaría habitualmente la lengua catalana (Huguet, 1995).

El análisis sociolingüístico de este territorio evidencia una situación de contacto de lenguas (catalán y castellano) en condiciones de inferioridad para el catalán, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán y con una conciencia lingüística alarmantemente baja por parte de sus hablantes (Martín Zorraquino, Fort Cañellas, Arnal Purroy & Giralt Latorre, 1995). Sucede, como sabemos, que la lengua de uso habitual (catalán) no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que el castellano sigue siendo la única lengua oficial y es la utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal, situación característica de los contextos de bilingüismo diglósico (Huguet, 1992, 1994; Huguet, Biscarri & Sanuy, 2000), (Huguet & Biscarri, 1995; Martínez Ferrer, 1995; Alcover & Quintana, 2000). Por lo que se refiere a su presencia en el currículo, ha quedado limitada a la opcionalidad de los escolares a asistir a clases de lengua catalana a lo largo de la enseñanza obligatoria, previa solicitud expresa de los padres. De este modo, el modelo de tratamiento de las lenguas seguido en Aragón se ajustaría a lo que se denomina submersión lingüística (Skutnabb-Kangas, 1988; Arnau, 1992).

El panorama descrito no induce, ciertamente, al optimismo en cuanto al futuro de la lengua catalana en Aragón. Sin embargo, la existencia de ciertos factores de

carácter interno y externo puede hacer variar esa tendencia. Así, por ejemplo, hay que destacar la clara toma de posición de ciertos ayuntamientos y asociaciones de defensa de la cultura y la lengua catalana, así como los manifiestos de las APAs (Asociaciones de Padres de Alumnos) y del profesorado de catalán a favor de una dignificación de esa lengua, la reciente reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón (que abre la posibilidad de declarar la co-oficialidad tanto del aragonés como del catalán en las áreas respectivas en las que están lenguas tienen vigencia comunicativa) y el reciente traspaso de competencias en educación. Entre los factores de índole externa, en primer lugar, el ejemplo de los resultados de los procesos de normalización seguidos en otras comunidades (fundamentalmente en Catalunya) y la influencia que en el orden económico y cultural ejerce Lleida desde sus mercados y su Universidad (Zapater, 1992).

Al margen de lo anterior, el catalán de la Franja se incorporó al sistema educativo merced al Convenio de Cooperación suscrito en 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio establece que en aquellos centros que lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos reciban estas enseñanzas con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales. La evolución del número de escolares como la de centros ha sido ciertamente positiva, de modo que se ha situado, respectivamente, en 3.410 y 45 durante el curso 99-00 (Alcover & Quintana, 2000). Por lo demás, los resultados académicos han sido especialmente satisfactorios no sólo por lo que respecta a la mejora de la competencia en castellano (Huguet, 1995), sino al rendimiento en matemáticas (Huguet, 2000).

2.2. La situación sociolingüística en Asturias

Asturias es una comunidad bilingüe caracterizada por la coexistencia de las lenguas asturiana y castellana. Ahora bien, dado que la lengua autóctona es minoritaria y está en inferioridad de condiciones con respecto al castellano, podemos decir, que se trata de una “*comunidad de bilingüismo diglósico*” o, dicho de otro modo, una comunidad en la que se manifiesta una situación de minorización de su lengua propia. Las condiciones que sostienen tal afirmación pueden plantearse del siguiente modo: existe una lengua A que es la oficial (el castellano), lengua de la administración, de los medios de comunicación y de la cultura; y, paralelamente, una lengua B (el asturiano), más dialectalizada, con una normalización incipiente y cuya función social estaba restringida hasta hace poco a los usos cotidianos y familiares.

Los estudios de carácter sociolingüístico para interpretar la anterior situación han proliferado en nuestra comunidad, sobre todo desde 1977 y alcanzan el máximo rigor cuando el profesor Llera Ramo plantea en 1991 el llamado *Estudio sociolingüístico para Asturias*. Una visión sintética de los resultados del estudio podría ser la siguiente:

- El asturiano es la primera lengua para un porcentaje de la población próximo al 36% (en torno a las 400.000 personas).
- Un 30% de los asturianos hablan con más facilidad en asturiano que en castellano.
- El asturiano es más utilizado que el castellano en el ámbito familiar y de las relaciones de amistad, mientras que el castellano predomina en los contextos laborales y profesionales.
- El consenso en torno a la oficialidad del asturiano es mayoritario (sobre el 62% de la población).
- La presencia escolar del asturiano es requerida por cerca del 90% de la población.
- En torno a un 65% de los asturianos reclaman la utilización de la lengua asturiana en los medios de comunicación (prensa, radio y tv.).

A pesar de los datos anteriores y como se ha señalado, el asturiano –que tiene un reconocimiento legal como lengua tradicional de Asturias– carece del estatus jurídico de lengua cooficial. No obstante, sí goza de un inequívoco reconocimiento legal en el Estatuto de Autonomía de Asturias y, por lo demás, la Ley de Uso del Asturiano (1998) establece, entre otras cuestiones, que: a) el asturiano es la lengua tradicional de Asturias y que el Principado ha de promover su uso, difusión y enseñanza (art. 1); b) se tendrá por válido a todos los efectos el uso del asturiano en las comunicaciones orales o escritas de los ciudadanos con el Principado de Asturias (art. 4); c) el Principado de Asturias, en el ejercicio de sus competencias, asegurará la enseñanza del asturiano y promoverá su uso dentro del sistema educativo, en los términos previstos en el Estatuto de Autonomía. Los principios anteriores, además, son de aplicación al ámbito del gallego-asturiano, en la zona más occidental de Asturias.

Al margen de lo anterior, la presencia escolar de la lengua asturiana en el sistema educativo comienza en 1984 (a través de un convenio de colaboración MEC-Principado similar al contemplado para el caso de la enseñanza del catalán en Aragón), de modo que en estos momentos alcanza a prácticamente al 100% de los centros públicos de Educación Primaria y a un 20% de los de Secundaria, con un nivel de participación que supera, según datos del Gobierno Asturiano, los 15.000 alumnos (en su mayor parte pertenecientes a Primaria, puesto que la escolarización en Secundaria es todavía muy precaria).

Los anteriores esfuerzos son justificables, lógicamente, cuando de ellos se derivan beneficios contrastables y relacionados con la enseñanza del asturiano. Se puede decir, en este sentido, que en Asturias estamos asistiendo a la consolidación de distintas líneas de investigación relacionadas con la presencia escolar del asturiano. Así, por ejemplo, SOEV (1989), González Riaño (1994), González Riaño & San Fabián Maroto (1996), Huguet Canalís & González Riaño (2001), etc. Estas investigaciones ponen de manifiesto la rentabilidad educativa de la enseñanza del asturiano, funda-

mentalmente por lo que se refiere a la mejora de los aprendizajes instrumentales básicos.

Paralelamente a los esfuerzos anteriores, en Asturias se viene dando un proceso, ciertamente lento y dificultoso, de recuperación y normalización de la lengua asturiana en dos planos complementarios: a) normalización lingüística: las actuaciones en este sentido corresponden a la Academia de la Llingua Asturiana que a lo largo de los últimos veinte años publicó las Normas Ortográficas, la Gramática de la Lengua Asturiana y el Diccionario de la Lengua Asturiana, b) normalización social: es, en este caso, el Gobierno del Principado de Asturias el encargado de llevarla a cabo con actuaciones como escolarización en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; carácter universitario de la formación del profesorado; presencia del asturiano en los medios de comunicación; denominación tradicional de la toponimia; apoyo a empresas editoriales y discográficas que emplean el asturiano; campañas de promoción del uso de la lengua, etc.

Metodología

Como se ha señalado, los objetivos del presente estudio se centran en evaluar los factores afectivos que manifiestan los escolares aragoneses –de la *Franja*– y los asturianos –de toda Asturias– con respecto a las lenguas en contacto; respectivamente, catalán y castellano en el primer caso, asturiano y castellano en el segundo.

Los factores explicativos que se han tenido en cuenta a la hora de explicar las diferencias están constituidos por las siguientes variables: condición lingüística familiar (CLF), situación socioprofesional (SSP) y presencia o no de las lenguas en el currículum (OPC). De este modo, la anterior relación de variables independientes, así como las categorías que pueden tomar cada una de ellas es la siguiente:

a) Condición Lingüística Familiar (CLF).

Esta variable nos ofrece la posibilidad de controlar la lengua que el alumno/a emplea habitualmente en su medio familiar. Las categorías consignadas son estas: 1. Catalán/Asturiano, 2. Bilingüe, 3. Castellano.

b) Situación Socioprofesional (SSP).

Con esta variable se quiere tener en cuenta el perfil sociolaboral de las familias. Con carácter general, se consideran tres categorías que se establecen de acuerdo con la información familiar recibida y con su nivel laboral: 1. Alta, 2. Media, 3. Baja.

c) Opcionalidad (OPC).

Como se dijo, esta variable hace referencia a la posibilidad o no de asistir con carácter voluntario a las clases de catalán/asturiano. De este modo, la opcionalidad que rige este aspecto sólo tiene, lógicamente, dos categorías: 1. Sí, 2. No.

4. Población

Considerando el interés del cambio educativo que, de acuerdo con la LOGSE, supone el paso del primer al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, el estudio se dirigió a alumnos de 2º Curso de ESO (que se correspondería con el último de la antigua EGB). Se trata de un alumnado que, tanto en Aragón como en Asturias, tuvo por primera vez la posibilidad de seguir a lo largo de toda su escolaridad un currículum en el que inserta la enseñanza de la lengua catalana/lengua asturiana. A la hora de hacer la selección de la muestra se tuvo en cuenta el hecho de que el alumnado cumpliera una serie de condiciones que facilitarían el estudio:

- a) Tener clara conciencia y experiencias referidas al hecho del bilingüismo en su ámbito próximo.
- b) Capacidad para dar respuesta a las cuestiones relacionadas con esta problemática y alguna familiaridad para la reflexión sociolingüística.
- c) Disponer a lo largo de la escolaridad de la opción de asistir a clases de catalán/asturiano.

Es preciso señalar, no obstante, que las diferencias sociolingüísticas entre la Franja Aragonesa y Asturias motivaron que el modus operandi fuera específico de cada situación. Así, en el primer caso, se eligió la comarca que presentaba indicadores más homogéneos (desde el punto de vista demográfico, cultural, geográfico y de asistencia a clases de catalán): el Baix Cinca. La muestra quedó, entonces, constituida por 163 alumnos, de los cuales 126 asistían a clases de lengua catalana y 37 no. En el caso de Asturias, sin embargo, se tuvieron en cuenta todos los centros de la comunidad que en ese momento impartían lengua asturiana, quedando configurada una muestra de 231 alumnos, de los cuales 138 asistían a clases de lengua asturiana y 93 no.

Con anterioridad a la aplicación del cuestionario se contactó con los centros escolares con objeto de clarificar las razones del estudio y fijar las fechas más adecuadas. La pasación de las pruebas, supervisada, respectivamente, por los profesores Huguet Canalís (Univ. de Lleida) y González Riaño (Univ. de Oviedo), finalizó coincidiendo con el último trimestre del curso escolar 98-99. Tanto en el caso de Aragón como en el de Asturias, el personal responsable de la aplicación y corrección fue siempre el mismo y fue especialmente entrenado al efecto.

5. Instrumentos de evaluación de las actitudes sociolingüísticas

A la hora de escoger un instrumento adecuado para evaluar las actitudes sociolingüísticas del alumnado se tuvo en cuenta las experiencias de otras comunidades bilingües. De modo que, finalmente y después de revisar distintos materiales, elegimos como instrumento de base la encuesta sociolingüística elaborada por el Servei d'Ensenyament del Català (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) y reelaboramos su

contenido para adaptarlo a las características sociolingüísticas y socioeducativas de Aragón y Asturias. Así, por ejemplo, la redacción se planteó en castellano para todos los alumnos, se añadió un ítem “0” para diferenciar entre asistencia o no a clases de lengua catalana/lengua asturiana, etc. El resultado final se corresponde con una prueba en la que aparecen, entre otros, datos de identificación del alumno y del centro, sexo de los participantes, información sobre el historial académico relacionado con el catalán/asturiano, etc. Las variables básicas se sitúan en los siguientes ítems (ver, al final del artículo, nuestro *Anexo: modelo de encuesta*):

- Condición lingüística familiar: ítem nº 3.
- Actitud hacia el catalán/asturiano: ítems del 11 al 20. Aquí es preciso señalar, desde el punto de vista metodológico, que se le asigna un valor de +1 a cada respuesta favorable y, recíprocamente, un valor de -1 a las desfavorables, de modo que al hacer la suma algebraica de todas las puntuaciones y en función del resultado (que va de +10 a -10), se alcanza la siguiente categorización:
Favorable: de +6 a +10
Neutra: de -5 a +5
Desfavorable: de -6 a -10
- Actitud hacia la lengua castellana: ítems del 21 al 30 (y con el mismo procedimiento metodológico que en el caso anterior).
- Situación socioprofesional: ítem 47. Las categorías aquí consideradas se corresponden con *alta* (si el padre o la madre se sitúan en el apartado ‘a’ o ‘b’), *media* (cuando la profesión se incluye dentro de los apartados ‘c’ o ‘d’) y *baja* (en el caso de que la adscripción se haga a los apartados ‘e’, ‘f’, ‘g’, o ‘h’).

Por lo que respecta al análisis de la fiabilidad, calculada mediante la técnica del test-retest, se obtuvo, en ambos casos, una correlación que resultó altamente significativa ($r=0.751$ para Aragón y $r=0.772$ para Asturias).

6. Resultados y su tratamiento

Los datos se trataron a través del paquete integrado Statview II 1.04 y el estadístico considerado fue el ANOVA. De este modo, comprobamos los efectos de una o más variables independientes en las diferencias producidas entre las variantes dependientes. Por lo demás, el nivel de significación utilizado fue del 0.05.

El primero de los contrastes efectuados fue la comprobación de la existencia de diferencias significativas en función de la situación socioprofesional (SSP), mostrando el análisis la falta de significatividad de las diferencias (tanto en Aragón como en Asturias); es decir, la pertenencia a uno u otro grupo social no parece incidir en las actitudes de los individuos ante las lenguas en presencia. Se decidió, en

consecuencia, organizar los datos en torno a tres ámbitos: actitudes sociolingüísticas generales hacia las lenguas, actitudes hacia las lenguas en función de la opcionalidad y actitudes sociolingüísticas en función de la condición lingüística familiar (CLF). Los resultados fueron como sigue.

1. ÁMBITO ARAGONÉS.

a) Actitudes sociolingüísticas generales.

En la Tabla I aparecen representadas las actitudes respecto al catalán y castellano (favorables, neutras y desfavorables)

	DESFAVORABLE	NEUTRA	FAVORABLE
CATALÁN	4.9 (8)	42.3 (69)	52.8 (86)
CASTELLANO	0.6 (1)	15.3 (25)	84.1 (137)

Tabla I: Actitudes hacia el catalán y el castellano (datos en % y frecuencias entre paréntesis)

La visualización de las diferencias es más fácil si diferenciamos entre una y otra lengua gráficamente:

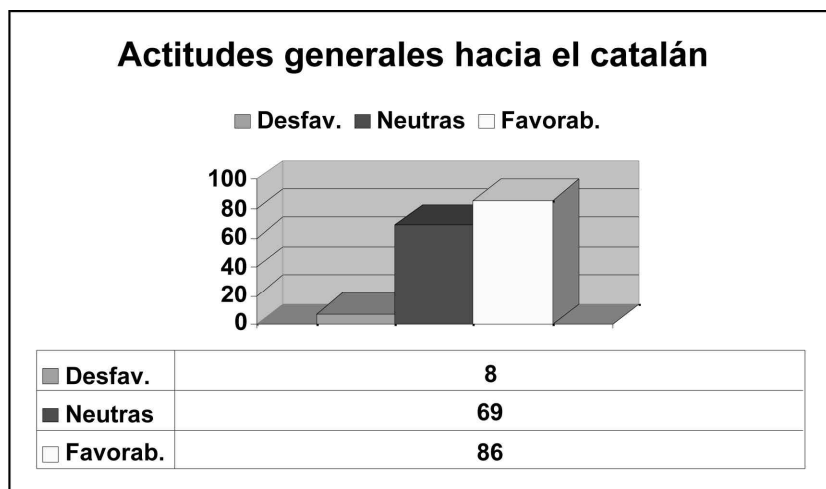


Gráfico 1. Actitudes generales hacia el catalán

Como se puede observar, aunque el número de respuestas favorables supera el 50%, existe una proporción nada desdeñable de actitudes neutras (de algo más del 40%) y aparecen actitudes desfavorables en casi un 5%.

Por lo que hace referencia al castellano, la representación gráfica es elocuente:

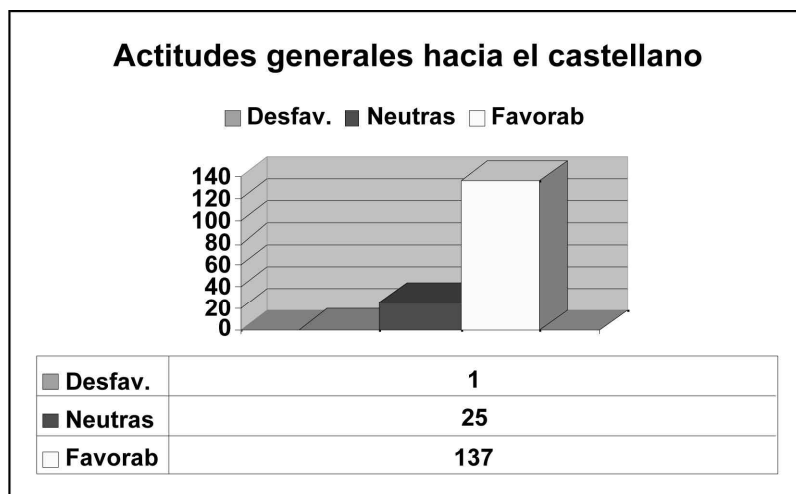


Gráfico 2. Actitudes generales hacia el castellano

Como vemos, el predominio de actitudes favorables hacia el castellano es abrumador (ronda el 85%), mientras que las desfavorables son prácticamente inexistentes y las neutras superan ligeramente el 15%.

b) Actitudes sociolingüísticas en función de la opcionalidad

Cuando analizamos estos resultados diferenciando entre quienes asisten a clases de catalán y quienes no lo hacen, constatamos que la situación varía, de modo que las diferencias de consideración hacia la lengua catalana son ciertamente considerables. Así se refleja en el siguiente gráfico de puntuaciones medias:

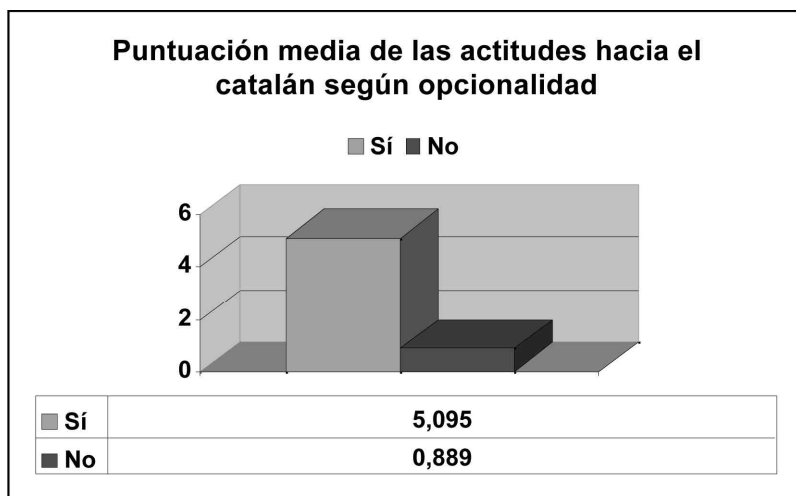


Gráfico 3. Actitudes hacia el catalán según opcionalidad

Lógicamente, las diferencias son significativas con un valor $F_{1,160} = 23.687$ ($p=0.0001$). Tal cosa no sucede cuando se trata del castellano, independientemente de la asistencia o no a clases de catalán:

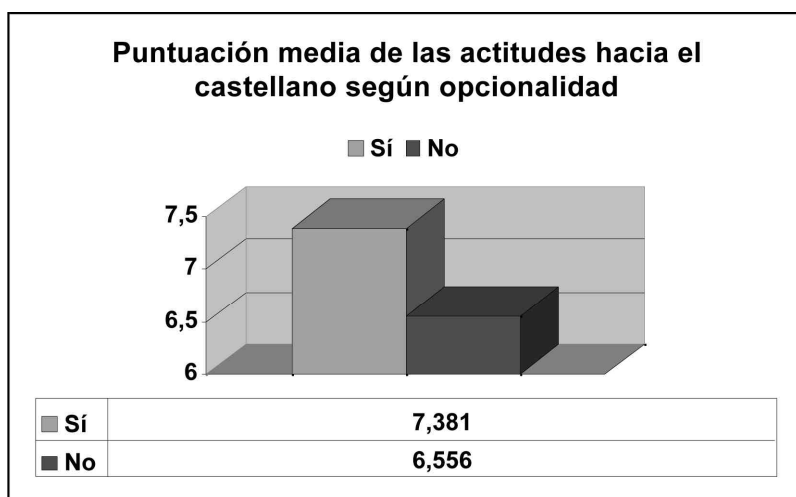


Gráfico 4. Actitudes hacia el castellano según opcionalidad

En este caso las diferencias no son significativas, puesto que $F_{1,160} = 2.372$ ($p=0.1255$).

c) Actitudes sociolingüísticas en función de la condición lingüística familiar.

Las diferencias se producen tanto en el caso del catalán como del castellano, aunque con distintas características. Así, cuando la lengua considerada era el catalán comprobamos que las diferencias eran significativas con un valor $F_{2,160}=5.906$ ($p=0.0034$) entre el grupo de bilingües y el de catalanoparlantes. Estos últimos mostraban actitudes más positivas hacia esa lengua (medias de 2.419 para los bilingües, de 3.44 para los usuarios de castellano y 5.33 para los catalanoparlantes). Recíprocamente, cuando la lengua considerada era el castellano se producen diferencias significativas entre el grupo de catalanoparlantes y el de castellanoparlante, con un valor $F_{2,160}=3.323$ ($p=0.0386$). En este caso, lógicamente, las puntuaciones medias son favorables hacia el grupo de castellanoparlantes (medias de 6.786 para los catalanófonos, de 7.163 para los bilingües y de 8.222 para los castellanoparlantes).

2. ÁMBITO ASTURIANO.

a) Actitudes sociolingüísticas generales.

En la Tabla II aparecen representadas las actitudes respecto al asturiano y castellano (favorables, neutras y desfavorables)

	DESFAVORABLE	NEUTRA	FAVORABLE
ASTURIANO	3.9 (8)	36.8 (86)	59.3 (137)
CASTELLANO	13 (3)	31.2 (72)	67.5 (156)

Tabla II: Actitudes hacia el asturiano y el castellano (datos en % y frecuencias entre paréntesis)

La representación de tales resultados es la siguiente:

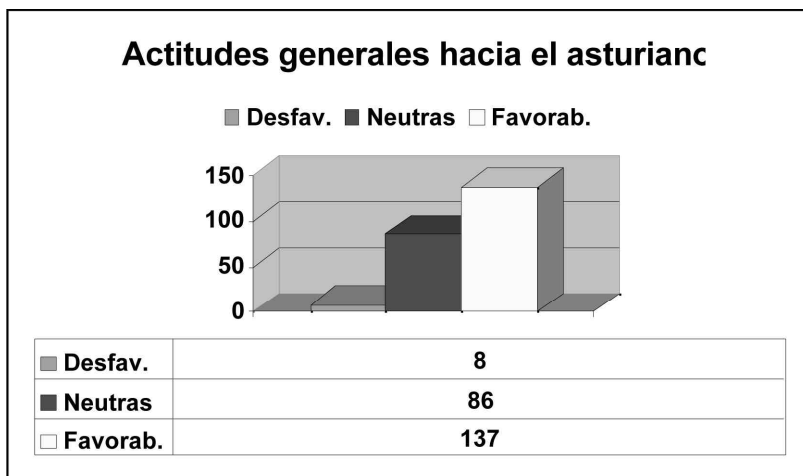


Gráfico 5. Actitudes generales hacia el asturiano.

Como vemos, hay una posición ampliamente mayoritaria de opciones favorables hacia el asturiano (en torno al 60%), si bien el porcentaje de actitudes neutras es importante (próxima al 37%) y el de desfavorables es prácticamente residual (no llega al 4%).

Si consideramos el caso del castellano, la representación gráfica sería ésta:

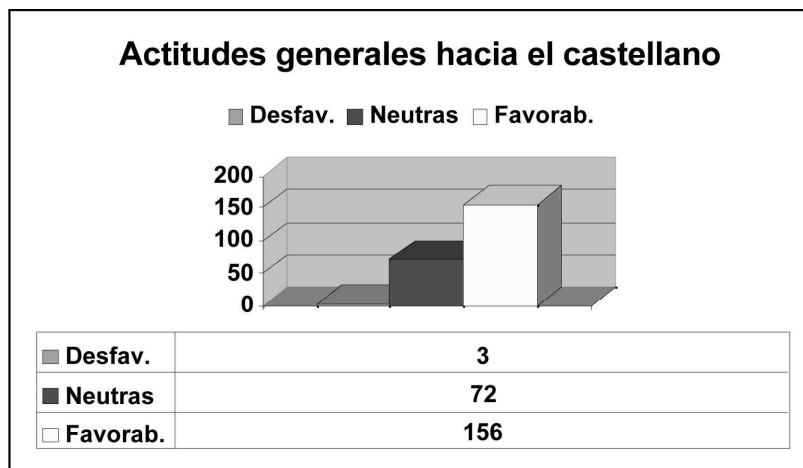


Gráfico 6. Actitudes generales hacia el castellano

Como vemos, el perfil de los gráficos es muy similar, si bien las actitudes hacia el castellano son más positivas, puesto que cerca del 68% de sujetos mantiene una actitud favorable, aunque más del 30% manifiesta tendencias neutras. Por lo demás, las posturas desfavorables son prácticamente inexistentes.

Salvando el hecho de que globalmente consideradas las posturas hacia ambas lenguas (tanto en Aragón como en Asturias) son positivas, se puede afirmar que la situación en Asturias es bastante más equilibrada; es decir, las diferencias entre asturiano y castellano no son tan acusadas como entre catalán y castellano. Numéricamente la situación se explica fácilmente puesto que la puntuación favorable hacia el asturiano es casi 7 puntos superior a la correspondiente puntuación favorable hacia el catalán, mientras que la puntuación hacia el castellano en Asturias es casi 17 puntos inferior a la del castellano en Aragón.

b) Actitudes sociolingüísticas en función de la opcionalidad

Siguiendo la tónica reflejada en Aragón, la opcionalidad es determinante, puesto que los alumnos que asisten a clase de lengua asturiana demuestran actitudes más favorables hacia esta lengua que los que no asisten y estas diferencias son estadísticamente significativas. Veamos la gráfica correspondiente:

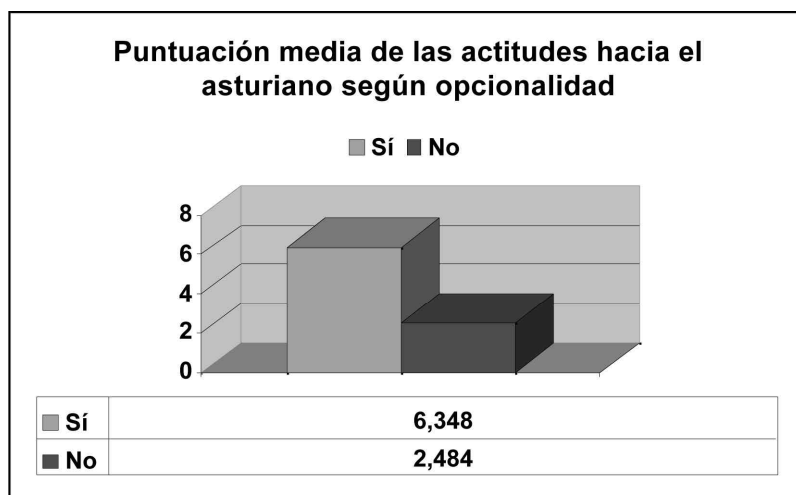


Gráfico 7. Actitudes hacia el asturiano según opcionalidad

Como acabamos de decir, las diferencias son estadísticamente significativas, con un valor de $F_{1,229}=46.966$ ($p<0.0001$).

Hay que añadir, además y a diferencia de Aragón, que los alumnos que “no” asisten a clases de asturiano manifiestan una posición más favorable hacia el castellano que los alumnos que sí eligen tal opción. Como en el caso anterior, las diferencias son significativas:

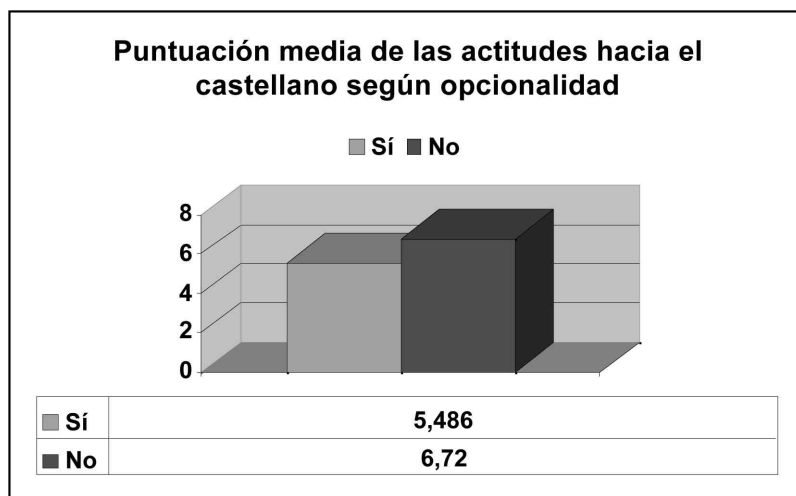


Gráfico 8. Actitudes hacia el castellano según opcionalidad

Como vemos, en este caso se dan menos divergencias. De hecho la consideración hacia el castellano tiende a ser más positiva en los dos grupos, aunque las diferencias (favorables hacia el grupo de “no asturiano”) sean estadísticamente significativas, con un valor de $F_{1,229} = 6.265$ ($p=0.0130$).

c) Actitudes sociolingüísticas en función de la condición lingüística familiar.

También como en el caso aragonés se producen diferencias, de modo que la mayor consideración hacia el asturiano viene de los que tienen, justamente, al asturiano como lengua habitual de uso o se consideran bilingües, mientras que las actitudes más reticentes provienen de los castellanoparlantes. Desde el punto de vista del contraste podemos decir que las diferencias entre el grupo de “asturiano” y el de “castellano” son significativas con un valor de $F_{2,225} = 18.709$ ($p=0.0001$). La misma situación se da cuando hacemos el contraste en el grupo “bilingüe” y el “castellano” con un valor de $F_{2,225} = 18.709$ ($p<0.0001$).

También se producen diferencias significativas por lo que hace referencia a la consideración del castellano, de modo que las actitudes más positivas provienen de los castellanoparlantes, seguidos por los bilingües y, a considerable distancia, por los asturianoparlantes. En todos los casos hay diferencias estadísticamente significativas. Así, entre los grupos de “asturiano” y “bilingüe” se obtiene un valor de $F_{2,225} = 14.970$ ($p=0.0002$), entre el de “asturiano” y “castellano” de $F_{2,225} = 14.970$ ($p<0.0001$) y entre el de “bilingüe” y “castellano” de $F_{2,225} = 14.970$ ($p=0.0020$).

7. Integración de resultados y conclusiones finales

Intentaremos, antes de abordar las conclusiones, sintetizar algunos aspectos básicos de carácter contextual que pudieran facilitar, a nuestro juicio, la mejor comprensión de los resultados de la investigación. Así, podemos decir que tanto la Franja aragonesa de lengua catalana como el Principado de Asturias constituyen ámbitos de minorización lingüística en los que se establecen valoraciones con respecto a las lenguas en presencia que sugieren interpretaciones paralelas y complementarias. En efecto, los contextos de minorización de referencia (zona aragonesa catalanoparlante y comunidad lingüística asturiana) presentan rasgos comunes y diferenciadores que permiten, según nuestra opinión, hacer perfectamente compatibles y explicables los resultados.

Así, la Franja constituye un ámbito geográfico reducido y de poca incidencia demográfica. Se inserta, por otra parte, en una comunidad, Aragón, de fuerte personalidad histórica y con una gran identidad socio-cultural. Hasta este momento, además, apenas han existido en este territorio líneas de planificación lingüística y/o de normalización (excepto en el ámbito de la enseñanza). Estas circunstancias, en principio poco favorables para el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua propia, se ven contrarrestadas por otras que, creemos, inciden positivamente en la conformación de tales actitudes; por un lado, el prestigio, nivel de uso, dignificación y estatus legal de la lengua catalana en la vecina y limítrofe comunidad de Catalunya; por otro, la existencia de relaciones comerciales, sociales, culturales y educativas con esa misma comunidad.

En el caso de Asturias, se trata de una situación en la que el asturiano es la lengua propia de toda una comunidad política (si exceptuamos el 3,5% de la población limítrofe con Galicia, usuaria del gallego-asturiano). De hecho, la lengua asturiana es hablada habitualmente –en mayor o menor medida– por cerca de 400.000 personas y constituye un inequívoco elemento de identidad para los asturianos. En los últimos 15 años, además, se viene llevando a cabo un cierto proceso de recuperación y normalización lingüística que, pese a sus dificultades, tiene una innegable incidencia social (creación de la Academia de la Llingua Asturiana, Ley de Uso del Asturiano, enseñanza en los niveles básicos y universitarios, etc.). Estos aspectos positivos se ven neutralizados, en cierta medida, por otros bastante menos favorables. Por ejemplo, la aguda crisis socio-económica por la que atraviesa la comunidad (que

“justifica” la casi exclusiva atención de los responsables políticos a este tema), la falta de reconocimiento legal como lengua co-oficial, las resistencias en ciertos ámbitos de poder, el avance de la sustitución lingüística, etc.

La anterior caracterización nos va a permitir entender mejor la convergencia de resultados, así como las peculiaridades derivadas de las características contextuales de los dos marcos de investigación. En este sentido –de acuerdo con las muestras elegidas y la metodología considerada–, podemos afirmar que el alumnado aragonés y asturiano de segundo nivel de Educación Secundaria tiene las siguientes características por lo que se refiere a las actitudes en relación a la lengua catalana/lengua asturiana y la lengua castellana:

1. La consideración tanto hacia la lengua propia como hacia el castellano es, en ambos casos y globalmente, positiva.

Es decir, los escolares aragoneses y asturianos manifiestan actitudes favorables, respectivamente, hacia el catalán y castellano y hacia el asturiano y castellano. Es detectable, no obstante, un aprecio superior hacia el castellano en los dos territorios. En este sentido, las mayores diferencias se dan en el ámbito aragonés, mientras que en Asturias se produce una situación bastante más equilibrada. El hecho de que la lengua asturiana sea un elemento de referencia para toda Asturias, así como que en el Principado exista una mínima política lingüística y el sentido de amenaza con que la comunidad lingüística asturiana puede percibir al castellano, justifican, según nuestra opinión, las diferencias encontradas.

2. Los alumnos que asisten a clase de la lengua propia (catalán o asturiano) tienen actitudes más positivas hacia esa lengua y hacia el castellano, mientras que los que no eligen esa posibilidad tienen actitudes positivas hacia el castellano, pero bastante menos predisposición hacia la lengua propia.

Esta constatación –que afecta por igual a Aragón y Asturias– es especialmente relevante, puesto que plantea la importancia socioeducativa de la enseñanza de la lengua propia y demuestra cómo la presencia escolar de las lenguas minorizadas es un elemento básico a la hora de dignificar su valor social y cultural. La enseñanza de estas lenguas, además, parece constituir un instrumento de primer orden para diseñar una verdadera educación intercultural en sus ámbitos respectivos y para contribuir a la distensión lingüística.

3. La consideración hacia las lenguas propias y hacia el castellano se relaciona, fundamentalmente con la condición lingüística familiar de los alumnos.

Podemos decir, en este sentido, que los alumnos que demuestran mayor aprecio hacia la lengua propia (catalán o asturiano) son aquellos que la tienen como lengua familiar o que se consideran bilingües. Desde luego, el mayor equilibrio por lo que respecta a las actitudes positivas, tanto hacia la

lengua propia como hacia el castellano, se da entre el sector de bilingües. Se pone de manifiesto, de este modo, la importancia –y hasta la responsabilidad– que tienen los sistemas educativos de referencia (aragonés y asturiano) a la hora de favorecer procesos de consolidación del bilingüismo social en las respectivas comunidades.

4. No se plantean diferencias en cuanto a las actitudes hacia la lengua propia y el castellano en función de la variable que denominamos situación socioprofesional y que se relaciona con la clase social del alumnado estudiado.

Esta conclusión, sin duda relevante, establece que la consideración de los alumnos hacia las lenguas no es una cuestión de clase, sino que hay que interpretarla como una clave cultural transversal y ajena a los intereses concretos de un sector social determinado.

No quisiéramos finalizar este artículo sin hacer una última consideración. Como hemos visto, las situaciones de minorización lingüística mejoran de forma evidente cuando existe una cierta atención educativa hacia la lengua. Hacer recaer, no obstante, toda la responsabilidad en la escuela para superar los procesos de minorización no tendría sentido:

Un proceso de estas características sólo se puede frenar o reorientar mediante una intervención política consciente centrada en la normalización del uso de la lengua minorizada, evitando la pérdida definitiva de un considerable patrimonio cultural, así como contrarrestando los efectos de una indiscutible alienación sicosocial. Es precisamente uno de los objetivos de la política lingüística allí donde se padece la minorización (Llera Ramo, 1994: 18).

Referencias bibliográficas

- Academia de la Llingua Asturiana (1995). *La llingua asturiana/La langue asturienne/La lengua asturiana*. Uviéu: ALLA.
- Alcover, C. & A. Quintana (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- Allport, G. (1968). "The historical background of modern social psychology". In Lindzey & Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology. Vol. I*. Mass: Addison-Wesley.
- Appel, R. & P. Muysken (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel. [Ed. original: (1987). *Language contact and bilingualism*. Londres: Edward Arnold].
- Aracil, Ll. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- Arnáu, J. (1992). "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos". In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra & I. Vila, *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Artigal, J.M. (coord.) (1995). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Atienza, J.L. (1999). *La construction de programmes culturels en didactique des langues étrangères: quelles théories pour quelles pratiques?* París: Septentrion Presses Universitaires.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bermúdez de la Vega, R. (1995). "Posibilidades d'una enseñanza n'asturiana: delles experiencias". *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón- Caudal 2*.
- Blake, L., W.E. Lambert, N. Sidoti & D. Wolfe (1979). *Students' views of inter-group tensions in Quebec. The effects of language immersion experience*. Montreal: McGill University, Psychology Department. (Mimeo).
- Coleutivu "Llingua y Enseñanza" (1989). "Enseñanza y normalización de la llingua". *Lletres Asturianas 31*.
- Cooper, R. & J.A. Fishman (1974). "The study of language attitudes". *International Journal of Sociology of Language 3*, 5-19.
- Cziko, G., W.E. Lambert, N. Sidoti & G.R. Tucker (1979). *Graduates of early immersion: Retrospective views of Grade 11 students and their parents*. Montreal: McGill University. (Mimeo).
- Dyzman, N. (2000). "Averamientu al contactu de llingües (asturianu/castellán) nel Principáu d'Asturies". *Lletres Asturianas 73*.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor. [Ed. original: (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell].
- Fishman, J.A. (1977). "The sociology of bilingual education". In B. Spolsky & R.L. Cooper (eds.), *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, J.A. & J. Lowas (1970). "Bilingual education in sociolinguistic perspective". *Tesol Quarterly 4*, 215-22.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Gardner, R.C. (1973). "Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition". In J. Oller & J. Richards (eds.), *Focus of the Learner*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genesee, F., W.E. Lambert & N.E. Holobow (1986). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". *Infancia y Aprendizaje 33*, 27-36.
- Gimeno, CH. & F. Nagore (1989). *El aragonés hoy*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- González-Quevedo, R. (2001). "The Asturian speech community". In M.T. Turell (ed.), *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

- González Riaño, X.A. (1991). *Didáctica de la llingua asturiana*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- González Riaño, X.A. (1994a). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- González Riaño, X.A. (1994b). “Llingua asturiana: planificación educativa y futuro”. *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón-Caudal* 1.
- González Riaño, X.A. (1998). “La lengua asturiana en la enseñanza”. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 18, 33-53.
- González Riaño, X.A. (2000). *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- González Riaño, X.A. & J.L. San Fabián Maroto (1996). *La escolarización de la lengua asturiana. Su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres: Editora del Norte.
- Hamers, J.F. & M. Blanc (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Mardaga.
- Huguet, Á. (1992). “Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 16, 111-18.
- Huguet, Á. (1994). “Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental”. *Revista de Educación* 305, 429-48.
- Huguet, Á. (1995). “Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón. Incidencia de algunos factores”. *Revista de Educación* 308, 217-27.
- Huguet, Á. (2000). *Desequilibrio entre lenguas y rendimiento escolar. El lenguaje como mediador del éxito académico en contextos bilingües*. Madrid: CIDE.
- Huguet, Á. & J. Biscarri (1995). “Actitudes lingüísticas de los escolares en el “Baix Cinca”. Incidencia de algunos factores”. *Revista de Formación del Profesorado* 23, 163-75.
- Huguet, Á., J. Biscarri & J. Sanuy (2000). “Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares”. In M. Siguán (coord.), *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Huguet Canalís, Á. & X.A. González Riaño (2001). “Relaciones entre enseñanza del asturiano y rendimiento en matemáticas”. In X.A. González Riaño (coord.), *Enseñances llingüístiques y competencias educativas*. Uviéu: ALLA.
- Lambert, W.E. (1969). “Psychological aspects of motivation in language learning”. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, 5-11.
- Lambert, W.E. (1974). “A Canadian experiment in the development of bilingual competence”. *Canadian Modern Language Review* 31, 108-16.
- Lambert, W.E. (1981a). “Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela”. *Revista de Educación* 268, 167-77.
- Lambert, W.E. (1981b). “Bilingualism and language acquisition”. In H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. Nueva York: The New York Academy of Sciences.

- Lambert, W.E. (1984). "The effects of bilingual-bicultural experience on children's attitudes and social perceptions". In P. Homel & M. Paliz (eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lambert, W.E. & G.R. Tucker (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Laurén, Ch. (ed.) (1994). *Evaluating european immersion programs*. Vaasa: University of Vaasa.
- Llera Ramo, F. (1994). *Los asturianos y la lengua asturiana: estudio sociolingüístico para Asturias-1991*. Uviéu: Consejería d'Educación y Cultura del Principáu d'Asturies.
- Mackey, W.F. (1970). "A tipology of bilingual education". *Foreign Language Annals* 3-4, 596-608.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- Martín Zorraquino, M., M. Fort Cañellas, M. Arnal Purroy & J. Giralt Latorre (1995). *Estudio sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- M.E.C. [Ministerio de Educación y Ciencia] (1991). *Real Decreto por el que se establece el currículo de Educación Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Principáu d'Asturies (2001). *Currículos de llingua asturiana (Educación Primaria y Secundaria)*. [Propuesta de actualización]. Uviéu.
- Ruiz Bikandi, U. (1997). "Decisiones necesarias para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro". *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 13.
- Sánchez, M.P. & R. Rodríguez (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". *Infancia y Aprendizaje* 33, 3-26.
- Sánchez López, M.P. & R. Rodríguez de Tembleque (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez López, M.P. & S. Sánchez Herrero (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- San Fabián Maroto, J. (1995). "Elementos para una planificación educativa de la lengua asturiana". *Lletres Asturianas* 54.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguán, M. & W.F. Mackey (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.

- S.O.E.V.-Asturias (1989). *Investigación sobre la escolarización de la llingua asturiana: su incidencia en el currículum escolar*. Uviéu: M.E.C-Asturies.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). "Multilingualism and the education of minority children". In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummis (eds.), *Minority Education. From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukomaa (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrants family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Trim, J. (1992). "Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century". In J. Matter (ed.), *Language teaching in the twenty-first century*. (= *AILA-Review* ?, 7-20).
- Turell, M.T. (ed.) (2001). *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas minoritarias en la enseñanza*. Lucerna: UNESCO.
- Vila, I. (1992). "La educación bilingüe en el Estado español". In J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra & I. Vila, *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (coord.) (1998a). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I. (1998b). "Reflexiones acerca de la enseñanza de una lengua minoritaria". In X.A. González Riaño (coord.), *Educación bilingüe*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- VV.AA. (1992). *La llingua asturiana nel marcu de la L.O.G.S.E*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- Williams, F. (1974). "The identification of linguistic attitudes". *International Journal of the Sociology of Language* 3, 321-32.

Anexo: Modelo de Encuesta

NOTA: LA EXPRESIÓN LP (LENGUA PROPIA) EN LOS CUESTIONARIOS QUE RECIBEN LOS ALUMNOS APARECE ESCRITA, RESPECTIVAMENTE, COMO “CATALÁN” O “ASTURIANO”

1. Niño Niña ESCUELA ALUMNO/A

2. Tiempo que hace que asistes a esta escuela:
Desde siempre Desde de Primaria

3. Los que vivís en tu casa os habláis:

Siempre en LP	<input type="checkbox"/>	0.- ¿Asistes en tu escuela a clases de LP?
Siempre en castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SI (desde de Primaria) <input type="checkbox"/> NO
En LP y en castellano	<input type="checkbox"/>	
Otros (.....)	<input type="checkbox"/>	

4. Con los compañeros en el patio hablas

siempre en LP	<input type="checkbox"/>
más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

5. Con tus amigos de fuera de la escuela hablas

siempre en LP	<input type="checkbox"/>
más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

6. Con las personas mayores de fuera de casa y de fuera de la escuela hablas

siempre en LP	<input type="checkbox"/>
más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

7. Lees cuentos e historietas

siempre en LP	<input type="checkbox"/>
más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

8. Ves programas de televisión	siempre en LP	<input type="checkbox"/>
	más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
	tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
	más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
	siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

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

10. Con los profesores de la escuela hablas	siempre en LP	<input type="checkbox"/>
	más LP que castellano	<input type="checkbox"/>
	tanto LP como castellano	<input type="checkbox"/>
	más castellano que LP	<input type="checkbox"/>
	siempre en castellano	<input type="checkbox"/>

SI NO

11. Me parece bien que todos los niños de mi pueblo estudien LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es desagradable aprender LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Es inútil aprender LP porque seguramente no lo utilizaré nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Deberíamos esforzarnos todos para usar más el LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es más importante aprender inglés o francés que LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Vivo en un lugar de habla catalana/asturiana y por eso debo conocer, estudiar y hablar LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. El LP solamente deben estudiarlo los catalanes/asturianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. El LP es una lengua que suena mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Me gusta (o me gustaría) hablar en LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me gusta oír hablar en LP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SI NO

21. El castellano es una lengua bonita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. En mi pueblo todos debemos saber hablar castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El castellano sólo deberían aprenderlo y estudiarlo los que lo hablan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Me gusta oír hablar en castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En mi pueblo se debería estudiar otros idiomas antes que el castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. El LP es más importante que el castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El castellano es una lengua fácil de aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 28. Es aburrido aprender el castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. El castellano debería enseñarse en todos los países | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. En mi pueblo deberíamos hablar menos castellano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | ¿Qué lengua utilizáis normalmente en tu casa? | Siempre en LP | A veces LP, y a veces castellano | Siempre en castellano |
|---|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| 31. Tu padre habla a tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Tu madre le habla a tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Tu padre habla contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Tú hablas con tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Tu madre habla contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Tú hablas con tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Tú hablas con tus hermanos y hermanas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si en tu familia conviven otras personas,

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 38. Tu padre les habla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Hablan con tu padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Tu madre les habla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Hablan con tu madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Tú les hablas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Ellos hablan contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

44. Lugar de nacimiento del alumnoProvincia

45. Lugar de nacimiento del padreProvincia

46. Lugar de nacimiento de la madreProvincia

- | 47.- Profesión de los padres: | PADRE | MADRE |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c/ Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, fontanero, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f/ Peón, temporero, vigilante, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g/ Labores del hogar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h/ Otros (especificar) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |